

**En kvalitativ studie av lærerens  
tilrettelegging av behovet for autonomi,  
behovet for kompetanse og behovet for  
tilhørighet**

MARTINE ANDERSEN

**VEILEDER**

Ester Tamara Canrinus

Universitetet i Agder, 2021  
Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for pedagogikk

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med fokus på lærere og elevers erfaringer med digital undervisning, under Covid-19. Formålet med studien er å belyse hvordan læreren kan legge til rette for blomstring. Studiens problemstilling er følgende:

*«Hvordan kan læreren legge til rette for at eleven kan blomstre gjennom digital undervisning?»*

For å måle graden av elevens blomstring, har jeg tatt utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan. Teorien vektlegger at mennesket har tre grunnleggende behov som må tilfredsstilles for at et menneske kan blomstre. Det er behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Det trekkes frem to ulike typer miljø: autonomistøttende- og kontrollerende miljø som i stor grad påvirker i hvilken grad behovene tilfredsstilles. Et autonomistøttende miljø kjennetegnes ved at det er høy grad av frihet og valgmuligheter, mens det i kontrollerende miljø gis liten grad av frihet innenfor rammene som eksisterer (Reeve, 2004). Autonomistøttende miljø gir rom for elevblomstring, mens kontrollerende miljø neglisjerer eller motarbeider tilfredsstillelse av de grunnleggende behov.

Prosjektets funn indikerer at det er mange positive sider med digital undervisning. Imidlertid bemerkes utfordringer som hemmer tilfredsstillelse av de grunnleggende behov.

Behovet for autonomi kommer til syne gjennom at eleven er delaktig i prosessene de involveres i, eksempelvis gjennom elevmedvirkning. Behovet for kompetanse blir møtt når elevens ferdigheter samsvarer med den enkelte oppgave. Når læreren tar utgangspunkt i elevens ferdighetsnivå fremmes tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Behovet for tilhørighet tilfredsstilles når eleven opplever seg som en del av et fellesskap, etablerer sosiale bånd og bygger relasjoner.

Læreren kan på mange måter legge til rette for blomstring i et digitalt miljø. Det skjer når læreren opererer med en autonomistøttende motivasjonsstil og fremmer tilfredsstillelse av de grunnleggende behov: Behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet.

## **Forord**

Studien er en avsluttende del av masterprogrammet i Pedagogikk, ved Universitetet i Agder. Det å skrive en masteroppgave har vært en lang prosess, preget av oppturer og nedturer. Når jeg nå kan si meg ferdig med denne oppgaven, så er det en følelse av at jeg har lært mye om det å arbeide selvstendig og strukturere egen hverdag. Det er med stolthet at jeg nå setter et punktum for studiet. I den forbindelse er det mange som skal takkes.

Takk til min fantastiske veileder, Ester Tamara Canrinus, for hjelp underveis i prosessen. God veiledning og konkrete tilbakemeldinger har vært til stor hjelp. Du har fått meg til å arbeide meg gjennom skrivesperrer og strukturere meg slik at prosjektet lot seg gjennomføre.

Takk til informantene som stilte opp og delte sine erfaringer, meninger og opplevelser om den digitale undervisningsperioden, under Covid-19.

Takk til mine søsken, Gunnar og Henrik, for korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til Ellen for gjestfrihet og mental støtte i hverdagen.

Sist, men ikke minst, må jeg rette en takk til familie og venner for deres tålmodighet og støtte gjennom arbeidet.

Kristiansand, 18.05.2021

Martine Andersen

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2	Tidligere forskning .....	8
1.3	Problemstilling .....	9
1.3.1	Begrepsavklaring .....	9
1.4	Oppgavens struktur.....	10
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>12</b>
2.1	Selvbestemmelsesteori .....	12
2.1.1	Behovet for autonomi .....	14
2.1.2	Behovet for kompetanse .....	16
2.1.3	Behovet for tilhørighet.....	18
<b>3</b>	<b>Metodologi</b> .....	<b>20</b>
3.1	Vitenskapelig forskningsparadigme .....	21
3.2	Forskningsdesign.....	21
3.3	Utvalg .....	22
3.3.1	Rekruttering .....	23
3.4	Intervju.....	25
3.3.2	Det kvalitative forskningsintervju .....	25
3.3.3	Fokusgruppeintervju .....	26
3.3.4	Semistrukturert intervju .....	27
3.3.5	Intervjuguide.....	27
3.4.5	Gjennomføring av intervjuer .....	28
3.4	Analyse av datamaterialet.....	30
3.5	Studiens kvalitetssikring.....	31
3.5.1	Troverdighet .....	32
3.5.2	Bekreftbarhet .....	32
3.5.3	Overførbarhet.....	33
3.6	Etiske overveielser.....	34
3.6.1	Informert samtykke.....	34
3.6.2	Konfidensialitet.....	35
3.6.3	Konsekvenser.....	35
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>37</b>

4.1	Autonomi .....	37
4.1.1	Gir elevene gode begrunnelser for valgene som tas .....	37
4.1.2	Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter .....	37
4.1.3	Gir elevene valgmuligheter der det er mulig .....	38
4.1.4	Gir så få direktiver som mulig .....	38
4.1.5	Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor .....	38
4.1.6	Oppfordrer elevene til å ta initiativ .....	39
4.2	Behovet for kompetanse .....	39
4.2.1	God kjennskap til elevene .....	39
4.2.2	Gir optimalt tilpassede oppgaver .....	40
4.2.3	Har forventninger om at eleven skal mestre .....	42
4.2.4	Gir tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring .....	43
4.3	Behovet for tilhørighet .....	44
4.3.1	Sensitivitet .....	44
4.3.2	Omsorg .....	46
4.3.3	Støtte .....	46
4.3.4	Mild disiplin .....	47
4.3.5	Elev-elev-relasjon .....	47
4.3.6	Følelse av fellesskap .....	48
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>49</b>
5.1	Behovet for autonomi .....	49
5.1.1	Gir elevene gode begrunnelser for valgene som tas .....	49
5.1.2	Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter .....	49
5.1.3	Gir elevene valgmuligheter der det er mulig .....	50
5.1.4	Gir så få direktiver som mulig .....	50
5.1.5	Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor .....	51
5.1.6	Oppfordrer elevene til å ta initiativ .....	51
5.2	Behovet for kompetanse .....	51
5.2.1	God kjennskap til elevene .....	52
5.2.2	Gir optimalt tilpassede oppgaver .....	52
5.2.3	Har forventninger om at eleven skal mestre .....	53
5.2.4	Gir tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring .....	54
5.3	Behovet for tilhørighet .....	55
5.3.1	Sensitivitet .....	55
5.3.2	Omsorg .....	55
5.3.3	Støtte .....	56
5.3.4	Mild disiplin .....	57
5.3.5	Elev-elev-relasjon .....	57

5.3.6	Følelse av fellesskap .....	58
<b>6</b>	<b>Studiens begrensninger og videre forskning.....</b>	<b>59</b>
<b>7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>60</b>
<b>8</b>	<b>Referanseliste.....</b>	<b>61</b>
<b>1</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>68</b>
1.1	Vedlegg 1: Intervjuguide lærere .....	68
1.2	Vedlegg 2: Intervjuguide elever .....	70
1.3	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring lærere .....	72
1.4	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring elever .....	76

# 1 Innledning

Covid-19 har medført kraftig økning i bruken av hjemmekontor og har gjort en rekke virksomheter tvungen til å innføre bruk av videosamtaler og videomøter som en del av arbeidshverdagen (Helse Norge, 2021). Det har ført til endringer i de fysiske omgivelsene og måten en jobber på. På skolen ble det innført digital undervisning for å hindre smittespredning. Det har medført endringer i kompetanseutvikling ettersom læringen har foregått over nett.

Denne studien undersøker konsekvensene av at fysisk undervisning ble erstattet med digital undervisning, under perioden med Covid-19. Det er interessant å stille spørsmål om hvorvidt elevene blomstrer gjennom digital undervisning. Hvilke faktorer fremmer blomstring, og hvilke faktorer hemmer blomstring? Og hvordan kan læreren legge til rette for blomstring når undervisningen foregår digitalt?

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Valg av tema for oppgaven er påvirket av Covid-19-pandemien som rammet Norge, våren 2020. Covid-19 er en forkortelse for «Coronavirus disease 2019.» Det er en sykdom som rammer luftveiene og andre organsystemer, forårsaket av viruset SARS-CoV-2. I desember 2019 ble det observert en økning av sykdomstilfeller med lungebetennelsen i Kina. Det var først i januar 2020 at kinesiske myndigheter fastslo at det var en ny type virussykdom (Norsk Helseinformatikk, 2021). I løpet av noen få måneder, utviklet Covid-19 seg til en såkalt pandemi. Ifølge Folkehelseinstituttet (2018) er en pandemi «et sykdomsutbrudd som rammer svært mange mennesker og som sprer seg over store deler av verden.»

Pandemien har gjort til at hele verden har innført drastiske tiltak, for å hindre smittespredning. I Norge ble det innført de strengeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norges historie (Klein, 2020). Torsdag 12. mars 2020 ble det vedtatt av Helsedirektoratet (2020) å stenge alle skoler og barnehager, på grunn av økt smitte. Det er ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) «fortsatt mye vi ikke vet om hvordan koronapandemien har preget barnehage, opplæring og videregående opplæring dette året. Det er satt i gang flere forskningsprosjekter som ser på både hvordan koronasituasjonen har blitt håndtert og hvilke konsekvenser pandemien har hatt for barn og unge.»

De fleste skolene benyttet seg av digital undervisning, også kjent som læring over nett (se kapittel 1.3.1.2 om digital undervisning). Regjeringen (2021) var da opptatt av at elevene skulle oppleve den digitale skolehverdagen som så normal som mulig. Men den normale undervisningssituasjonen for elever i grunnskolen er at læringen foregår i et fysisk fellesskap. Opplæringsloven (1998, §9 A-7) sier at «Skolene skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives slik at det blir tatt hensyn til tryggheten, helsa, trivselen og læringen til elevene.» Hvorvidt skolen klarer å oppfylle disse kravene gjennom digital undervisning fremsto som et interessant forskningsområde.

## 1.2 Tidligere forskning

Høyskolen Kristiania (2020) har våren 2020 gjennomført undersøkelser blant studenter og lærere for å se hvordan den digitale undervisningen har gått. I undersøkelsene viste det seg at mange mener at kommunikasjon og oppfølging blir vanskelig når undervisningen foregår digitalt. Det kom frem i undersøkelsen at lærerne opplevde det som utfordrende at studentene ikke har på kameraet i forelesninger. Lærerne hadde imidlertid ulike oppfatninger om hvordan den digitale undervisningen fungerte. Noen lærere opplevde utfordringer knyttet til undervisningsrespons og mindre varierte undervisningstimer, mens andre opplevde den digitale undervisningen som mer variert og spennende (Høyskolen Kristiania, 2020). Annen forskning har vist at flere lærere opplever det som vanskelig å engasjere elevene og skape gode diskusjoner når undervisningen foregår digitalt (Gudmundsdottir og Hathaway 2020, Fjørtoft 2020).

I en undersøkelse blant elever på ungdomstrinnet og i videregående skole i Oslo viste det seg at bare 14% mente de lærte mer enn før, mens 61% mente de lærte mindre i nedstengingsperioden (Bakken, Pedersen, Soest & Sletten, 2020). En stor (n = 350 000) kvantitativ undersøkelse fra Nederland og Tyskland viste at elevene lærte mindre da skolene var stengt og at dette spesielt gikk ut over elever som kom fra hjem der foreldrene hadde lavere utdanning (Engzell, Frey & Verhagen, 2020).

Dagens teknologi gir store muligheter til mellommenneskelig kommunikasjon. Gjelsten og Simonnes (2007, s. 3) skriver at «all menneskelig kommunikasjon, ansikt-til-ansikt og via ulike former for kommunikasjonsteknologi, prinsipielt har den samme målsetting, nemlig å skape og vedlikeholde mellommenneskelige relasjoner.» Men muligheter for kommunikasjon fører ikke nødvendigvis til et godt sosialt miljø. I undersøkelsen fra Høyskolen Kristiania (2020) kom det



frem at det å «skape et godt fellesskap kan være vanskelig, spesielt når studentene ikke er til stede i undervisningen.»

### 1.3 Problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for at elevene kan blomstre gjennom digital undervisning. Dette vil jeg gjøre ved å undersøke lærere og elevers perspektiver på digital undervisning. Samtidig er det et ønske om at studien kan belyse positive og negative aspekter ved digital undervisning og identifisere forbedringsområder.

Studiens overordnede forskningsspørsmål er:

*«Hvordan kan læreren legge til rette for at eleven kan blomstre gjennom digital undervisning?»*

Jeg har brukt selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) for å definere hva vi mener med «blomstring» og for å lage tre underspørsmål til problemstillingen:

*«Hvordan kan læreren legge til rette for at elevens behov for autonomi blir dekket gjennom digital undervisning?»*

*«Hvordan kan læreren legge til rette for at elevens behov for kompetanse blir dekket gjennom digital undervisning?»*

*«Hvordan kan læreren legge til rette for at elevens behov for tilhørighet blir dekket gjennom digital undervisning?»*

#### 1.3.1 Begrepsavklaring

I problemstillingen blir begrepene «blomstring» og «digital undervisning» brukt. Jeg vil her forklare hva jeg legger i disse begrepene.

##### *1.3.1.1 Blomstring:*

Begrepet blomstring er lite brukt om skoleelever i forskningslitteraturen, men jeg har i denne studien valgt bruke begrepet «autonom motivasjon» som indikasjon på blomstring. Dette begrepet stammer fra selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985). Denne teorien

beskriver hvordan utviklingen av autonom motivasjon hos et individ er avhengig av at tre grunnleggende behov dekkes: behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Når disse behov tilfredsstilles, vil det resultere i autonom motivasjon. Tilstanden av autonom motivasjon kjennetegnes med at individets handlinger og atferd er indre regulert (se figur 1 om motivasjonskontinuumet). Denne beskrivelsen passet bra med min oppfatning av hva «blomstring» er, og jeg vil derfor i denne oppgaven bruke elevens utvikling av autonom motivasjon som tegn på at eleven blomstrer.

### *1.3.1.2 Digital undervisning:*

Begrepet digital undervisning kan bety mange typer undervisning der digitale verktøy står sentralt. I denne oppgaven brukes begrepet som en betegnelse på undervisningsformer som baserer seg på at læringen skal skje gjennom et digitalt verktøy, uten at elevene trenger å være fysisk til stede i klasserommet. Jeg vil i denne studien fokusere på digital undervisning som har foregått under Covid-19. (f.o.m mars 2020). I nedstengingsperioden ble store deler av den mellommenneskelige kontakten erstattet med digitalt samvær. Når undervisningen ikke kan foregå normalt i et fysisk klasserom, gjennomføres den i en eller annen nettbasert variant (Agder fylkeskommune, 2020).

Det skilles mellom synkron og asynkron undervisning. I denne studien fokuseres det på synkron undervisning, som betyr at undervisningen «skjer i sanntid, altså direkte. Det gir mulighet til dialog og samarbeid mellom studenter og lærere, selv om man fysisk sitter langt fra hverandre» (NLA Høgskolen, 2020).

## **1.4 Oppgavens struktur**

Studiens struktur er lagt opp slik at teoretiske aspekter blir presentert først, deretter metodiske valg, så presentasjon av funn som til sist diskuteres i lys av forskningsspørsmålene. Den består av til sammen syv hovedkapitler, hvor kapittel 1 er innledning til studiens tema.

I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske rammeverk: Selvbestemmelsesteorien. Underkapitlene presenterer de tre grunnleggende behov som omtales i selvbestemmelsesteorien: Behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet.

Kapittel 3 omhandler studiens metodologi. Her blir det redegjort for studiens vitenskapelige ståsted, forskningsdesign, studiens gjennomføring, datainnsamling og analysemetode. Deretter vurderes studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet og til sist blir etiske hensyn drøftet.

I kapittel 4 presenteres informantenes erfaringer og opplevelser av digital undervisning. Funnene deles opp i fire hovedkategorier 1) hjemmeundervisning under Covid-19, 2) elevens behov for autonomi, 3) elevens behov for kompetanse og 4) elevens behov for tilhørighet.

I kapittel 5 drøftes funnene i lys av teori.

I kapittel 6 drøftes studiens begrensninger og videre forskning.

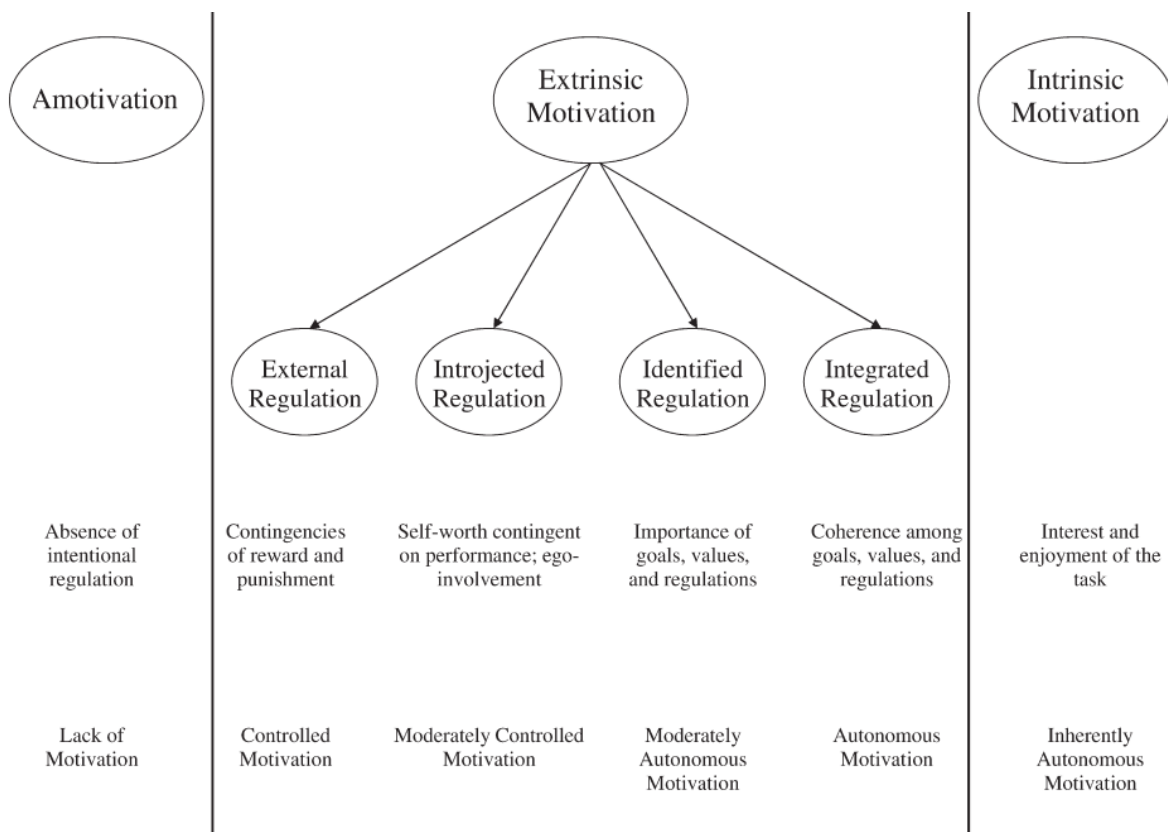
I kapittel 7 oppsummeres studien i korte trekk.

## 2 Teoretisk rammeverk

Det vil i følgende kapittel redegjøres for studiens teoretiske rammeverk. Først vil selvbestemmelsesteorien presenteres, deretter vil jeg gå dypere inn på de tre grunnleggende behovene: behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse behovene er sentrale for at individet oppnår autonom motivasjon, som i overført betydning resulterer i at eleven blomstrer.

### 2.1 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien eller Self Determination Theory (SDT) er en teori som omhandler ulike typer motivasjon blant mennesker. Ifølge Gagné & Deci (2005) kan ulike former for motivasjon plasseres på en skala fra amotivasjon til indre motivasjon, som vist på figur 1.



Figur 1: Motivasjonskontinuumet (Gagné & Deci, 2005).

Graden av motivasjon deles her opp i tre hovedkategorier: Amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Begrepet amotivasjon benyttes når individet mangler drivkraft eller inspirasjon til å utføre en handling (Ryan & Deci, 2000). Eksempelvis kan amotivert atferd skyldes at individet ikke ser verdien av aktiviteten (se kapittel 2.1.1 om behovet for autonomi), ikke har gode nok forutsetninger til å gjennomføre aktiviteten (se kapittel 2.1.2 om behovet for kompetanse) eller at individet ikke opplever sosial tilhørighet (se kapittel 2.1.3 om behovet for tilhørighet).

Når vi skal vurdere om motivasjonen bak en handling er indre eller ytre regulert, må vi se på handlingens kausalitet. Ifølge Schunk, Meece & Pintrich (2014) kjennetegnes indre motivasjon av at individet selv er årsak til handlingen. Dette er ifølge selvbestemmelsesteorien den sterkeste formen for motivasjon, ettersom individet da har en naturlig nysgjerrighet og lærelyst, uavhengig av ytre belønninger (Deci & Ryan, 2008). Ytre motivasjon indikerer at det er ytre faktorer som er drivkraften bak handling og blir beskrevet som en handling utført med et ønske om å oppnå noe mer enn kun å fullføre oppgaven (Gagné & Deci, 2005). Ifølge Deci & Ryan (2008) kan det være et ønske om å få belønning i form av eksempelvis penger, aksept eller for å unngå straff.

Teorien opererer med en antakelse om at alle mennesker har fundamentale behov, uansett kjønn, alder og kultur (Deci & Ryan, 2000). Disse behov må imøtekommes for at et individ skal utvikle autonom motivasjon. Det er behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Autonomi (se kapittel 2.1.1 om autonomi) refererer til individets behov for å ta egne valg og være drivkraften bak egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Behovet for kompetanse (se kapittel 2.1.2 om kompetanse) refererer til å oppleve mestring, søke utfordringer og etter tid beherske utfordringene (Manger, 2013). Behovet for tilhørighet (se kapittel 2.1.3 om tilhørighet) refererer til individets behov for å knytte sosiale bånd og bli inkludert i sosiale sammenhenger (Ryan & Deci, 2000).

Forskning viser at tilfredsstillelse av behovene gir flere positive utslag, eksempelvis økt engasjement, atferdsendring og ytelse (Ryan et al., 2008). Faktorer som i motsatt fall, neglisjerer eller motarbeider tilfredsstillelse av behovene, vil derimot svekke individets autonome motivasjon (se tabell 1 om faktorer som styrker og svekker autonom motivasjon). I hvilken grad behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles, er avgjørende for resultatet av blomstring. Videre vil det gis en grundigere innføring i behovene.

<b>Styrker autonom motivasjon</b>	<b>Svekker autonom motivasjon</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilstrekkelig kompetanse</li> <li>- Tilfredshet</li> <li>- Anerkjennelse</li> <li>- Lav grad av kontroll</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inkompetanse</li> <li>- Utilfredshet</li> <li>- Lav verdsatthet</li> <li>- Sterk grad av kontroll</li> </ul>

### 2.1.1 Behovet for autonomi

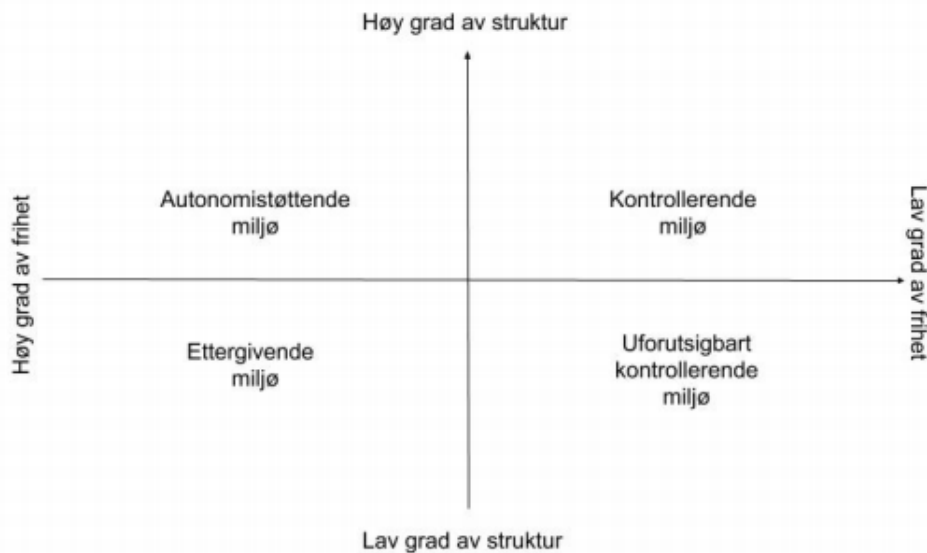
Behovet for autonomi handler om individets selvbestemmelse. Individet opplever selvbestemmelse når hen har valgfrihet og tar beslutninger av egen, fri vilje (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når individets egne interesser, preferanser og ønsker ligger bak egne handlinger, fører det ifølge Ryan & Deci (2017) til økt selvbestemmelse. Det er først når individet er drivkraften bak handlingen, at handlingen fremstår som selvbestemt. I motsatt fall, når ytre press og belønninger er drivkraften bak handling, svekkes individets selvbestemmelse.

Det skilles mellom selvregulert atferd og ytre regulert atferd, som vist i figur 1. Selvregulert atferd er selv-organiserte og kommer til uttrykk gjennom at individet selv har igangsatt handlingene. Atferd som er regulert på denne måten, blir betraktet som mer selvbestemt (høy grad av autonomi), enn atferd som er ytre regulert (mindre grad av autonomi) (Jakobsen, 2012). Et individ som er indre motivert, vil i utgangspunktet utføre handlinger med bakgrunn i at handlingen er selvbestemt.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) kan elevenes behov for autonomi i skolen bli møtt ved at elevene får mulighet til å påvirke undervisningen. I hvilken grad har elevene mulighet til å komme med innspill og være delaktige i prosessene som de involveres i? Solhaug & Børhaug (2012, s. 126) definerer elevmedvirkning med at elevene skal ha «demokratisk innflytelse på både formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen.» Elevmedvirkning handler om at elevene til en viss grad involveres i avgjørelser som gjelder undervisningen. Å gi elevene mulighet til medvirkning og samtidig være tydelig som lærer er en hårfin balansegang. I Stortingsmelding 22 (2010-2011, s. 16) står det at «en viss grad av medvirkning og autonomi fremmer motivasjon, men valgfrihet må gis innenfor klare rammer og forventninger.» Det fremkommer altså at medbestemmelse er positivt for elevenes motivasjon og ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er det lærerens oppgave å legge til rette for elevmedvirkning i undervisningen samt gi elevene mulighet til å bruke medbestemmelsen.

I selvbestemmelsesteorien står lærerens motivasjonsstil sentralt. I hvilken grad læreren motiverer sine elever, påvirker elevens utvikling av autonom motivasjon (Thuen, 2007). Lærerens motivasjonsstil kan betegnes som autonomistøttende eller kontrollerende (Reeve,

2006). Forskning viser at det er sammenheng mellom en autonomistøttende lærer og elevens tilfredsstillelse av behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Diseth et al., 2018; Thuen 2007). Autonomistøttende lærere legger til rette for at elevene kan utvikle autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Det viser seg at autonom motivasjon gir flere fordeler, ettersom det har positiv innvirkning på elevenes læring (Deci & Ryan, 2002).



Figur 2: Struktur og frihet i læringsmiljøet (oversatt fra Reeve et al., 2004, s. 51)

En person som befinner seg i et kontrollerende miljø vil i større grad tilegne seg en kontrollerende motivasjonsstil. Det kjennetegnes når individet blir presset til å tenke, føle eller handle på en bestemt måte (Deci & Ryan, 2000). En kontrollerende lærer vil utvikle et kontrollerende miljø hvor det er høy grad av struktur og lav grad av frihet, se figur 2. Læreren vil da motarbeide tilfredsstillelse av behovet for autonomi, mens en autonomistøttende lærer vil legge til rette for at behovet blir møtt.

Behovet for autonomi kan ifølge Deci, Ryan & Stone (2009) tilfredsstilles ved at miljøet støtter opp under forhold som fremmer autonomi. Det vil si at evnen til å opptre autonomt påvirkes av miljøet individet befinner seg i. Et miljø som tilfredsstiller behovet for autonomi, betegnes som autonomistøttende. Reeve & Deci (1996) har undersøkt sammenhengen mellom miljøet individet befinner seg i og individets autonome motivasjon. I undersøkelsen kom det frem at individer i autonomistøttende miljø opplever høyere grad av autonom motivasjon, sammenliknet med individer i et kontrollert miljø. En person som befinner seg i et autonomistøttende miljø vil i større grad tilegne seg en autonom motivasjonsstil. Det illustreres gjennom at individet velger å ta imot forslag til endring av atferd av egen fri vilje, fordi atferden

ifølge Ryan & Deci (2000) er indre motivert, eller fordi den ønskelige atferden fremstår som viktig eller meningsfull.

Autonomistøttende miljø har ifølge Reeve (2006) flere positive gevinster, blant annet kan autonomistøttende miljø bidra til økt kompetanse, kreativitet, engasjement, positive følelser samt høyere indre motivasjon hos individet.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 69) blir læreren betegnet som autonomistøttende, når hen:

1. Gir elevene gode begrunnelser for de valgene som tas
2. Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter
3. Gir elevene valgmuligheter der det er mulig
4. Gir så få direktiver som mulig
5. Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor
6. Oppfordrer elevene til å ta initiativ

### 2.1.2 Behovet for kompetanse

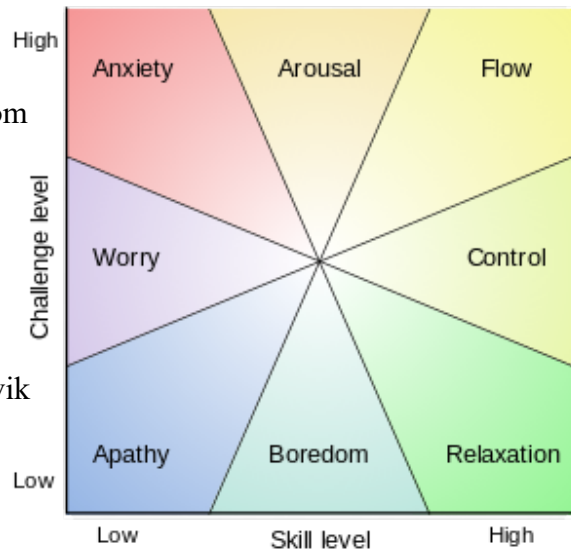
Behovet for kompetanse innebærer ifølge Ryan & Deci (2000) at individet har behov for å føle seg effektiv og ha tiltro til egen kompetanse. Det handler om at individet trenger å lykkes, oppnå et ønskelig resultat og oppleve følelsen av å mestre (Ryan & Deci, 2000). Utfordringene bør derfor tilpasses enkeltindividet, slik at utfordringen er optimalt vurdert, ut ifra individets evner og ferdigheter. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) bør oppgavene være utformet på en slik måte at individet får brukt sin kompetanse i feltet. Det skjer når oppgaven er passe utfordrende og tilpasset individets forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Individets behov for kompetanse svekkes i situasjoner hvor utfordringene er for vanskelige og følelsen av mestring og effektivitet er betydelig redusert (Deci & Ryan, 2017).

Når individets kompetansenivå samsvarer med den gitte utfordring, fører det til en opplevelse av kompetanse. Det samsvarer med det Deci & Ryan (1985) sier om at et kompetent individ har nok kompetanse til å mestre utfordringen(e) hen står overfor. Når individet lykkes i optimalt utfordrende oppgaver, oppnår ønskelig resultat og får følelsen av å mestre den aktuelle oppgaven, tilfredsstillers behovet for kompetanse (Jakobsen, 2012: Ryan & Deci, 2000). Det er ifølge Jakobsen (2012) nær sammenheng mellom individets oppfattede kompetanse og individets autonome motivasjon. Det understrekes av Roberts, Treasure & Kavussanu (1997) som sier at autonom motivasjon utvikles i tilfeller der individet opplever tilstrekkelig



kompetanse. Dette kan forekomme når vedkommende utfører en handling, løser en oppgave eller møter omgivelsens krav.

Mihaly Csikszentmihalyi (2002) har utviklet en teori som beskriver sammenhengen mellom individets ferdigheter og de utfordringer individet utsettes for. Når utfordringen er optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå, oppstår det en «flytzone», som vist i figur 3. Å være i flytsonen betyr ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) at «en under aktivitet glemmer tid, sted og alt rundt seg.» Tilstanden gjør individet utelukkende konsentrert om oppgaven. Dette kan skje når individet opplever mulighetene for



Figur 3: Flytzone (Csikszentmihalyi, 2002).

Selvbestemmelse (autonomi) samtidig som hen opplever følelsen av å være kompetent (kompetanse) (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Csikszentmihalyi (2002) vil individet etterstrebe meningsfulle handlinger hvor det er høy grad av selvbestemmelse. Det gjør at individet vil jakte nye flytopplevelser.

Følelsen av kompetanse krever ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 153) «at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevens læreforutsetninger, ferdigheter og behov. Hverken for vanskelige eller for elementære arbeidsoppgaver er egnet å styrke følelsen av kompetanse.» Det er skolens oppgave å legge til rette for tilpasset opplæring. I overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.»

For at eleven skal kunne mestre, er det en forutsetning at læreren kjenner elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det betyr ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) at læreren tilpasser undervisningen og arbeidsoppgavene for den enkelte, med utgangspunkt i elevens ståsted og forutsetninger. Elevundersøkelsen til Wendelborg et al., (2012) viser betydningen av at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset eleven. Det viste seg at elever som opplever faglig utfordring er mer motiverte, uavhengig av elevens faglige nivå (Wendelborg et al., 2012). Behovet for kompetanse handler altså om at eleven både skal få faglige utfordringer, og oppleve å mestre disse.

Elevene har ifølge Utdanningsdirektoratet (2020a) «rett på tilbakemeldinger som inneholder informasjon om hva de mestrer i faget. De har også krav på veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å videreutvikle kompetansen sin.» Likevel hevdes det i St. Meld 31 (2007-2008) at tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring er en mangelvare i grunnopplæringen. Ryan et al., (2009) sier at positive tilbakemeldinger fra mennesker i det sosiale miljøet, har betydning for utviklingen av autonom motivasjon. I motsatt fall, hvor negative tilbakemeldinger er gjennomgripende, svekkes utviklingen av individets autonome motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

Det er ikke nødvendigvis bare tilbakemeldingene som fremmer autonom motivasjon. Ifølge Bandura (1997) utgjør forventningen om å mestre en av de faktorene som har størst effekt på motivasjonen. Når læreren setter høye mestringsforventninger til elevene, resulterer det ofte i større innsats. I motsatt fall, kan lave mestringsforventninger resultere i at eleven legger tvil på egen kompetanse. Dette illustrerer ifølge Throndsen (2010, s. 176) «sirkelbevegelsen som oppstår mellom lærerens forventninger til eleven og utviklingen av elevens mestringsforventning.»

Oppsummeringsvis kan vi slutte at elevenes behov for kompetanse kan bli tilfredsstilt når læreren:

1. Har god kjennskap til elevene
2. Gir optimalt tilpassede oppgaver
3. Har forventninger om at elevene skal mestre
4. Gir tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring

### 2.1.3 Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler om at individet har behov for å etablere sosiale bånd og å knytte seg til andre mennesker (Ryan & Deci, 2000). Det innebærer å etablere relasjoner i det sosiale miljøet, hvor viktigheten av trygghet står sentralt. Ifølge Deci & Ryan (2002, s. 7) kan behovet for tilhørighet defineres som “caring for and being cared for by others and having a sense of belongingness both with other individuals and with one’s community”. De understreker viktigheten av et inkluderende sosialt miljø, ettersom opplevelsen av å bli ivaretatt, fremmer tilhørighet. Deci & Ryan (2000) nevner også at fellesskapsfølelsen er viktig og at tilhørighetsbehovet møtes når et individ føler seg som en del av en større enhet.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er gode relasjoner viktige for elevens oppfattelse av læringsmiljøet. Gode relasjoner mellom lærer og elev spiller en vesentlig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Hughes & Chen, 2011). En rekke studier dokumenterer at forholdet mellom lærer og elev har en sentral faktor for elevens motivasjon og læring (Skinner, Marchand, Furrer, Kindermann, 2008).

Reeve (2015) viser til at relasjoner har betydning for hvorvidt behovet for tilhørighet tilfredsstilles. Ifølge Reeve (2015) er det imidlertid ikke alle relasjoner som tilfredsstiller behovet for tilhørighet. I stedet fremmes behovet når individet opplever dypere sosial tilknytning. Dypere sosial tilknytning refererer ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 69) til «positive sosiale relasjoner, følelsen av å bli respektert og medregnet, men også følelsen av trygghet og tillit».

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020a) har elevene rett på et trygt og godt klassemiljø og hvorvidt miljøet fremstår som trygt, er det elevene som avgjør. Forskning viser at lærerens støtte er avgjørende for å skape positive relasjoner mellom lærer og elev (Thuen, 2007). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er det «nær sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og relasjonen elevene imellom innebærer at hvis en elev strever med å bli inkludert i fellesskapet med jevnaldrende, bør man ikke bare fokusere på det som foregår i elevgruppen, men også på hvordan lærerne forholder seg til elevene.» Klasserommet et sted hvor «det foregår sosial samhandling mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11). Manger (2013) viser til betydningen av at elevrelasjoner har betydning for hvordan elevene vurderer egne sosial kompetanse.

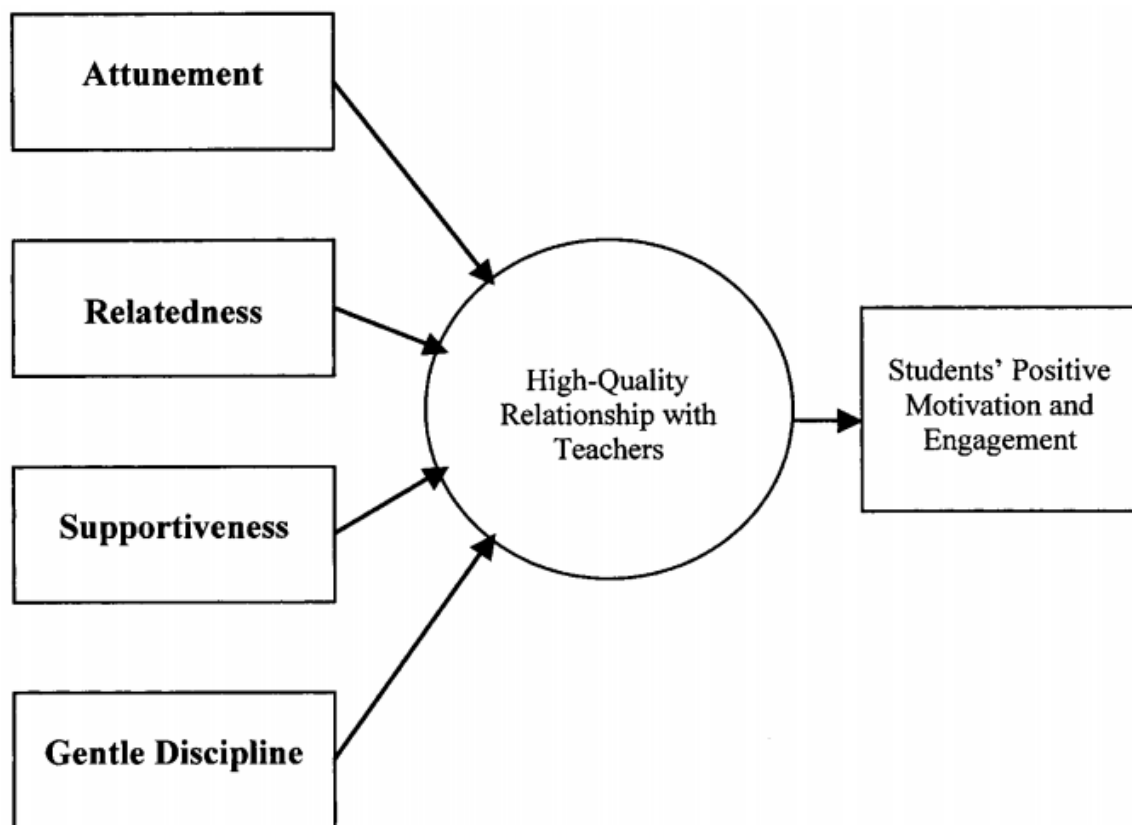
Reeve (2006) opererer med en antakelse om at det er 4 karakteristikk som legger grunnlag for gode lærer-elev-relasjoner, se figur 4. Disse kaller han for «attunement, relatedness, supportivness og gentle disiplin» som her er oversatt til sensitivitet, omsorg, støtte og mild disiplin. Videre vil jeg forklare hva som legges i begrepene.

*Sensitivitet* handler om at læreren kjenner til elevens tilstand (Reeve, 2006). Det skjer når læreren lytter til elevene og er klar over hva elevene trenger og ønsker (Reeve, 2006).

*Omsorg* kommer til uttrykk når læreren gir varme, respekt og aksept (Furrer & Skinner, 2003). Det skjer når eleven føler seg spesiell og viktig (Reeve, 2006).

*Støtte* innebærer at læreren godtar elevene som de er, støtter evner til selvstyring og gir oppmuntring og hjelp i forsøk på å realisere elevenes mål (Reeve, 2006).

*Mild disiplin* er en støttende sosialiseringstrategi som skjer når læreren gir elevene veiledning og forklarer hvorfor en måte å tenke eller oppføre seg på er riktig og en annen feil (Reeve, 2006). Ifølge Reeve (2006) er det motsatte når læreren har en kontrollerende sosialiseringstrategi som involverer kraftige kommandoer.



Figur 4: Fire læringsegenskaper som styrker god lærer-elev-relasjon (Reeve, 2006).

### 3 Metodologi

I dette kapittelet redegjøres det for studiens metodiske valg. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) er den opprinnelige betydningen av metode «veien til målet.» Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke rådata, som er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen, Tufte

& Christoffersen, 2016). Først presenteres mitt vitenskapelige ståsted, deretter valg av forskningsdesign. Videre presenteres utvalg, intervjuutforming samt gjennomføring av intervjuene. Avslutningsvis drøftes studiens metodiske styrker og svakheter.

### 3.1 Vitenskapelig forskningsparadigme

Denne studien er forankret i fenomenologisk forskningsparadigme. Det baserer seg på kvalitative metoder som inkluderer forskningsintervju og fokusgruppeintervju. Fenomenologi er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 33) «interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden.» Det passer godt for det denne studien ønsker å undersøke: hvordan lærere og elever opplever at kriteriene for blomstring blir oppfylt, gjennom digital undervisning. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 45) «er fenomenologi et mer bestemt begrep som peker på en interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.» Fenomenologisk tilnærming søker altså etter beskriver av et fenomen, slik informantene opplever og erfarer fenomenet. I denne studien undersøkes fenomenet «digital undervisning».

I fenomenologisk tilnæringsmetode, står begrepet «livsverden» sentralt. Hvordan fenomenet oppleves av informantene, gir beskrivelser som belyser deres livsverden. Begrepet refererer til den den verden informantene lever i. Olssons & S Sørensen (2007, s. 110) sier at «Livsverden er den verden folk møter i hverdagslivet og som utgjør den direkte og umiddelbare opplevelse, uavhengig av eller før noen forklaringer.»

Det er i denne studien interessant å undersøke i hvilken grad Covid-19 situasjonen har påvirket elevens blomstring, ettersom undervisningsformen gikk fra å være fysisk til digital. Lærere og elevers beskrivelser av fenomenet digital undervisning, er sentralt for å forstå hvordan læreren har lagt til rette for blomstring i en digital kontekst. Hvordan lærere og elever opplever den digitale undervisningen, er sentralt for fenomenologisk fremgangsmåte.

### 3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign forteller hvordan en forskning er strukturert og konstruert. Hvordan forskningen utføres, avhenger ifølge Langdridge (2006) av hvilke spørsmål som skal besvares. Jeg har i denne studien valgt kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg benytter triangulering som

inkluderer forskningsintervju med lærere og fokusgruppeintervju med elever (se begrunnelse for triangulering under kapittel 3.3 om utvalg og kapittel 3.4 om intervju). Kvalitativ forskningstilnærming anses som den beste metoden, ettersom denne studien søker dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). Ifølge Thagaard (2018) har kvalitative studier som formål å øke forståelsen rundt sosiale fenomener, gjennom nær relasjon til deltakerne i feltet.

Det er i denne studien benyttet to ulike datainnsamlingsmetoder: kvalitativt forskningsintervju og fokusgruppeintervju. Ettersom studien undersøker *hvordan* læreren kan legge til rette for blomstring gjennom digital undervisning, blir det ansett som hensiktsmessig å gå i dybden. Når en går i dybden, kan informantenes subjektive meninger og erfaringer om digital undervisning belyses. Ved bruk av kvalitativt intervju og fokusgruppeintervju, får en mulighet til å spørre informantene dypere om deres erfaringer og opplevelser angående tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3 Utvalg

Når en skal foreta en vitenskapelig undersøkelse, vil undersøkelsen basere seg på et utsnitt av virkeligheten.

I denne studien stilles følgende forskningsspørsmål:

*«Hvordan kan læreren legge til rette for at eleven blomstrer gjennom digital undervisning?»*

Ettersom problemstillingen nevner både lærer og elev, ble det ansett som hensiktsmessig å benytte et todelt utvalg i denne studien, der både lærere og elever ble brukt som informanter. I kvalitative undersøkelser benytter en seg ofte av strategiske utvalg, det vil si at informantene velges på grunnlag av at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for å kunne belyse forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018). Det anses som hensiktsmessig å intervju lærere og elever ettersom de befinner seg i det digitale landskapet med genuine opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet «digital undervisning». Det at både lærere og elever blir brukt som informanter bidrar også til triangulering i studien. Triangulering gjør at sosiale fenomener studeres fra ulike synspunkt og synsvinkler (Grønmo, 2016). Forskning viser at lærere og elever oppfatter undervisningen ulikt (Wagner, Göllner, Werth & Voss, 2016). Eksempelvis kan

læreren oppfatte at elevens blomstring ikke svekkes gjennom digital undervisning, mens eleven samtidig opplever at hen ikke blomstrer når undervisningen foregår digitalt.

Det endelige utvalget består av tre lærere samt elever av den utvalgte lærer. Kriteriene for lærerutvelgelsen var at læreren var yrkesaktiv gjennom perioden med Covid-19 (f.o.m. mars 2020) og deltok i digital undervisning under perioden hvor undervisningen foregikk digitalt. Kriteriene som ble stilt elevutvalget, var at de er/var elever av den utvalgte lærer under perioden hvor digital undervisning foregikk.

### 3.3.1 Rekruttering

Covid-19 situasjonen gjorde det vanskelig å skaffe informanter, på grunn av smittevernstiltak som reduserer sosial kontakt og mobilitet samt stengte skoler. Det ble først etablert kontakt med rektor ved flere skoler. Etter kort tid fikk jeg negativ respons fra flere skoler hvor det gjentagende ble begrunnet i allerede høy belastning hos de ansatte. Én rektor var positiv til deltakelse og henviste meg til en lærer som samtykket til deltakelse. Læreren jeg ble henvist til er en person jeg kjenner fra før av. Ettersom det var utfordrende å skaffe informanter, forhørte jeg meg med den rekrutterte læreren om hen kjente noen som kunne tenke seg å delta i prosjektet. Vedkommende satte meg deretter i kontakt med en kollega ved skolen som ønsket å delta i prosjektet. Den siste læreren som ble rekruttert, ble kontaktet direkte av meg, ettersom det er en kjenning som tilfredsstillende kravene som ble satt for deltakelse. Lærerne og elevene er altså ikke valgt ut tilfeldig, de er valgt ut på bakgrunn av at de var tilgjengelige for deltakelse i prosjektet. Bell & Waters (2014) kaller denne typen utvalg «opportunity sample», og de skriver at denne typen utvalg er akseptabelt så lenge vi innser at mulighetene for å generalisere resultatene er sterkt begrensede. Det samme skriver Bryman (2012), som kaller denne typen utvalg «convenience sampling», eller *beleilighetsutvalg*.

De tre lærerne fikk tilsendt informasjon om prosjektet samt samtykkeerklæring. Lærerne ble bedt om å levere informasjon- og samtykkeerklæring til elever som stilte seg positive til deltakelse (se vedlegg 4). Elevene tok så informasjonsskrivene med seg hjem til foresatte for å få deres samtykke. Samtykkeerklæringen ble deretter levert til undertegnede med foresattes signatur.

Videre vil lærerne presenteres. Alle lærerne var forholdsvis unge, hadde 5 til 10 års erfaring som lærere i ungdomsskolen og godkjent utdanning på universitetsnivå. Lærerne ble også bedt om å vurdere sin egen digitale kompetanse.

**Lærer 1** er en kvinnelig kontaktlærer. Hun definerer egen digital kompetanse som «god», ettersom hun lærer fort og bruker kort tid på å sette seg inn i digitale verktøy.

**Lærer 2** er en mannlig faglærer. Han betegner egen digital kompetanse som «svært god», ettersom han raskt setter seg inn i nye digitale verktøy og opplever å mestre disse.

**Lærer 3** er en kvinnelig kontaktlærer. Lærer 3 definerer egen digital kompetanse som «middels-pluss», ettersom hun har erfaring med digital undervisning fra tiden som student.

Det var opp til den enkelte lærer å velge elevsammensetningen. Fra min side var det ønskelig at elevgruppene bestod av 3-4 elever. Grunnet Covid-19 ble det i elevgruppe 1 kun to deltagende elever, ettersom foresatte var redd for smitteutbrudd.

For å anonymisere elevenes utsagn er elevene gitt et tosifret tall der første siffer betegner gruppen eleven tilhørte, mens siste siffer skiller elevene i samme gruppe fra hverandre. Eksempelvis vil elev 31 være elev 1 i elevgruppe 3.

Videre vil gruppene av elever presenteres. Elevgruppene presenteres i samme rekkefølge som lærerne, det betyr at elevene i elevgruppe 1 er elevene som tilhører lærer 1. Elevene ble bedt om å oppgi hvor mye tid de brukte på digitale plattformer i løpet av en dag. Dette var et forsøk på å estimere elevenes digitale kompetanse, med tanke om at elever som bruker mye tid på digitale plattformer har bedre digital kompetanse enn elever som bruker mindre tid på digitale plattformer. Alle elevene svarte at de brukte mellom 5 og 10 timer hver dag på digitale plattformer.

**Elevgruppe 1** består av to gutter på 13 år.

**Elevgruppe 2** består av tre gutter på 16 år.

**Elevgruppe 3** består av ei jente på 16 år og to gutter på 15 år.



### 3.4 Intervju

Forskningsspørsmålene etterspør betraktninger og erfaringer knyttet til fenomenet digital undervisning. Jeg har da valgt to intervjuformer for å samle inn aktuell empiri, ettersom disse passer godt i et fenomenologisk forskningsparadigme. De to intervjumetodene er kvalitativt forskningsintervju og fokusgruppeintervju. Det ble brukt kvalitativt forskningsintervju i datainnsamlingen med lærere, mens det ble benyttet fokusgruppeintervju i datainnsamlingen med elever.

Det ble ansett som hensiktsmessig å bruke to ulike metoder, ettersom informantene er av ulik alder. I intervjuet med lærerne ble forskningsintervju ansett som godt egnet for å undersøke hvordan læreren opplever at egen digital undervisning fungerer samt hvordan hen legger til rette for blomstring (se kapittel 3.3.2 om det kvalitative forskningsintervjuet). I møte med elevene ble fokusgruppeintervju ansett som godt egnet metode for datainnsamling, ettersom fokusgruppeintervju fremmer flere elevperspektiv fra samme klasse, og fordi erfaringen med digital undervisning i stor grad kan variere fra elev til elev. I tillegg kan fokusgruppeintervju gjøre intervjusituasjonen tryggere for elevene ettersom de kan støtte seg på hverandre (se 3.4.2 om fokusgruppeintervju). Videre vil de ulike datainnsamlingsmetodene presenteres.

#### 3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativt forskningsintervju er et godt verktøy for å øke forståelsen av informantens livsverden, få fram deres erfaringer samt avdekke opplevelser fra deres verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å undersøke lærerens kunnskaper og erfaringer knyttet til fenomenet digital undervisning.

Det kvalitative intervjuet er en forskningsmetode hvor informasjonen innhentes gjennom samtale. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er samtalen noe dypere enn samtalen som oppstår spontant i hverdagen. Med andre ord kan et kvalitativt forskningsintervju være en mer eller mindre strukturert samtale med et formål. Formålet bør være å prøve å forstå eller å beskrive noe konkret (Christoffer & Johannessen, 2012). Likevel anses det som viktig at informanten opplever samtalen som åpen slik at hen kan snakke løst rundt tematikken (Lund & Hagen, 2006). Et kvalitativt forskningsintervju kan være en god måte å få innsikt i hvordan informantene opplever digital undervisning. Samtidig er det noen utfordringer og begrensninger ved metoden. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at et slikt intervju er preget

av et asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og den som blir intervjuet. En grunn til slik asymmetri kan være ulikhet i alder og vitenskapelig kompetanse. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å ikke benytte denne metoden til å samle inn data fra elevene. Men ettersom lærerne som ble intervjuet har relativt jevnbyrdig utdanning og alder som intervjueren, er det rimelig å tro at maktforholdet som tilstrekkelig utjevnet, og at metoden da kan anses som hensiktsmessig til å samle inn data fra lærerne. Denne metoden ble også ansett som gunstig fordi den reduserte risikoen for spredning av SARS-CoV-2 blant intervjuobjektene sammenliknet med et fokusgruppeintervju.

### 3.3.3 Fokusgruppeintervju

Det er i denne studien benyttet fokusgruppeintervju av elever. Fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor flere intervjuobjekter samles og diskuterer et relativt avgrenset tema med en leder og ordstyrer (Jacobsen, 2015). Grunnen til at jeg valgte gruppeintervju som metode, er fordi det gis rom for å utforske egne kunnskaper og erfaringer omkring tematikken, i et fellesskap, når elevene samles (Wibeck, 2010). I fokusgruppeintervju kan informantene respondere på hverandres synspunkt og de ulike synspunkt og holdninger kan farge samtalen. I interaksjonen kan det skapes muligheter for refleksjon og diskusjon som gir utgangspunkt for ny kunnskap. Det er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) en fordel at metoden kan bringe opp nye relevante temaer som forskeren kan utforske.

I forkant av intervjuet ble det drøftet hvordan fokusgruppeintervjuet skulle gjennomføres rent praktisk. Det er nødvendig å tenke gjennom gruppens størrelse, gruppesammensetning samt antall elevgrupper. Ifølge Goodwin & Happell (2009) gir gruppesammensetningen en forutsetning som stimulerer for diskusjon og debatt rundt ulike synspunkter. Fordelen med fokusgruppeintervju er at det kan gi elevene en følelse av trygghet i intervjusituasjonen ettersom de kan støtte seg på hverandre. I motsetning til i et kvalitativt forskningsintervju kan vi anse det skjeve maktforholdet mellom intervjueren og intervjuobjektene som delvis utliknet i et fokusgruppeintervju, ved at intervjuobjektene her er i overtall. Dette støttes av Punch (2002), som fant at de fleste skoleelevene hun intervjuet hadde lite erfaring med individuelle samtaler med en ukjent voksen, og at å bli intervjuet i gruppe kunne bidra til en mer avslappet atmosfære. En utfordring med metoden kan være at intervjuobjektene svarer det de tror er av felles oppfatningen fremfor sin egen, oppriktige mening (Brandth, 1996). Thagaard (2018) konstaterer at en ulempe med fokusgruppeintervju kan være at det mest dominerende synspunktet i gruppen fremmes mens andre avvikende synspunkt hemmes.

### 3.3.4 Semistrukturert intervju

Det finnes ulike typer forskningsintervju og ofte skilles det mellom åpne og strukturerte intervjuer. Det som utgjør forskjellen mellom de ulike intervjutypene, er i hvilken grad spørsmålene oppleves som styrende. I denne studien ble det benyttet semistrukturert intervju som ifølge Kvale & Brinkmann (2015) tar sikte på å innhente beskrivelser av informantens livsverden, fortolkninger og meninger med fenomenet som studeres. Semistrukturert intervju egner seg best når relativt få intervjuobjekter skal undersøkes, fordi det anses som en svært tidkrevende metode. Et semistrukturert intervju er noe mindre styrende ettersom jeg har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hva intervjuobjektene forteller. Ifølge Saunders, Lewis & Thornhill (2009) innebærer et semistrukturert intervju at forskeren har en liste med spørsmål hvor vedkommende tilpasser spørsmål og rekkefølgen spørsmålene stilles i til de enkelte, alt ettersom hvordan intervjuet utvikler seg. En viktig faktor for et godt intervju er at spørsmålene blir revidert underveis i intervjuet ettersom intervjuguiden ikke nødvendigvis må følges slavisk, men etter hva som oppleves som naturlig for forskeren. Grunnen til at jeg valgte denne type intervjuform er fordi intervjuformen anses å være åpen og fleksibel slik at jeg hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til det informantene forteller. På denne måten kan en fange opp viktige momenter som en ellers ikke ville gjort med en mer strukturert intervjuform.

### 3.3.5 Intervjuguide

I forkant av intervjuprosessen, ble det utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Intervjuguiden er et nyttig verktøy som skal hjelpe meg som forsker i intervjusituasjonen. Det gir ifølge Thagaard (2018) forskeren en oversikt og en plan på hvordan en skal gå frem, hva en skal spørre om og i hvilken rekkefølge spørsmålene skal stilles i. Det finnes flere måter å utforme en intervjuguide på. Noen velger en tydelig fremgangsmåte med faste spørsmål, mens andre nøyer seg med en tematisk oversikt. Ettersom studiens underspørsmål dreier seg om autonomi, kompetanse og tilhørighet, var det viktig at disse temaene ble dekket i løpet av intervjuene. Med bakgrunn i dette er det her utarbeidet en intervjuguide som strukturerer seg etter tema.

Spørsmålene i intervjuguiden likner en traktform: de beveger seg fra det generelle til det spesifikke. Det ble innledningsvis forsøkt å stille nokså åpne spørsmål, som ikke oppfordret til spesielt kontroversielle svar. Deretter ble det stilt litt spørsmål som ga informanten rom for mer selvstendig refleksjon (Thagaard, 2018). Intervjuene ble innledet med en kort presentasjon av

studiens formål og hensikt, deretter ble det stilt innledningsspørsmål som dreide seg om perioden med digital undervisning under Covid-19, samt om informantens digitale ferdigheter. Dette ble gjort for å få innblikk i informantens utgangspunkt, med tanken om at deres digitale kompetanse kan ha påvirket deres opplevelse av perioden med digital undervisning.

Det ble i forkant av intervjuene utformet to ulike intervjuguiden ettersom utvalget i studien er todelt: lærere og elever. Det som skiller intervjuguidene fra hverandre er at intervjuguiden til elevene ble utformet med noe enklere språk. Utenom dette er det forsøkt at intervjuguidene er nærliggende identiske.

Eksempel på innledningsspørsmål som ble stilt lærerne, var:

*«Hvordan vil du beskrive din digitale kompetanse?»*

Tilsvarende innledningsspørsmål som ble stilt elevene, var:

*«Hvor mye tid bruker du på digitale plattformer i hverdagen, både på skolen og ellers i hverdagen?»*

Videre ble det stilt spørsmål rettet mot selvbestemmelsesteorien, hvor behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet spiller en sentral rolle.

Eksempel på utdypende spørsmål stilt til lærerne var følgende:

*«Hvordan tenker du at elevene kan knytte sosiale bånd uten fysisk tilstedeværelse?»*

Tilsvarende utdypende spørsmål stilt til elevene var følgende:

*«Hvordan opplever du at det sosiale miljøet har vært når undervisningen har foregått digitalt?»*

#### 3.4.5 Gjennomføring av intervjuer

Ifølge Thagaard (2018) må en vurdere hvor intervjuene skal finne sted og hvor informantene kan føle seg fri til å snakke om ulike temaer. Det kan være gunstig å intervju informantene i sitt naturlige miljø, eksempelvis i sine hjem. Dette ble bare gjort for noen av intervjuene. Bakgrunnen for dette var at det i datainnsamlingsperioden var en rekke restriksjoner for sosial kontakt. Intervjuene ble gjennomført i februar/mars 2021, og de tidligste intervjuene ble

gjennomført ansikt-til-ansikt ettersom det på denne tiden var færre restriksjoner. Intervjuene ble da gjennomført i informantenes hjem. De resterende intervjuene ble gjennomført digitalt med videosamtale, ettersom det på denne tiden var strengere restriksjoner.

Alle intervjuene ble innledet med at jeg kort presenterte temaet og formålet med studien. I tillegg ble det informert om hva deltakelse betyr for den enkelte og at intervjuobjektene på hvilket som helst tidspunkt kan trekke tilbake sitt samtykke. Videre gjentok jeg informasjon i forhold til anonymitet som det ble informert om i samtykkeerklæringen (se vedlegg 3 om samtykkeerklæring for lærere og vedlegg 4 for samtykkeerklæring for elever).

Samtalen fløt naturlig både i individuelle intervju samt i fokusgruppeintervju. I fokusgruppeintervjuene fløt samtalen mellom deltakerne, hvor noen elever var mer aktive enn andre. I enkelte tilfeller ble det stilt oppfølgingsspørsmål utover det som var nedfelt i intervjuguiden jeg benyttet, alt ettersom hva som framkom under samtalen. Det ble i noen tilfeller ansett som nødvendig å gripe inn for å oppklare eventuelle uklarheter. Intervjuguiden fungerte som et godt hjelpemiddel i intervjusituasjonen ettersom den hjalp til å holde struktur og fokus underveis. Alle lærerne fikk på forhånd tilsendt intervjuguiden ettersom de etterspurte denne. Det viste seg å være en fordel ved at lærerne var godt forberedt og allerede hadde satt seg inn i tematikken før selve intervjuet fant sted (Halkier, 2010).

I fokusgruppeintervjuene ble ingen av informantene tiltalt med eget navn, for å verne deres anonymitet. I stedet fikk de utdelt hvert sitt nummer. Det ble videre poengtert at det var viktig å ikke snakke i munnen på hverandre eller avbryte hverandre. Betydningen av å snakke høyt og tydelig ble også poengtert for å sikre god kvalitet på lydopptaket. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at «et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen.» De skriver også at «Gruppesamspillet reduserer [...] moderatorens kontroll over intervjuforløpet og det livlige samspillet kan medføre at intervjuutskriftene får et noe kaotisk preg.» Jeg ser derfor i etterkant at mine grep for å gi struktur og gode lydopptak kan ha brutt med noen av prinsippene for fokusgruppeintervju. Dette kan ha begrenset rikdommen i elevenes utsagn.

Informantene ble gjennom samtykkeskjemaet informert om at det ville bli brukt diktafon under intervjuene. Jeg opplevde at lydopptakeren gav meg som forsker mer fleksibilitet, ettersom det

var lettere å rette fokuset mot informantene samt konsentrere seg om den nonverbale kommunikasjonen, fremfor å notere ned informantenes uttalelser underveis. Dette støttes av Kvale & Brinkmann (2015), som fremhever viktigheten av at forskeren inntar en lyttende posisjon og unngår avbrytelser. En annen fordel med bruk av lydopptak er at det gir forskeren mulighet til å gjengi en tilnærmet lik beskrivelse av det informantene har sagt. I tillegg vil transkriberingen bære mindre preg av personlige tolkninger.

Kvalitative intervjuer med lærerne varte i omtrent 20-30 minutter, mens varigheten på fokusgruppeintervju var noe større, ettersom fokusgruppeintervju inkluderer flere intervjuobjekter.

### 3.4 Analyse av datamaterialet

Etter intervjuene ble det gjennomført transkribering av intervjuene. Transkribering innebærer å gjøre den muntlige talen fra lydbåndet om til skriftlig tekst, for å klargjøre intervjumateriale for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er en tidkrevende prosess hvor jeg som forsker må være så konsis som mulig. Transkriberingen gjør at innsamlet rådata blir mer oversiktlig og strukturert og igjen enklere å bearbeide. Det er ulikt hvordan transkriberingsprosessen foregår, noen velger ordrett gjengivelse, andre redigerer transkripsjoner. I denne studien har jeg valgt å transkribere intervjuene så ordrett som mulig, med unntak av ord som «ehh» og «hmm».

Samtlige intervjuer ble i kort tid etter at intervjuene fant sted transkribert, ettersom intervjuene ennå var friskt i minnet. Da transkriberingsprosessen var i gang dukket det opp interessante detaljer og allerede her begynte jeg å analysere hva som ble fortalt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det transkriberte materiale resulterte i omtrent 45 sider. Deretter startet jeg prosessen med å analysere resultatene. Analyse handler om å utvikle en forståelse av dataen som er samlet inn. Jeg valgte å lese gjennom alle intervjuene, for å få en helhetsforståelse av innsamlet data. For å kunne analysere dataene er en avhengig av å bryte ned datamaterialet til mindre, meningsbærende enheter for å videre kunne kodifisere disse. Jeg kodet deretter datamaterialet i temaer og mønstre som var relatert til forskningsspørsmålene, som vist i tabell 2. Ifølge Høgheim (2020) skal de ulike delene til sammen utgjøre helheten av den innsamlede empirien. Det ble ansett som hensiktsmessig å benytte innholdsanalyse som analysemetode, ettersom det

ifølge Høgheim (2020) er en metode hvor en tolker datamateriale gjennom systematisk koding og kategorisering av tema og mønstre.

Det resulterte i følgende tema: Behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. Kodifiseringen spesifiseres i tabell 2.

Tabell 2: Tema og kodifisering

Tema	Koding
<b>Behovet for autonomi</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Begrunnelser for valg som tas</li> <li>2. Lytter til elevene</li> <li>3. Valgmuligheter</li> <li>4. Gir så få direktiver som mulig</li> <li>5. Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor</li> <li>6. Oppfordre til initiativ</li> </ol>
<b>Behovet for kompetanse</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lærerens kjennskap til elevene</li> <li>2. Tilpassede oppgaver</li> <li>3. Forventninger om mestring</li> <li>4. Tilbakemeldinger</li> </ol>
<b>Behovet for tilhørighet</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensitivitet</li> <li>2. Omsorg</li> <li>3. Støtte</li> <li>4. Mild disiplin</li> <li>5. Elev-elev-relasjon</li> <li>6. Fellesskapsfølelse</li> </ol>

### 3.5 Studiens kvalitetssikring

Ifølge Thaagard (2018) kan begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* erstattes med begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* i kvalitative studier. Begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet beskriver studiens kvalitet.

### 3.5.1 Troverdighet

Studiens troverdighet handler ifølge Aadland (2004) om i hvilken grad en kan stole på det foreliggende materiale og om forskningen er utført på en tillitvekkende måte. For å styrke troverdigheten kan forskeren redegjøre og begrunne for valg som er tatt gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Det gis leseren innsyn i prosessen når forskeren reflekterer over de valg som er tatt.

Jeg har reflektert over hvordan ulike valg kan ha påvirket studiens resultater. I en intervjusituasjon påvirkes intervjuobjektet av den som intervjuer. Som forsker har jeg forsøkt å skape en trygg og åpen atmosfære i intervjusituasjonen. Ettersom intervjuobjektene har pratet mye, engasjert seg og delt sine tanker og erfaringer, har det gitt meg en bekreftelse på at det i intervjusituasjonen har vært åpenhet. Intervjuobjektene fikk snakke fritt uten for mange avbrytelser fra min side. Det at intervjuobjektene får snakke fritt, øker sjansene for at vesentlig informasjon ikke blir tilbakeholdt, som igjen styrker studiens troverdighet. Det er forsøkt å øke studiens troverdighet gjennom å planlegge spørsmålene til intervjuguiden nøye, for å unngå å stille ledende spørsmål. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan ledende spørsmål påvirke svarene og dermed svekke studiens troverdighet. I stedet stilte jeg speilende spørsmål for å sjekke at jeg hadde forstått informantenes utsagn riktig. Eksempler på dette var: «Vil det si at...?»

Det ble i intervjusituasjonen benyttet diktafon (lydopptaker) av ulike grunner. En av grunnene var at lydopptaker sikrer at helheten i intervjuene blir bevart, fremfor at deler av intervjuet blir tatt ut av kontekst. Lydkvaliteten var noe variert ettersom en andel av intervjuene foregikk digitalt. Transkriberingen startet umiddelbart etter at intervjuene ble foretatt, da det fortsatt var friskt i minne. Når intervjuet er friskt i minne, sikrer det at det blir en så optimal gjengivelse av samtalene som mulig. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) påvirker måten en velger å transkribere intervjuene på, studiens troverdighet. For å øke studiens troverdighet kunne jeg valgt å la en annen forsker transkribere og kode datamaterialet etter samme kriterier som jeg har brukt, for å undersøke samsvaret med min transkripsjon og koding. I denne oppgaven er det ikke gjort, av hensyn til tid og personvern.

### 3.5.2 Bekreftbarhet

Studiens bekræftbarhet handler om i hvilken grad prosjektet fremstår som treffsikkert, det vil si hvorvidt oppgaven besvarer de aktuelle problemstillinger som er lagt til grunn (Kvale &



Brinkmann, 2015). Ifølge Grønmo (2016) finnes det tre ulike hensyn som tas stilling til i kvalitative studier. Det første hensynet viser til forskerens kompetanse på forskningsområdet. På bakgrunn av Covid-19 situasjonen vil jeg si at jeg har svært god kjennskap til fenomenet digital undervisning, og at jeg dermed har svært god kompetanse på området. Dette med tanke på at jeg har vært student i en periode der store deler av undervisningen ble gjennomført digitalt. Når en har kjennskap til miljøet som utforskes, gir det forskeren et godt forståelsesgrunnlag samt mulighet for anerkjennelse. Samtidig foreligger det ulemper med å ha kjennskap til miljøet ettersom det kan gjøre forskeren mindre åpen for eventuelle nyanser.

Det andre hensynet Grønmo (2016) presenterer, viser til viktigheten av drøfting og samtale omkring det innhentede datamateriale. I den forbindelse har jeg drøftet det innsamlede datamateriale og mulige fortolkninger med veileder samt medstudenter. Gjennom denne drøftingen har jeg blitt mer oppmerksom på hvilke funn som kan være relevante.

Det siste hensynet viser til oppgavens grunnlag for eventuell videre forskning eller handling. Dersom studiet danner et godt grunnlag for fremtidige undersøkelser, styrkes studiens bekræftbarhet ytterligere (Grønmo, 2016). Det er mange muligheter for å gjennomføre tilsvarende studier, eksempelvis ved å la forskningen ta utgangspunkt i et annet geografisk område, eller sammenlikne resultatene med fysisk undervisning i klasserommet. I gjennomføringen av slike studier kan behovet melde seg for et noe mer presist analyseverktøy enn det som er brukt i denne studien.

### 3.5.3 Overførbarhet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler overførbarhet om resultatene kan reproduseres på et senere tidspunkt, av andre forskere. Det anses derfor som viktig at forskeren redegjør for elementer som kan ha innvirkning for tolkningen av datamaterialet, ettersom det ifølge Thagaard (2018) styrker studiens troverdighet og overførbarhet. En faktor som kan ha påvirket denne studien, er at jeg har god kjennskap til noen av informantene. Det er en konsekvens av Covid-19, ettersom det har vært vanskelig å skaffe informanter til studien. I kvalitative undersøkelser utvikles dataen i en mellommenneskelig prosess, derfor problematiserer Kvale & Brinkmann (2015) eksakt reproduksjon av innsamlet data. Resultatene av den mellommenneskelige prosessen blir skapt mellom intervjuobjektene og den som intervjuer.

Det er gjennom hele forskningsprosessen foretatt grundige analyser og tolkninger av det innhentede datamaterialet. Igjen er resultatene analysert i lys av studiens teori. Det kan derfor argumenteres for at resultatene kan gi leseren en forståelse av hva hvordan læreren kan legge til rette for blomstring når undervisningen foregår digitalt.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det å generalisere studien problematisk, fordi studien inkluderer et avgrenset antall informanter. Det er i denne studien benyttet kvalitativt forskningsintervju samt fokusgruppeintervju som metode hvor utvalget er trukket ut for å beskrive fenomenet digital undervisning. Ettersom utvalget er noe begrenset, er det vanskelig å argumentere for at studien er generaliserbar og representativt for en større populasjon.

### 3.6 Ethiske overveielser

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil etiske problemstillinger prege hele forskningsprosessen. Ethiske utfordringer kan oppstå på grunn av at en «utforsker menneskers privatliv og legger beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch et al., 2002, s. 1 ref. i Kvale & Brinkmann, 2015). Det er i denne studien tatt bevisste valg for å verne om informantenes identitet. Det er spesielt fire etiske områder som ofte blir diskutert: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Videre vil de etiske områdene presenteres.

#### 3.6.1 Informert samtykke

For å inkludere personer i prosjektet må informantene informeres om forskningsprosjektet. Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) (2016) er det viktig at alle involverte i et forskningsprosjekt får nødvendig informasjon slik at de kan gjøre et fritt, informert valg om hvorvidt de ønsker å delta i prosjektet. For å ivareta deltakerens integritet, har det vært ønskelig ha full gjennomsiktighet i forhold til hva den innsamlede empirien skal brukes til samt åpenhet rundt prosjektet. Informantene fikk på forhånd tilsendt informasjonsskriv som fulgte NSDs anbefalinger (se vedlegg 1.5). I skrivet gis det en konsis innføring i studiens formål og hensikt. Deretter opplyses det om praktisk utforming, databehandling samt hva deltakelse innebærer. Ifølge Thagaard (2018) er det et fritt informert samtykke som gir informantene tilstrekkelig informasjon om hva deltakelse innebærer når informanten kan gi sitt samtykke uten ytre press eller begrensninger av personlig handlingsfrihet.

Ettersom flertallet av elevutvalget var yngre enn 15 år, ble det nødvendig å få samtykke fra deres foresattes. NESH (2016) understreker viktigheten av å ta hensyn til barna, ettersom de kan gi sitt samtykke uten å egentlig ønske det.

### 3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet betyr ifølge Kvale & Brinkmann (2015) at offentlige data ikke skal kunne avsløre informantens identitet. Grunnet etiske hensyn har lærere og elever som samtykket til deltakelse fått fiktive navn. Anonymitet kan beskytte deltakerne, men ifølge Parker (2005) også frata dem en stemme i forskningen.

Jeg har underveis i hele forskningsprosjektet vært bevisst på å verne om informantenes identitet. Det er i denne studien utelatt geografisk plassering og informantene har fått fiktive navn for å unngå sporbarhet. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig at identifiserbart materiale fra forskningsprosjektet oppbevares på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult. Informantene har under hele datainnsamlingsprosessen forblitt anonyme. Denne fortroligheten kan ha bidratt til at informantene har kunne snakket fritt i intervjusituasjonen.

Konfidensialitet stiller strenge krav til oppbevaring av personopplysninger. Ved prosjektslutt vil all personlig informasjon bli makulert. Opptaker lånte jeg fra Universitetet i Agder og lydfilene ble slettet etter at transkriberingen fant sted.

### 3.6.3 Konsekvenser

Intervjudeltakelse kan medføre konsekvenser for de involverte – både positive og negative. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) bør summen av fordelene for de involverte deltakerne være større enn summen av potensiell skade av deltakelse for å at man skal kunne forsvare å gjennomføre prosjektet. Forskeren er ansvarlig for å vurdere hvilke potensielle konsekvenser som kan forekomme og i størst mulig grad begrense eventuelle negative konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015)

Jeg opplevde at hverken intervjuene eller den ferdigstilte analysen har gitt informantene negative konsekvenser av deltakelse. Etter at intervjuene fant sted, gav informantene uttrykk for at deltakelsen ble oppfattet som positiv ettersom de synes det var givende å meddele egne erfaringer og kunnskaper knyttet til fenomenet «digital undervisning». Flere av informantene

fortalte at de etter at intervjuet fant sted har blitt mer bevisste på egne opplevelser knyttet til fysisk samt digital undervisning.

Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata, 08.04.2021 (se vedlegg 1.5).

## 4 Presentasjon av funn

I følgende kapittelet vil studiens foreløpige resultater presenteres. Kapittelet tar først for seg behovet for autonomi, deretter behovet for kompetanse og til slutt behovet for tilhørighet.

### 4.1 Autonomi

#### 4.1.1 Gir elevene gode begrunnelser for valgene som tas

I intervjuene oppgir informantene viktigheten av at eleven opplever skolen og skolearbeidet som meningsfylt.

*«De trenger å føle at det er meningsfylt og at de er der for en grunn.» - lærer 1*

Elev 32 understreker betydningen av å finne den læringsmåten som er egner seg best for elevene. Eleven sier:

*«Hvis man finner ut av hvordan elevene lærer best [og] når de er mest konsentrert, [kan det gi] bedre [resultater, i form av god] karakter.»*

*«Noen lærere var flinke til å spørre «funker det her?» (...) for at det skal bli bra for oss.» - elev 33*

Elevene oppgir at det er sammenheng mellom graden av tilfredshet og elevens delaktighet i undervisningen.

*«I de timene som [vekker min interesse], er det lettere å være mer aktiv.» - elev 32*

*«[Når temaet vekker min interesse], og jeg kan mer om selve temaet (...) blir jeg mer aktiv [i undervisningen].» Elev 31 sier:*

#### 4.1.2 Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter

Lærerne opplever det som utfordrende å ta hensyn til elevenes ønsker, når responsen fra elevene er begrenset.

*«Det ligger litt i det digitale verktøyet at det er vanskeligere for elevene å bryte inn og komme med spørsmål, hvis en har undervisning på nett.» - lærer 2*

Elevene rapporterer om barrierene med elevrespons.

*«Du kan ikke rekke opp hånda og spørre om [læreren] kan gjenta det. (...) Det er litt vanskelig å skyte inn (...) og si «kan du si det igjen?» [i den digitale undervisningen].»  
- elev 22*

Lærerne har etterspurt tilbakemeldinger fra elevene.

*«I slutten av timen [kommer de med] noen kommentarer eller spørsmål».* -lærer 2

*«Jeg spør ofte «var det greit?» eller «skal vi gjøre noe annerledes?»* - lærer 3

Lærerne rapporterer at utfordringen ligger i elevrespons, ettersom lærerne ikke vet hvor godt undervisningen treffer elevene.

*«[Det er] krevende å ikke kunne møte elevene, (...) du har jo ikke den samme kontrollen.»* - lærer 1

*«Hvis en har et fysisk klasserom så kan læreren heller sveipe innom og plukke opp noen signaler.»* - lærer 2

#### 4.1.3 Gir elevene valgmuligheter der det er mulig

Noen lærere gav elevene valgmuligheter i undervisningen.

*«Vi fikk flere muligheter. (...) I gymtimen fikk vi forskjellige alternativer til hva vi kunne gjøre. (...) Og i andre timer, kunne vi si hva vi likte.* - elev 11

Elever fra elevgruppe 3 oppgir at det var lite valgmuligheter i undervisningen.

*«[I digital undervisning var det] læreren som bestemte.»* - elev 31

*«Det var bare læreren som bestemte hva vi skulle gjøre.»* - elev 32

#### 4.1.4 Gir så få direktiver som mulig

En elev rapporterer om at digital undervisning er en fri undervisningsform.

*«[Digital undervisning] var mindre stress, for du har mer frihet. (...) Noen [lærere] var mer strenge og gav oss [flere retningslinjer] enn andre.»* - elev 21

#### 4.1.5 Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor

Lærer 3 rapporterer om viktigheten av å ta elevenes spørsmål på alvor. Hun lot derfor det digitale klasserommet stå åpent for at hun kunne besvare elevenes eventuelle spørsmål.

*«Hvis dere ikke vet [hva dere skal gjøre], så blir dere igjen i rommet, så skal jeg forklare en gang til.»* - lærer 3

Elevene kom med tilbakemeldinger på undervisningen og disse ble tatt hensyn til.

*«Jeg prøvde jo i en klasse å gjennomføre litt sånn undervisning, fordi det kom tilbakemelding på at «vi har veldig mye oppgaver, men ikke noe særlig undervisning.»»*

- lærer 2

En annen elev ønsket en mer praktisk undervisning.

*«Så var det en elev som sa at det var mye teoretisk og ønsket mer praktisk (...) så i neste time hadde jeg lagd praktisk matematikkoppgave hvor [elevene] kunne gå ut litt og sånt.»* - lærer 2

Elevegruppe 1 etterlyste flere oppmøter. Etter kort tid ble det praktisert flere felles samlinger.

*«Det ble et ekstra oppmøte.»* - elev 11

Det bekreftes av flere elever at deres preferanser er tatt på alvor og at det er gunstig for deres faglige utvikling.

*«Etter hvert ble det (...) mer sånn som elevene ville og lærte best.»* - elev 32

*«[Når] læreren tok tipsene til [oss] elever, (...) lærte jeg mer og hadde mer fokus.»* - elev 23

#### 4.1.6 Oppfordrer elevene til å ta initiativ

Lærerne forsøkte å gi elevene spesifikke oppgaver i håp om økt initiativ.

*«Gi elevene spesifikke oppgaver, for eksempel gruppeleder, ordstyrer og referent.»* - lærer 1

## 4.2 Behovet for kompetanse

### 4.2.1 God kjennskap til elevene

Lærerne oppgir å ha god kjennskap til elevene.

*«Helt i begynnelsen satt jeg [elevene] sammen i grupper, basert på hvem de liker å være sammen med, for å skape trygghet.»* - lærer 3

Elev 31 bekrefter lærerens utsagn, ettersom eleven sier:

*«Hvis vi hadde gruppearbeid, (...) la [lærerne] til de som kjente hverandre best, eller hvem jeg pleier å være mest sammen med.»*

Lærerne fulgte opp noen elever tettere enn andre, basert på kjennskapen til elevene.

*«Jeg har jo noen jeg ringer tidligere enn andre for å sikre meg at de har startet på det de skal, og at de har forstått oppgaven.» - lærer 3*

#### 4.2.2 Gir optimalt tilpassede oppgaver

Lærerne opplever det som utfordrende å tilpasse opplæringen, når undervisningen foregår digitalt.

*«Man lager et opplegg en tenker er tilpasset, så vil likevel elevene komme veldig forskjellig ut av det. (...) Man kan jo ikke lage 20 forskjellige undervisningsopplegg. Du må lage et også må noen komme kortere.» - lærer 1*

Imidlertid presiserer lærer 1 at læreren må

*«Gi elevene oppgaver de kan løse, (...) at de har noe de kan gjøre eller bidra med».* - lærer 1

Lærerne oppgir at det er andre kjøreregler for digital undervisning, og at det legger føringer for den tilpassede undervisningen, hvor konsekvensen er at undervisningsopplegget ikke er optimalt tilpasset.

*«Det er en begrensning for hvor kreativ en kan være og hvilken type opplegg en kan kjøre. Den [digitale] rammen vi har å forholde oss til, er ganske liten.» - lærer 3*

*«Den digitale avstanden gjør at en ikke får (...) gitt det beste undervisningsopplegget.»* - lærer 1

En lærer rapporterte om at den digitale avstanden også reduserte læringen.

*«Den digitale avstanden når man sitter i hver sitt hjem gjør at en ikke får ut (...) potensialet hos elevene.» -lærer 1*

Elev 32 problematiserer lærere som følger kjørereglene som gjelder i fysisk undervisning, i digital undervisning.

*«Noen [lærere] behandlet [undervisningen] som at det var en vanlig time (...) og det blir ikke bra, for det er ikke en vanlig time.» - elev 32*

Lærerne oppgir at undervisningen fungerte godt, målt ut ifra forutsetningene.

*«Oppleggene (...) fungerte godt ut ifra omstendighetene.» - lærer 1*



Lærerne gav uttrykk for at de strukturerte og skoleflinke elevene hadde større utbytte av den digitale undervisningen.

*«Aktive elever lærer bedre» - lærer 3*

*«Det er noen som ikke klarer å strukturere seg selv til å sitte å jobbe en hel skoletime, 45 minutter, uten veiledning. (...) - lærer 1*

*«Det er i alle fall en fare for at de [faglig svake elevene] ikke kan få like god oppfølging.» - lærer 2*

De digitale rammene gjør at det er vanskelig for læreren å fange opp de elevene som faller fra og at det fører til negative konsekvenser som eksempelvis mindre oppfølging.

*«Det er lettere for elever som kanskje ikke er så interessert (...) å snike seg vekk, det er vanskeligere å fange de opp.» - lærer 2*

*«Disse svake elevene som ikke er gode til å spørre om hjelp, få kanskje enda mindre hjelp i en digital setting.» - lærer 1*

Lærerens forventning viser seg i valg av arbeidsoppgaver.

*«De gav oss alt for få oppgaver, (...) kvaliteten på oppgavene var den samme hele veien, (...) og oppgavene var litt rotete.» - elev 11*

Noen elever opplevde at enkelte oppgaver var for vanskelige.

*«Noen ganger kunne det være vanskelige oppgaver». – elev 22*

*«Det var noe som var vanskelig [og som krevde at] du måtte ha hjelp.» - elev 32*

Lærer 2 oppgir å være bevisst på valg av oppgaver.

*«Jeg tror ikke jeg gav så mange oppgaver som var for vanskelige. (...) Man kan i alle fall i matematikk gi oppgaver som har lav inngangsterskel og stor takhøyde, at det ikke er så mye som skal til for å komme i gang.» - lærer 2*

Noen elever opplevde at oppgavene var for lette og at det ikke gav særlig faglige utfordringer.

*«Det var litt enkle oppgaver.» - elev 21*

*«Jeg tror ikke [det var en oppgave] jeg ikke mestret med en gang.» - elev 11*

*«I de fleste fag følte jeg at jeg klarte å levere». - elev 21*

«[Vi fikk] ikke så vanskelige oppgaver, men det tok tid, (...) spesielt hvis vi fikk flere oppgaver.» - elev 32

#### 4.2.3 Har forventinger om at eleven skal mestre

Elever som skulle levere inn arbeidet på slutten av timen, rapporterte om økt arbeidsinnsats.

«[Når] du må levere inn noe, (...) er det viktigere å få det gjort. (...) Jeg likte det ikke, men jeg fikk nok gjort mer. (...) Jeg lærte mye [fordi] jeg måtte jobbe mer med det vi skulle levere inn.» - elev 21

Arbeidsoppgavene fremstår som betydningsfulle når læreren skal vurdere hva eleven har gjort.

«Læreren [ser] det du har levert inn og det gjør ikke [læreren] på skolen.» - elev 23

Noen elever var mer produktive ved digital undervisning.

«[Noen elever var] mer produktive, fordi de fikk sitte for seg selv og jobbe i fred og ro, da så jeg at noen (...) virkelig fikk gjort mye.» - lærer 2

Elev 21 opplevde det som positivt at digital undervisning krever mer selvstendig arbeid, sammenliknet med fysisk undervisning.

«Jeg tror at jeg lærte mer, for jeg måtte jobbe mer alene og ikke bare stille spørsmål hele tiden. [Da] lærer du å finne ut av det på egenhånd.» - elev 21

Lærere og skolen har gjennomført undersøkelser for å finne ut av hvordan elevene opplever den digitale undervisningen.

«Vi gjennomførte litt sånn undersøkelse på det. (...) Noen [elever] sa at de fikk bedre ro, fikk mer tid til å jobbe for seg selv uten å bli forstyrret av andre». - lærer 2

Noen elever opplevde at karakterene gikk opp under digital undervisning, noe som gav mestringsfølelse.

«Jeg gikk nesten opp en karakter i snitt, i løpet av hjemmeskolen.» - elev 32

«Hvis du [gjør] det bra, opplever du mestring og blir fornøyd med karakteren du får.»  
- elev 22

Lærerne oppgir viktigheten av å stille krav til elevene sine.

«[Elevene] må vite hva som forventes [av dem], på lik linje som i [det fysiske] klasserommet.» - lærer 3

Lærer 1 oppgir at det å gi elevene spesifikke ansvarsområder kan være effektivt for elevenes mestring og deltakelse.

«Så har de forskjellige hatter eller arbeidsoppgaver inn i et gruppearbeid, slik at det ikke bare er en som leder gruppearbeidet, mens de andre er litt passive.» - lærer 1

#### 4.2.4 Gir tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring

Lærerne forsøkte å gi elevene faglig støtte ved å være tilgjengelig og oppsøke elevene gjennom skoledagen.

«[Som lærer] må en være på og oppsøke elevene.» - lærer 3

«I oppfølgingen av elever, (...), gikk jeg gjerne inn for å følge med, følge de opp, og gi noen tips til det de jobbet med.» - lærer 2

«Vi kunne [og] ringe [lærerne] og spørre spørsmål.» - elev 11

Han understreker betydningen av å støtte opp under elevenes læring og mestring.

«[Det er viktig å] følge opp arbeidet deres og gi skryt når [elevene] gjør noe bra». - lærer 2

Lærerne rapporterte om utfordringene med faglig oppfølging.

«Hvis en elev er helt stille, så kan det være at den sitter og jobber, men det kan også være at den sitter fast. Det vet jeg jo ikke før de [signaliserer at] 'jeg trenger hjelp'.» - lærer 1

Det rettes bekymring mot de faglig svake elevene som ikke får tilstrekkelig hjelp.

«Disse svake elevene som ikke er gode til å spørre om hjelp, får kanskje enda mindre hjelp i en sånn digital setting». – lærer 1

Den frie kontrollformen digital undervisning gir kan være uheldig for elevenes faglige utvikling.

«Elevene får oppgaver (...) uten noe oppfølging fra lærere underveis.» - lærer 1

«Det er lettere å skli unna når kontrollformen er ganske mye mindre» - lærer 3

Imidlertid kan digital undervisning gjøre oppfølging mindre tabubelastende, ettersom oppfølgingen vil være usynlig for andre medelever.

*«På en måte kan man si at det er lettere, for [lærerne] kan bare ta kontakt med [elevene] direkte, uten at noen andre trenger å se det. Men ja, vi slet litt med å få det til, egentlig.»*

- lærer 2

## 4.3 Behovet for tilhørighet

### 4.3.1 Sensitivitet

Lærene uttrykker det som vanskelig å justere undervisningen, på grunn av begrenset elevrespons. Lærer 1 opplever at en er avhengig av en form for respons.

*«Du må jo ha en slags bekreftelse når det er digitalt. I klasserommet kan man se det, kroppsspråk og sånt, mens på digitale plattformer er man avhengig av at eleven selv tar kontakt eller sier ifra når det er noe som er vanskelig. At [elevene] responderer (...) det er en form for respons som er veldig viktig i digital undervisning.»* - lærer 1

Lærerne rapporterer om ulik elevrespons i fysisk og digital undervisning.

*«I klasserommet er responsen en helt annen, da kan du ikke se ansiktsuttrykk og lese dem. (...) Vi mangler det mellommenneskelige forholdet vi har til hverandre når vi er i det samme rommet.»* - lærer 3

Når det er fravær av det mellommenneskelige forholdet, opplever lærer 1 det som krevende.

*«[Det er] krevende å ikke kunne møte elevene.»* - lærer 1

Lærer 3 opplever elevresponsen som lav, når undervisningen foregår digitalt.

*«Mange skrur jo av kameraet, selv om de blir oppfordret til å ha det på. (...) Jeg får jo ingen respons, bortsett fra de tre som kanskje gidder å si noe.»* - lærer 3

*«Det ligger litt i det digitale verktøyet at det er vanskeligere for elevene å bryte inn og komme med spørsmål hvis en har undervisning på nett. Og spesielt hvis en viser sin egen skjerm, da ser en ikke lenger oversikt over alle elevene og da er det ikke like enkelt å plukke opp om noen har spørsmål.»* - lærer 2

*«Hvis en har et fysisk klasserom så kan læreren heller sveipe innom og plukke opp noen signaler.»* - lærer 2

*«I klasserommet kan du gå bort og se om de har skrevet noe eller om de er i gang. (...) [I digital undervisning] vet du jo faktisk ikke hva de gjør.»* - lærer 3

*«Hvis det var noe du lurte på, så var det ikke bare å spørre læreren, [eller] rekke opp hånda. Da måtte du enten ringe dem eller sende dem ei melding.» - elev 21*

Noen elever rapporterte det som positivt at de ble satt i grupper med elever de kjente godt.

*«Hvis vi kunne valgt [grupper] selv, så hadde vi nok bare valgt de samme.» - elev 21*

*«I begynnelsen satt jeg de sammen i grupper baserte på hvem de liker å være sammen med. (...) Etter hvert blandet jeg dem på kryss og tvers i klassen, for at de ikke bare skulle treffe de samme hele tiden.» - lærer 3*

Lærerne forsøkte å benytte mulighetene som dukket opp til å småprate med elevene.

*«Prate litt løst i starten av økta, det tenker jeg skaper gode relasjoner (...) snakke litt om hvordan man har det, om en har sovet godt og alle disse tingene som en spør om på skolen. (...) Så må en likevel ta de uformelle situasjonene, det skaper en god relasjon og da vet du litt om forutsetningene til elevene.» - lærer 1*

*«I gruppearbeid, så pleide jeg å stikke innom å småprate med dem og sånt.» - lærer 2*

Noen informanter rapporterte om at den digitale avstanden utfordret elevenes delaktighet.

*«Det å si tilbake og holde på med andre ting er mye enklere, fordi avstanden er mye større.» - lærer 3*

*«En gjør en dårligere innsats når en ikke er fysisk til stede (...) for en tenker ikke at det har så mye å si når en ikke er der i person.» - elev 11*

*«Jeg ble mindre aktiv, fordi det var så mange distraksjoner (...) hjemme. (...) [Og] det er vanskeligere for læreren å skjønne om du følger med eller holder på med andre ting. (...) Du vil automatisk være mindre aktiv når du kan skru av kameraet og ignorere det læreren har å si.» - elev 32*

*«I fysisk undervisning kan læreren se hvem som følger med og da [det gjør læreren mer] bevisst på hvem [hen] skal spørre [sammenliknet] med digital [undervisning], for da kan en ta av kameraet [og distansere seg] og da vet ikke læreren om du er [til stede] eller ikke.» - elev 31*

#### 4.3.2 Omsorg

Lærerne rapporterer om at kontakten mellom lærer og elev er viktig.

*«Jeg må snakke med de i løpet av uka, enten en-til-en, eller bare sende de ei melding».*

- lærer 3

Noen elever rapporterer om hyppige samtaler, under perioden med digital undervisning.

*«[Læreren] spurte ofte om det gikk greit med oss.» - elev 11*

Informantene uttaler seg forskjellig om lærer-elev-relasjonen.

*«Jeg snakket mindre med læreren [på grunn av] få opprop.» – elev 11*

*«Jeg tror jeg snakket litt mer [med læreren] enn jeg pleier å gjøre.» - elev 12*

*«Jeg følte [relasjonen] ble dårligere. Fordi det er vanskeligere å få tak i læreren og det er ikke alltid du orker å ringe, eller tar deg tid til det.» - elev 23*

*«Jeg synes det var helt greit med digital undervisning og [trenger] ikke fysisk undervisning for å ha et godt forhold til læreren.» - elev 31*

*«Det er lettere å ha god kommunikasjon med lærere [i] fysisk undervisning.» - elev 32*

#### 4.3.3 Støtte

Lærerne rapporterer at tilfeller med lite støtte, eksempelvis er når elevene blir overlatt til seg selv.

*«[En må passe på at] de ikke bare blir sittende alene og jobbe med oppgaver.» - lærer 3*

I stedet må læreren ifølge lærer 1

*«Tilpasse den digitale undervisningen sånn at (...) [elevene] ikke er for mye alene.» - lærer 1*

Lærer 2 understreker viktigheten av å støtte opp under elevenes faglige utvikling.

*«I oppfølgingen av elever (...) gikk jeg gjerne inn for å følge med, følge de opp og gi noen tips til det de jobbet med». – lærer 2*

Lærer 3 rapporterer om viktigheten av en oppsøkende fremfor en forsømmende lærer.

*«[Når elevene var delt inn i grupper] gikk jeg inn og ut [av de digitale grupperommene. (...)] Jeg prøvde å gå innom hver [gruppe], eller ringe dem opp for å spørre dem om (...) de trenger hjelp til noe eller om de forstod oppgaven.» - lærer 3*

#### 4.3.4 Mild disiplin

Lærer 2 hevder at tryggheten ivaretas når læreren deler elevene inn i grupper.

*«En ting som vi gjorde var at vi organiserte grupper (...) det er i alle fall en ting som ivaretar tryggheten til elevene, for da slipper elevene å velge grupper selv.»*

Det er viktig at læreren legger tydelige premisser for den digitale undervisningen.

*«[Læreren legger til rette for trygghet] ved å sette noen grenser for hva som er greit og ikke. (...) Hvis en kan fortelle hva som er greit, så kanskje [elevene] kan ha noe å forholde seg til.» - lærer 1*

Lærer 3 eksemplifiserer:

*«Vi kan oppfordre dem til å bruke [kameraet], men hvis de ikke vil, så har vi ikke noen midler som vi kan bruke for å få dem til å skulle gjøre det.»*

Det problematiseres av elev 33 som sier at lærerne fremstod som strenge fremfor tydelige.

*«Noen lærere ble litt mer strenge. [De sa] «du skal ha kameraet på!» eller «hvis du ikke svarer i timen.»» - elev 33*

#### 4.3.5 Elev-elev-relasjon

Gruppearbeid gir elevene mulighet til å etablere sosiale bånd.

*«Når [elevene] får jobbet med skolefag sammen, så vil de kunne skape sosiale bånd.» - lærer 1*

Sosiale bånd kan skapes ettersom gruppearbeid gir mulighet til interaksjon med medelever.

*«[I de] digitale grupperommene som vi hadde (...) fikk de litt interaksjon og snakket litt sammen, og ikke bare sitte heilt alene.» - lærer 2*

I gruppearbeid kunne elevene snakke sammen om oppgaver.

*«Grupper i Teams (...) ha egne videosamtaler og dele skjerm og snakke om oppgaver sammen.» - lærer 1*

Elev 11 bekrefter at det digitale miljøet var godt når hen kunne samtale med sine venner om oppgaven.

*«Jeg følte det sosiale miljøet var bra, [fordi jeg og] vennene mine gjorde oppgaver sammen.» - elev 11*

Noen elever rapporterte at lærerens gruppesammensetning tvang dem til å sosialisere seg med flere elever fra klassen, og at dette var positivt.

*«Jeg synes (...) det var best når læreren bestemte, fordi man blir vant til å jobbe med [noen] andre enn de samme hele tiden.» - elev 23*

Lærer 3 oppgir at læreren kan legge til rette for etablering av bånd.

*«Jeg opplevde at det å knytte sosiale bånd gikk helt greit, (...) når [læreren] setter de i sammen i grupper.» - lærer 3*

#### 4.3.6 Følelse av fellesskap

Noen elever etterlyste mer felles oppstarter med opprop, ettersom elevene opplever at det kan skape følelsen av å høre til.

*«Vi hadde kun to opprop (...) Et på morgenen og et midt på dagen. (...) [Lærerne] kunne hatt flere opprop, (...) da ville du fått mer den fysiske følelsen!» - elev 11*

Lærere og elever opplevde at gruppearbeid var positivt og støttet opp om elevenes fellesskapsfølelse.

*«Det å være sammen, det setter [elevene] pris på.» - lærer 3*

*«[Elevene kan oppleve å være en del av noe større, når] de får meningsfulle oppgaver og føler at de blir sett (...) for eksempel å ha på webkamera så en kan se hverandre. - lærer 1*

Bruk av webkamera i digital undervisning kan bidra til at elevene føler seg som en del av et fellesskap. Det samsvarer med uttalelsen til elev 11 som belyser betydningen av å se hverandre:

*«Du får den stemningen av å være en del av noe, i stedet for å være alene i et rom.»*



## 5 Diskusjon

### 5.1 Behovet for autonomi

I dette kapitlet redegjøres det i hvilken grad læreren har lagt til rette for behovet for autonomi, når undervisningen foregår digitalt. Behovet retter seg mot graden av selvbestemmelse. I hvilken grad elevene opplever at den digitale undervisningen gir valgfrihet (Skaalvik & Skaalvik, 2015), påvirker hvorvidt behovet møtes.

#### 5.1.1 Gir elevene gode begrunnelser for valgene som tas

Informantene gir uttrykk for at viktigheten av at elevene opplever skolen og skolearbeidet som meningsfylt. Det kan oppleves som meningsfylt, når elevene gis gode grunner for tilstedeværelse. I hvilken grad lærerne gav elevene gode begrunnelser for valg som tas, er vanskelig å si, ettersom dette ikke ble spurt om i intervjusituasjonen.

Læringen ser ut til å ha best effekt i tilfeller hvor læreren tar utgangspunkt i elevens preferanser. Når læreren finner ut av hvordan elevene foretrekker undervisningen, ser det ut til å gi positive gevinster, i form av eksempelvis god karakter, som i overført betydning kan bety at eleven har mestret og lært.

#### 5.1.2 Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter

Resultatene viser at lærerne har lyttet til elevenes synspunkter, gjennom elevmedvirkning. Ifølge Solhaug & Børhaug (2012) skal elevene involveres i beslutningsprosesser. Lærerne oppgir at de har lagt til rette for elevmedvirkning, gjennom eksempelvis å stille spørsmål til egen undervisningspraksis. Denne formen for kritisk refleksjon, har gitt elevene mulighet til å medvirke i undervisningen. Det støttes av Skaalvik & Skaalvik (2015) som sier at det er lærerens ansvar å legge til rette for elevmedvirkning samt legge til rette for at elevene tar i bruk medbestemmelsen. Resultatene viser at åpenhet rundt lærerens undervisningspraksis, gir positive utslag ettersom elevene i stor grad har kunnet påvirke egen læring.

Lærerne rapporterer om utfordringer knyttet til det å lytte til elevenes synspunkt, når undervisningen foregår digitalt. Det begrunnes i barrierene rundt det digitale verktøyet. Informantene opplever at det digitale verktøyet begrenser mulighetene for å komme med innspill. Her kan det se ut til at informantene sammenlikner undervisningsformen med fysisk undervisning hvor rammene fremstår som vidt forskjellige.

Informantene oppgir at utfordringene ligger i de digitale rammene. Som nevnt opererer digital undervisning med andre kjøreregler enn fysisk undervisning. Det gjør at mulighetene ikke er sammenliknbare. Eksempelvis er læreren avhengig av ytterligere respons når undervisningen foregår digitalt. At elevene er tilgjengelige når de skal, møter til timen og er til stede. Elevrespons viser seg å være en utfordring også i undersøkelsen ved Høyskolen Kristiania (2020). I undersøkelsen viser det seg at digital undervisning fremmer distanseringsmuligheter, ettersom elevene eksempelvis kan distansere seg ved å skru av kameraet (Høyskolen Kristiania, 2020). Informantene i denne studien bekrefter at det å skru av kameraet, er en måte å distansere seg på gjennom digital undervisning.

### 5.1.3 Gir elevene valgmuligheter der det er mulig

Informantene oppgir at noen lærere gav valgmuligheter i den digitale undervisningen. Det blir rapportert om valgmuligheter i gymtimer, hvor elevene kunne velge mellom ulike alternativer. Når elevene får valgmuligheter, ser det ut til at eleven i større grad utvikler autonom motivasjon. Det indikerer ifølge Reeve, Deci & Ryan (2004) høy grad av frihet og valgmuligheter.

Valgmuligheter ser ut til å ha betydning for elevens autonome motivasjon. Når valgmuligheter gis, fremmes graden av selvbestemmelse. Når individet opplever å ta egne valg og være drivkraften bak egne handlinger, møtes behovet for autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ut ifra resultatene, kan det se ut til at læreren ikke har gitt elevene valgmuligheter der det er mulig, ettersom det kun rapporteres om et tilfelle av valgmuligheter. Elevene kommenterer ikke hvorvidt valgmuligheter er ønskelig, men det kan se ut til at graden av valgmuligheter påvirker hvorvidt behovet for autonomi møtes. Det vil si at høy grad av valgmuligheter styrker tilfredsstillelse av behovet, mens lav grad av valgmuligheter svekker tilfredsstillelse av behovet for autonomi (Ryan & Deci, 2017).

### 5.1.4 Gir så få direktiver som mulig

Det kan se ut til at digital undervisning opererer med friere rammer, enn fysisk undervisning. Ifølge Reeve (2004) betegnes miljøet som autonomistøttende når det er høy grad av struktur og høy grad av frihet. Det samsvarer med det som står i St. Meld 22 (2010-2011) om at frihet skal gis innenfor klare rammer.

Hvordan digital undervisning praktiseres, ser ut til å variere fra lærer til lærer. Samtlige lærere uttrykker bekymring rundt graden av kontroll, ettersom de digitale rammene begrenser lærerens kontrolleringsmuligheter. Det ser ut til å være positivt i den forstand at miljøet betegnes som mer autonomt når elevene får få direktiver.

#### 5.1.5 Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor

Informantene oppgir viktigheten av å ta elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor. Det ble tidligere nevnt at lærerne lytter til elevens ønsker i digital undervisning. Vi kan se at elevenes spørsmål, erfaring og ønsker blir tatt på alvor, ettersom lærerne tar stilling til deres uttalelser og vurderer hvorvidt det anses som hensiktsmessig å regulere egen undervisningspraksis.

Det kan se ut til at læreren i flere sammenhenger har tatt hensyn til elevenes preferanser og revidert opplegget ut ifra hvordan elevenes ønsker.

#### 5.1.6 Oppfordrer elevene til å ta initiativ

Læren kan ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) oppfordre elevene til å ta initiativ i undervisningen. Det rapporteres om at noen lærere ga elevene spesifikke oppgaver, med ønske om å øke elevens grad av delaktighet. Eksempelvis ble elevene gitt ulike hatter som gruppeleder, ordstyrer og referent. I hvilken grad rollene har bidratt til økt initiativ, er vanskelig å konstatere. Imidlertid kan det tenkes at læreren stiller med en forventning om at eleven skal mestre sitt ansvarsområde. Når læreren setter forventninger til elevene, kan det føre til økt deltakelse, som i stor grad er ønskelig for å imøtekomme elevens behov for autonomi.

## 5.2 Behovet for kompetanse

I dette kapitlet redegjøres det i hvilken grad læreren legger til rette for å møte behovet for kompetanse. Først og fremst bør læreren ha god kjennskap til elevene, for å kunne tilpasse undervisningen og arbeidsoppgavene for den enkelte (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læreren bør og stille forventninger til eleven (Bandura, 1997) og gi tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring.

### 5.2.1 God kjennskap til elevene

Resultatene viser at lærerne har kjennskap til sine elever, ettersom de vet hvordan det sosiale miljøet strukturerer seg og hvem som omgås hvem. Lærerne sier at de i starten av perioden valgte å sette elevene sammen i grupper, basert på hvem de liker å være sammen med. Det viser seg at grunnen bak valget er trygghetsrelaterte årsaker. Lærerne ønsket å skape trygghet gjennom gruppesammensetning.

Det viser seg i resultatene at læreren kjenner elevenes faglige kompetanse, ettersom en lærer sier at hen ringer noen elever før andre, for å sikre seg om at de har forstått oppgaven. Dette indikerer at læreren er bevisst på klassens faglige kompetansespråk. Det kan tenkes å være utelukkende positivt at læreren kjenner elevenes faglige nivå, ettersom læreren kan følge opp disse svake elevene og gi dem støtte når de trenger det som mest. Det kan se ut som at lærerens valg av undervisningsopplegg/arbeidsoppgaver har sitt utsprang i kjennskap til elevene. Når lærerne kjenner elevene, kan læreren i større grad gi dem tilpassede oppgaver ut ifra deres ståsted.

### 5.2.2 Gir optimalt tilpassede oppgaver

Lærerne oppgir at den digitale avstanden problematiserer tilpasset opplæring, fordi rammevilkårene begrenser klasselederens differensieringsmuligheter. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) bør oppgavene være tilpasset hver enkelt elev, slik at eleven får brukt sin kompetanse på feltet. Det bekreftes av Reeve (2009) som sier at utfordringen må være optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå for å tilfredsstillere behovet for kompetanse.

Resultatene viser at informantene opplevde den digitale tilpasningen ulikt. Noen elever rapporterer om økt faglig kompetanse, mens andre informanter rapporterer om at deres faglige kompetanse har stagnert gjennom perioden med digital undervisning. Hva det skyldes, er usikkert. Elevens negative kompetanseutvikling, kan skyldes at det ikke har vært optimal balanse mellom elevens kompetanse og den gitte utfordring. Ifølge Csikszentmihalyi (2002) vil eleven oppleve følelsen av «flow» eller havne i en «flytsone» når utfordringene er optimalt tilpasset elevens ferdigheter. Det er en tilstand hvor eleven blir oppslukt og dypt konsentrert om den gitte oppgave. Når elevens ferdighetsnivå og den gitte utfordring er i ubalanse, vil det hindre at eleven kommer i «flytsonen», for å bruke Csikszentmihalyis (2002) termer. I hvilken grad elevene opplevde tilstanden av «flow» er vanskelig å konstatere, ettersom elevene i denne studien ikke ble observert gjennom arbeidsprosessen.

Imidlertid oppgir informantene at oppgavens vanskelighetsgrad varierte. Noen elever oppgir at oppgavene var for vanskelige. Når nivået på utfordringen er høyere enn elevens ferdighetsnivå, vil det i henhold til figur 3 resultere i bekymring og engstelse hos eleven. Mens andre elever oppgir oppgavens vanskelighetsgrad som noe enklere. I motsatt fall, når nivået på utfordringen er lavere enn elevens ferdighetsnivå, vil det resultere i negative emosjoner som kjedsomhet samt lavere interesse for aktiviteten. Det kan se ut til at lærere som stiller lavere forventninger til elevene, enn hva hen kan klare, gir negativ effekt. Videre vil betydningen av forventninger presenteres.

### 5.2.3 Har forventninger om at eleven skal mestre

Lærerens forventninger ser ut til å ha stor effekt for graden av elevens mestring. Det bekreftes av Bandura (1997) som sier at en av faktorene som har størst innvirkning på individets autonome motivasjon, er forventningen om å mestre. Resultatene viser viktigheten av å stille krav til elevene, ettersom det har betydning for elevens faglige utvikling.

Det kan se ut til at vanskelighetsgraden på den gitte oppgave farger lærerens forventning. Når læreren gir eleven vanskelige oppgaver, kan det tenkes at det er fordi eleven har høy faglig kompetanse og at hen har nok kompetanse til å mestre den faglige utfordringen. I resultatene viser det seg at noen elever fikk alt for vanskelige oppgaver, og at det virker mot sin hensikt, ettersom eleven opplevde seg som lite kompetent og avhengig av hjelp for å løse oppgaven. Det støttes av Deci & Ryan (1985) som sier at kompetente individer har nok kompetanse for å mestre oppgaven. På lik linje kan det tenkes at lærere som gir mindre faglige utfordringer til elevene risikerer å stagnere deres faglige utvikling.

I digital undervisning fikk elevene tildelt arbeidsoppgaver som skulle gjøres i timen. Elevene arbeidet enten alene, eller i grupper med medelever. Når timen var over, skulle elevene levere inn arbeidet som var gjort. Elevene oppgir at de er produktive når det stilles krav til dem. Det bekreftes av Bandura (1997) som sier at forventningen om å mestre er en av faktorene som har størst effekt på individets motivasjon. Elevene anså det som viktigere å få oppgavene gjort når arbeidet skulle leveres inn. Informantenes uttalelser ser ut til å samsvare med Bandura (1997) ettersom forventninger gir positiv effekt på elevens motivasjon og faglig utvikling.

Resultatene viser at det er uenigheter om progresjonen av elevenes faglige kompetanse, i digital undervisning. Lærerne oppgir at det er usikkerhet rundt målbarheten av den faglige kompetansen. De tror at kompetansen hverken har økt eller sunket, men snarere stagnert. Lærerne gir uttrykk for at digital undervisning hemmer fagspesifikk kompetanse. To elevgrupper oppgir at den faglige kompetansen har økt gjennom digital undervisning. Det blir begrunnet med at digital undervisning stiller krav til at eleven tar ansvar for egen læring. I overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11) står det at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.» Elevene oppgir at digital undervisning har gjort dem mer selvdeve, ettersom den digitale avstanden utfordrer elevene på selvstendig tenkning. Ei elevgruppe rapporterer om at elevkompetansen har sunket. Den negative fagutviklingen kan bekrefte med undersøkelsen fra Oslo (Bakken, Pedersen, Soest & Sletten, 2020) hvor 61% mente de lærte mindre i nedstengingsperioden.

Lærerne rapporterer om at de digitale rammene utfordrer frafall i undervisningen. De opplever at det er vanskelig å fange opp om elevene «faller av lasset» når undervisningen skjer over nett. Elever som ikke er interessert har lettere for å snike seg vekk. Det rettes spesielt bekymring til de svake elevene som risikerer å få mindre oppfølging i en digital kontekst. Derfor er det viktig å belyse viktigheten av å gi elevene optimalt utfordrende oppgaver som stiller forventninger til deres faglige kompetanse.

#### 5.2.4 Gir tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring

Informantene understreker betydningen av lærerens oppfølging. Det blir nevnt at læreren kan gi tips og råd som fremmer læring og mestring. Ifølge St. Meld 31 (2007-2008) er tilbakemeldinger det en mangelvare. Det kan se ut til å være uheldig for elevenes faglige utvikling, ettersom eleven er avhengig av tilbakemeldinger. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) har elevene rett på tilbakemeldinger som omhandler deres prestasjoner.

Læreren kan følge opp elevens arbeid og gi tilbakemeldinger underveis. En lærer understreker viktigheten av å følge opp elevens arbeid og gi skryt når eleven mestrer. Positive tilbakemeldinger i det sosiale miljøet påvirker utviklingen av autonom motivasjon (Ryan et al., 2009). Når eleven får tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, har det god effekt på utviklingen av elevens autonome motivasjon. I motsatt fall, hvor negative tilbakemeldinger er gjennomgripende, svekkes utviklingen av individets autonome motivasjon (Deci & Ryan,

2017). Det er høyest ønskelig med tilbakemeldinger som gir økt autonom motivasjon, ettersom det har betydning for hvorvidt eleven blomstrer. Når eleven får få tilpasset oppgaver, det stilles forventninger om mestring og det gis tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, vil elevens behov for kompetanse møtes.

### 5.3 Behovet for tilhørighet

I dette kapittelet redegjøres det i hvilken grad læreren har lagt til rette for tilhørighetsbehovet. Informantene rapporterer om utfordringer som hemmer og fremmer tilfredsstillelse.

#### 5.3.1 Sensitivitet

Informantene rapporterer om utfordringer knyttet til elevrespons. Den digitale settingen gjør at læreren trenger ytterligere bekreftelser, eksempelvis at elevene er til stede i undervisningen. Det er en form for respons læreren er avhengig av, for å kunne drive digital undervisning. I klasserommet kan læreren se ting som kroppsspråk og ansiktsuttrykk, mens den digitale undervisningen reduserer muligheter for nonverbal kommunikasjon.

Digital undervisning utfordrer lærerens sensitivitet, ettersom den digitale avstanden gjør læreren uviten om elevens tilstand (Reeve, 2006). I det fysiske klasserommet, kan læreren se elevene og plukke opp signaler som påvirker eleven, allerede før undervisningen er i gang. Det ser ikke ut til å være like lett i digital undervisning, ettersom responsen er en helt annen. Læreren kan ikke vite om eleven er til stede eller ei, hvis ikke eleven har på kameraet. Det vil med andre ord si at digital undervisning forutsetter at eleven har på webkameraet, for å vise sin deltakelse. Lærerne rapporterer om at de benytter de muligheter som bys til å snakke med elevene, om løst og fast. I slike forumer kan lærerne lytte til elevenes eventuelle ønsker/endringer.

#### 5.3.2 Omsorg

Informantene belyser viktigheten av sosial kontakt i en digital setting. Lærerne understreker at kontakten mellom lærer og elev er særdeles viktig.

Resultatene viser at informantene uttaler seg sprikende om hvorvidt digital undervisning har påvirket relasjonen mellom lærer og elev. Lærerne opplever at mengden kommunikasjon har sunket, som konsekvens av digital undervisning. De oppgir at mindre kommunikasjon

resulterer i en svekket lærer-elev-relasjon. Elevene oppgir å ha mindre kontakt med læreren når undervisningen foregår over nett. De møter ikke læreren like ofte som i fysisk undervisning og oppgir at kommunikasjonen har minket betraktelig. Til tross for mindre kontakt mellom partene, oppgir elevene at det ikke nødvendigvis resulterer i en svekket relasjon.

I stedet kan det se ut til at det er flere elementer enn graden av kommunikasjon som ligger til grunn for en god lærer-elev-relasjon. Mengden kommunikasjon ser ikke ut til å være i korrelasjon med deres tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet. Det er sannsynlig å tro at det er andre faktorer som eksempelvis kvaliteten på kommunikasjonen, som avgjør hvorvidt elevene føler seg ivaretatt. En annen tenkelig grunn, er at relasjonen mellom lærer og elev betegnes som en dypere relasjon, som ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) innebærer gjensidig respekt, følelsen av å bli medregnet samt følelsen av trygghet og tillit. Dypere relasjoner kan appellere til lærerens omsorg, hvor læreren gir varme, respekt og aksept (Furrer & Skinner, 2011).

### 5.3.3 Støtte

Det rapporteres om flere tilfeller hvor det er mangel på lærerstøtte. Lærerne kan gi lærerestøtte i form av oppmuntring og hjelp (Reeve, 2006). Det er et kjent fenomen at digital undervisning legger opp til mye selvstendig arbeid, hvor elevene blir overlatt til seg selv. Lærerne belyser viktigheten av å tilpasse undervisningen og gi elevene tilstrekkelig oppfølging. Det støttes i forskning (Thuen, 2007), som viser at lærerens støtte er avgjørende for å skape positive relasjoner mellom lærer og elev. Støtten kan ifølge NOU (2003) bidra til å skape trygghet og kan resultere i at elevens læringsutbytte øker. Læreren oppgir at de fulgte med og samt drev med oppfølging av elever. De gav støtte gjennom oppmuntring og hjelp, i forsøk på å realisere elevenes mål (Reeve, 2006).

Lærer-elev-relasjonen kan avhenge av kontakten mellom partene. Lærerne oppgir at den digitale undervisningen oppfordrer læreren til å være «på» og oppsøke elevene. Det blir ansett som viktig, fordi avstanden mellom lærer og elev kan risikere å svekke relasjonen.

Elevene oppgir at de i flere tilfeller har unngått å kontakte læreren, på grunn av de digitale rammene. Det kan se ut til at rammene øker muligheter for distanse. I undersøkelsen til Høgskolen Kristiania (2020) viste det seg at kommunikasjon og oppfølging var utfordrende, ettersom elevene hadde mulighet til å distansere seg, ved å for eksempel skru av kameraet.



#### 5.3.4 Mild disiplin

Lærerne rapporterer viktigheten av at læreren legger tydelige rammer for undervisningen. Det kan skje gjennom grensesetting og tydelighet. Når elevene har noen retningslinjer å forholde seg til, og disse blir begrunnet overfor elevene, opererer læreren med mild disiplin (Reeve, 2006). Lærerne belyser at det å sette grenser er viktig for elevene, ettersom det gjør at elevene har noe håndfast å forholde seg til.

Et eksempel er at en lærer oppfordrer elevene til å bruke webkameraet. Om læreren forklarer hvorfor det er viktig at elevene har på kameraet i timen, eller hvorfor det er mer riktig enn noe annet, refererer til mild disiplin (Reeve, 2006). I motsatt fall, når læreren er kontrollerende gir hen kraftige kommandoer uten særlige begrunnelser.

#### 5.3.5 Elev-elev-relasjon

I resultatene rapporteres det om at gruppearbeid fremmer etablering av sosiale bånd. Når elevene arbeider og får snakke om oppgaver sammen, gis det rom for sosial interaksjon. Ifølge Ryan & Deci (2000) handler behovet for tilhørighet nettopp om det å etablere sosiale bånd og knytte seg til andre mennesker.

Elever rapporterte om varierte gruppesammensetninger. Noen ganger valgte læreren grupper, mens andre ganger fikk elevene bestemme grupper selv. Elevene oppgir at de velger medelever de kjenner godt, fremfor medelever de kjenner mindre godt, når de får etablere grupper selv. I motsetning til lærerne, hvor gruppesammensetningen fremstår som mer tilfeldig. En elev rapporterer om at hen likte når læreren valgte grupper, fordi det gav variasjon. Det kan se ut til at det er en fare med å la elevene velge grupper, ettersom de velger de samme medelevene. Konsekvensen av å velge de samme medelevene, er at noen bånd styrkes betraktelig, mens andre bånd svekkes betraktelig. I motsatt fall, hvor læreren velger grupper, kan det se ut til at relasjonene utjevnes. Det kan på lang sikt resultere i et godt sosialt miljø, ettersom fjerne og nære relasjoner styrkes.

Det kan stilles spørsmål til hva som skyldes elevenes gruppesammensetning. Hva det skyldes er usikkert, da elevene ikke eksplisitt har svar på dette. Valg av grupper kan se ut til å skyldes trygghet i elevenes sosiale relasjoner. Utdanningsdirektoratet (2016) belyser viktigheten av

trygghet i det sosiale miljøet, ettersom trygghet er helt avgjørende for elevens faglige og sosiale utvikling. Elevene oppgir at de velger medelever de er kjenner godt, fremfor medelever de kjenner mindre godt. Det signaliserer at tryggheten i relasjonene varierer. Hvis elevenes valg skyldes trygghet, vil det si at elevene opplever større grad av tryggheten i nære relasjoner. Det kan assosieres til det Skaalvik & Skaalvik (2015) kaller for dypere sosial tilknytning, hvor følelsen av trygghet står sterkt.

Lærerne oppgir at de ønsker å legge til rette for trygghet i det sosiale miljøet. En lærer oppgir at elevens trygghet kan ivaretas når læreren plasserer eleven inn i ei gruppe. Det gjør at elevene slipper å velge mellom nære og fjerne relasjoner. Og det kan tenkes at elevene i større grad blir sosialt ivaretatt når læreren bestemmer gruppesammensetning, ettersom det fjerner risikoen for at en elev ikke får tildelt ei gruppe.

#### 5.3.6 Følelse av fellesskap

Lærerne opplever at det er utfordrende å fremme fellesskapsfølelsen i en digital setting, ettersom lærer og elev sitter adskilt, bak hver sin skjerm. Informantene rapporterer om økt fellesskapsfølelse når elevene kan se hverandre. Når elevene ser hverandre, appelleres det til følelsen av fysisk undervisning. Når hele klassen samles, eksempelvis i oppstart og avslutning, blir stemningen blir en annen og elevene opplever å være en del av et fellesskap. Det bekreftes av Ryan & Deci (2000) som sier at behovet for tilhørighet møtes når eleven opplever å være en del av noe større.

## 6 Studiens begrensninger og videre forskning

Studien danner et godt grunnlag for fremtidige undersøkelser. I tilknytning til denne studien, vil det være interessant å gjennomføre tilsvarende studier i et annet geografisk område. Det ville også vært interessant og sammenlikne resultatene opp mot fysisk undervisning i klasserommet. Det ville gitt et overordnet perspektiv om faktorer som fremmer og hemmer graden av blomstring.

Ettersom denne studien belyser lærere og elevers refleksjoner rundt digital undervisning, vil det være behov for forskning som gir langt større utvalgsstørrelse. Det øker sannsynligheten for å generalisere studiens eventuelle funn.

## 7 Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan læreren kan imøtekomme elevens behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, når undervisningen foregår digitalt. Målet med undersøkelsen er å svare på følgende problemstilling:

*«Hvordan kan læreren legge til rette for at eleven kan blomstre gjennom digital undervisning?»*

Læreren kan legge til rette for at behovet for autonomi når hen begrunner valg som tas, lytter til elevene, gir valgmuligheter, tar elevenes spørsmål på alvor og oppfordrer til å ta initiativ.

Læreren kan legge til rette for behovet for kompetanse når hen kjenner elevene, gir tilpasset oppgaver, stiller med forventinger og gir tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring.

Læreren kan legge til rette for tilhørighet gjennom å skape fellesskapsfølelse. Det skjer når klassen er samlet og elevene ser hverandre, eksempelvis ved felles oppstart og/eller avslutning. Behovet for tilhørighet imøtekommes når elevene etablerer sosiale bånd og knytte seg til andre mennesker. Det skjer når elevene arbeider i grupper og får snakke om oppgaver sammen.

Lærerne kan til en viss grad legge til rette for at behovene blir tilfredsstilt. Når læreren opptrer med en autonomistøttende motivasjonsstil, legges det til rette for at behovene møtes. Når læreren legger til rette at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet imøtekommes, vil det i større grad legges til rette for blomstring. Imidlertid ser det ut til at den digitale avstanden begrenser mulighetene for tilfredsstillelse av de grunnleggende behov. Læreren får hverken gitt det beste undervisningsopplegget eller utviklet elevenes potensial.

## 8 Referanseliste

Aadland, E. (2004). *Den truverdige leiaren*. Det Norske Samlaget.

Agder fylkeskommune. (2020, 13. desember). *Digital undervisning*. <https://agderfk.no/om-oss/korona-informasjon-og-retningslinjer/digital-undervisning/>

Bakken, A., Pedersen, W., Soest, T. V. & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden: en studie av ungdom under Covid-19-pandemien*. NOVA: OsloMet.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: W.H.Freeman Co Ltd. Stanford University

Bell, J. & Waters, S. (2014) *Doing your research project: A guide for first-time researchers*. (6. utg.) McGraw-Hill Education.

Brandth, B. (1996) Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. & Kalleberg, R (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Universitetsforlaget.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4. utg.) Oxford university press.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*. Rider & Co.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs*

*and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), ss. 227-26

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

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological WellBeing across Life's Domains. *Canadian Psychology* 1, s. 14-23.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Stone, D. N. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(1), 75-91.

[http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2009\\_StoneDeciRyan\\_JGM.pdf](http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2009_StoneDeciRyan_JGM.pdf)

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Diseth, Å., Breidablik, H. J. & Meland, E. (2018). *Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts*. *Educational Psychology*, 38(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1356448>

Engzell, P., Frey A., Verhagen, M. (2020, 29. oktober). *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic*. SocArXiv. <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>

Fjørtoft, S. O. (2020, 19. august). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. SINTEF rapport 2020/00805

Folkehelseinstituttet. (2018, 04 oktober). *Hva er en pandemi*.

<https://www.fhi.no/sv/influensa/influensapandemier/hva-er-en-pandemi/>

Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. Journal of Organizational Behavior, 26(4), 331–362.

Goodwin, V. & Happell, B. (2009). *Seeing both the forest and the trees: A process for tracking individual response in focus group interviews*. Nurse Res. 2009;17(1): 62-7. doi: 10.7748/nr2009.10.17.1.62.c7341. PMID: 19911655.

Gjelsten, G. & Simonnes, A. (2007). *Skole og media: kommunikasjon og pedagogikk*. Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

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): 239-250. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.

Helsedirektoratet. (2020, 12. mars). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19*.

<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19>

Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). *Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy*. Journal of applied developmental psychology, 32(5), 278-287.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Høgskolen Kristiania. (2020). *Hvordan har det gått med digital undervisning så langt?* <https://www.kristiania.no/om-kristiania/pedtek/2020/opptatt-av-studentenes-psykiske-helse/undersokelse-vedrorende-digital-undervisning/>

Jakobsen, A. M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Idrettsforum. org, 16

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.

Klein, J. (2020, 15. april). *Koronavirus-pandemien 2020-2021*. Store norske leksikon.  
[https://sml.snl.no/koronavirus-pandemien\\_2020-2021](https://sml.snl.no/koronavirus-pandemien_2020-2021)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Tapir Akademisk Forlag.

Lund, T. & Hagen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub Forlag.

Manger, T. (2013). *Motivasjon og læring*. I *Livet i skolen 2*. (2. utg.). I Manger, T., Lillejord S. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 133-163). Fagbokforlaget

Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?ch=1>

NLA Høgskolen. (2020, 28. april). *Synkron undervisning*.  
<https://www.nla.no/om-nla2/digital/nettundervisning/synkron-undervisning/>

Norges Helseinformatikk (2021, 07. april). *Covid-19*.  
<https://nhi.no/sykdommer/infeksjoner/virusinfeksjoner/covid-19-nytt-coronavirus/?page=all>



NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal akademisk.

Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introduction radical research*. Buckingham, UK: Open University Press.

Punch, S. (2002). *Interviewing strategies with young people: the “secret box”, stimulus material and task-based activities*. *Children & Society*, 16(1), 45-56

Reeve, J. & Halusic, M. (2009). *How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice*. *SAGE journals*. (7). 145-154.

<https://doi.org/10.1177/1477878509104319>

Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24–33.

<https://doi.org/10.1177/0146167296221003>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-7>

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What autonomy – supportive Teachers do and why their Students benefit. *The Elementary School Journal* 3, 225 – 236

Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: Wiley

Regjeringen. (2021, 21. januar). *Nye regler for digital hjemmeopplæring under koronapandemien*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-regler-for-digital-hjemmeopplaring-under-koronapandemien/id2829795/>

Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity context: An achievement goal perspective. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10, 413-447.

Ryan, R. M. & Deci, E. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H. & Deci E. L. (2008). Facilitating health behavior change and maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory. *The European Health Psychologist*, 10, 2-5.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009) *Research Methods for Business Students*. New York: Pearson Education Limited

Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. (4.utg). Pearson Prentice Hall.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Universitetsforlaget.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765.

Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.

Thronsen, I. (2010). *The teacher's feedback and the student's motivation*. Nordic Studies in Education, Vol. 31, pp. 165–179 Oslo. ISSN 1891-5914.

Thuen, M. E. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: A study of Norwegian secondary school students*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/#>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Skolemiljø Udir-3-2017*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Utdanningsspeilet 2020: Vi har fått mer kunnskap om koronapandemiens betydning for barnehager og skoler*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-2/hvordan-har-koronapandemien-pavirket-barnehager-og-skoler/>

Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2016). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 705.

Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. M. (2012). *Elevundersøkelsen 2012: Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. (NTNU Rapport 2012). <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Elevunders%C3%B8kelsen-2012-Analyse.aspx>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Studentlitteratur AB.

# 1 Vedlegg

## 1.1 Vedlegg 1: Intervjuguide lærere

**Tema:** Digital blomstring

**Hovedproblemstilling:** «Hvordan kan læreren legge til rette for at eleven kan blomstre gjennom digital undervisning?»

### 1. Personalia

2. Kan du fortelle litt om deg selv, hvor gammel du er, hvilken utdanning du har og tidligere arbeidserfaring?
3. Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

### Tekniske erfaringer/ferdigheter

1. Hvordan vil du beskrive din digitale kompetanse?
2. Har du noe tidligere erfaringer med digital undervisning, sett bort i fra perioden med Covid-19?

### Det har under Covid-19 vært perioder hvor undervisningen har foregått digitalt.

1. Hvordan har du opplevd perioden med digital undervisning under Covid-19?
2. Hva har du opplevd at fungerer godt med digital undervisning?
  - a. Hva gjorde at det fungerte godt?
3. Hva har du opplevd at fungerer *mindre* godt med digital undervisning?
  - a. Hva gjorde at det fungerer *mindre* godt?
4. Har du opplevd at kvaliteten på den digitale undervisningen har endret seg gjennom perioden hvor undervisningen har foregått digitalt?
5. Hvordan har elevenes respons på digital undervisning vært?

### Elevenes behov for autonomi

1. I hvilken grad opplevde du at elevene var delaktige under perioden med digital undervisning?
  - a. Hva gjorde at du opplevde elevene som delaktige/ikke delaktige?

2. Har du gjort bevisste valg i den digitale undervisningen som påvirker elevenes medbestemmelse?
  - a. Evt. hvilke?
3. Hvordan opplever du mulighetene for elevmedvirkning når undervisningen foregår digitalt?
3. I hvilken grad opplever du at digital elevmedvirkning kontra fysisk elevmedvirkning skiller seg fra hverandre?

### **Elevers behov for kompetanse**

1. Hvordan opplevde du at elevaktiviteten var når undervisningen ble gjennomført digitalt under Covid-19?
2. I hvilken grad opplevde du at elevene mestret de oppgaver og utfordringer som de ble stilt overfor gjennom digital undervisning?
3. I hvilken grad har du opplevd at elevenes faglige prestasjoner har økt eller minket under perioden med digital undervisning?

### **Elevers behov for tilhørighet**

1. Hvordan tenker du at du som lærer kan bygge gode relasjoner med dine elever gjennom digital undervisning?
2. Hvordan tenker du at elevene kan knytte sosiale bånd uten fysisk tilstedeværelse?
3. Hvordan kan du som lærer legge til rette for at elevene opplever å være en del av noe større når undervisningen foregår digitalt?
4. Hvordan kan du som lærer legge til rette for trygghet når undervisningen foregår digitalt?

### **Til slutt:**

1. Hvis det var opp til deg å bestemme, ville du helst gjennomført undervisningen digitalt eller fysisk?
  - a. Gjerne begrunn svaret ditt

## 1.2 Vedlegg 2: Intervjuguide elever

**Tema:** Digital blomstring

**Hovedproblemstilling:** «Hvordan kan lærere legge til rette for at elevene blomstrer gjennom digital undervisning?»

### Personalia

1. Kan du/dere fortelle litt om deg/dere selv, hvor gammel du er og hvilket klassetrinn du går på?

### Tekniske erfaringer/ferdigheter

1. Hvor mye tid bruker du/dere på digitale plattformer i hverdagen, både på skolen og ellers i hverdagen?
2. Hva er det du/dere bruker digitale verktøy til på skolen?

### Det har under Covid-19 vært perioder hvor undervisningen har foregått digitalt.

1. Hvordan har du/dere opplevd perioden med digital undervisning under Covid-19?
2. Hva har du/dere opplevd at fungerer godt med digital undervisning?
  - a. Hva gjorde at det fungerte godt?
3. Hva har du/dere opplevd at fungerer *mindre* godt med digital undervisning?
  - a. Hva gjorde at det fungerte *mindre* godt?
4. Har du/dere opplevd at den digitale undervisningen har endret seg gjennom perioden hvor undervisningen har foregått digitalt?

### Elevers behov for autonomi

1. Hvor aktiv har du opplevd at du/dere har vært i undervisningen når undervisningen har foregått digitalt?
  - a. Hva gjorde at du opplevde deg selv som aktiv/ikke aktiv?
2. Opplevde du/dere deg som mer eller mindre aktiv i undervisningen når den foregikk digitalt sammenliknet med fysisk undervisning?
3. Opplevde du/dere at læreren mer eller mindre har lagt til rette for at du/dere kan være med å bestemme noe i undervisningen?
  - a. Evt. hva har du/dere kunne være med på å bestemme?

4. Har du/dere opplevd at læreren har lagt til rette for at dere elever kan medvirke i undervisningen, når undervisningen har foregått digitalt?
  - a. Evt. hva har du opplevd at læreren har gjort?

### **Elevers behov for kompetanse**

1. I hvilken grad opplevde du/dere at du mestret oppgavene som du ble tildelt under digital undervisningen?
2. I hvilken grad har du/dere opplevd at egen faglig prestasjon har økt eller minket under perioden med digital undervisning?
  - a. Evt. hva har gjort at egen faglig prestasjon har økt/minket?
3. Har du/dere opplevd at læreren har lagt til rette for at dere kan oppleve mestring gjennom digital undervisning?
  - a. Evt. hva har du opplevd at læreren har gjort?

### **Elevers behov for tilhørighet**

1. Hvordan har du/dere opplevd at forholdet mellom deg og din lærer har vært, når undervisningen har foregått digitalt?
2. Hvordan opplever du/dere at det sosiale miljøet er under digital undervisning?
3. Opplever du/dere at læreren legger til rette for et godt sosialt miljø under digital undervisning?
  - a. Evt. hvordan legger læreren til rette for et godt sosialt miljø?
  - b. Evt. hva er det som gjør at du opplever at læreren *ikke* legger til rette for et godt sosialt miljø?

### **Til slutt**

1. Hvis det var opp til deg å bestemme, ville du helst gjennomført undervisningen digitalt eller fysisk?
  - a. Hva er det som gjør at du ville foretrukket digital undervisning/fysisk undervisning?

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «*Digital blomstring*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere kan legge til rette for at elever kan blomstre under digital undervisning. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en del av en masteroppgave innenfor Pedagogikk, hvor formålet er å undersøke «hvordan lærere kan legge til rette for at elevene kan blomstre under digital undervisning?» Studien ønsker å belyse lærere og elevers opplevelser og erfaringer knyttet til digital undervisning. I studien vil det analyseres tema som blant annet tar for seg elevens behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

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

UiA – Universitetet i Agder, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

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

I lys av mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å gjennomføre individuelle intervjuer med 4 lærere. Informantene vil være strategisk valgt ut fra visse kriterier. Kriteriene til lærere er at de er yrkesaktive og har vært yrkesaktive under koronapandemien (f.o.m. 01.03.2020).

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det en intervjudeltakelse som vil ha varighet på ca. 40 minutter. For at deltakelse skal kreve minst mulig av deg, kommer jeg til din arbeidsplass for å gjennomføre intervju, dersom det er ønskelig. Det vil også være mulig for å gjennomføre intervjuet digitalt dersom det anses som mest hensiktsmessig. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle dine refleksjoner og betraktninger omkring digital undervisning. Elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil også være en del av tematikken. Dersom det er



ønskelig kan du få utlevert intervjuguiden på forhånd, før selve intervjuet. Det kreves ingen forberedelse eller etterarbeid av deltakelse.

*Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i februar/mars 2021.*

## **Frivillig**

## **deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du skulle trekke tilbake ditt samtykke.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

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

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

- Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til datamaterialet
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med fiktive navn
- Mobile enheter tilhørende institusjonen vil bli brukt under intervjuet
- Lydopptakene vil bli slettet etter transkribering

Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering. For å sikre dette, vil navn og sted få fiktive navn.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen august 2021. Ved prosjektslutt vil dataene forbli anonymisert og på forskningsserver hos UiA for eventuelle oppfølgingsstudier.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet) og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På bunnen av dokumentet finner du samtykkeerklæringen hvor du gir oss ditt samtykke.

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.

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

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

- Universitetet i Agder ved Esther Tamara Canrinus.
- Martine Andersen, [martinea@uia.no](mailto:martinea@uia.no)
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, på epost ([ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no)) eller telefon: 45 25 44 01
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper du kan tenke deg å delta. I så fall kan du signere samtykkeerklæringen og sende den i retur til meg. Jeg vil ta kontakt med deg for videre informasjon.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Veileder)

Esther Tamara Canrinus

Masterstudent

Martine Andersen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet digital blomstring og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsprosjektet
- å delta i intervjuet som er skissert i dette informasjonsskrivet
- at det tas lydopptak under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. august 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# **Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet «*Digital blomstring*»?**

Dette er et spørsmål til deg om ditt barns deltagelse i en forskningsstudie for å få frem elevens egne erfaringer og perspektiver på digital undervisning. Formålet er å finne ut av hvordan lærere kan legge til rette for at elever kan blomstre under digital undervisning. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

### **Formål**

Prosjektet er en del av en masteroppgave innenfor Pedagogikk, hvor formålet er å innhente informasjon om lærere- og elevers betraktninger angående digital undervisning. Ditt barn er en av dem som er vurdert til å være aktuell for deltagelse.

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

UiA – Universitetet i Agder, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

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

Ditt barn er valgt som mulig informant fordi læreren hans/hennes har valgt å delta i prosjektet. I lys av mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å gjennomføre gruppeintervjuer, evt. individuelle intervjuer med elever dersom det er mer hensiktsmessig. Elevene blir spurt om hvordan lærere generelt kan tilrettelegge for god digital undervisning. De blir ikke spurt spesifikt om læreren som deltar i prosjektet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Hvis du gir ditt barn godkjennelse til å delta i prosjektet, innebærer det en intervjudeltakelse med varighet på ca. 30 minutter. For at deltakelse skal kreve minst mulig av ditt barn, kommer jeg til skolen for å gjennomføre intervjuet, dersom det er ønskelig. Det vil også være mulig for å gjennomføre intervjuet digitalt dersom det anses som mest hensiktsmessig. Intervjuene vil foregå gruppevis på 3-5 elever. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle elevens tanker og

erfaringer knyttet til undervisningsperioden som foregikk digitalt under Covid-19. Det kreves ingen forberedelse eller etterarbeid dersom ditt barn ønsker å delta.

*Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i februar/mars 2021.*

### **Frivillig**

### **deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du gir ditt barn godkjenning til å delta, kan du når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli slettet og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere dersom du skulle trekke tilbake ditt samtykke. Selv om du godkjenner deltakelse, har ditt barn også mulighet til å ikke delta eller trekke seg fra deltakelsen uten å oppgi noen grunn.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til datamaterialet
- Navnet og kontaktopplysningene til ditt barn vil jeg erstatte med fiktive navn
- Mobile enheter tilhørende institusjonen vil bli brukt under intervjuet
- Lydopptakene vil bli slettet etter transkribering

Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering. For å sikre dette, vil navn og sted få fiktive navn.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen august 2021. Ved prosjektslutt vil dataene forbli anonymisert og på forskningsserver hos UiA for eventuelle oppfølgingsstudier.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,

- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På bunnen av dokumentet finner du samtykkeerklæringen hvor du gir oss ditt samtykke.

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.

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

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

- Universitetet i Agder ved Esther Tamara Canrinus.
- Martine Andersen, [martinea@uia.no](mailto:martinea@uia.no)
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, på epost ([ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no)) eller telefon: 45 25 44 01
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper at ditt barn kan tenke seg å delta. I så fall, må du som forelder signere med ditt samtykke i samtykkeerklæringen under og sende den i retur til meg. Jeg vil ta kontakt med barnet ditt for videre informasjon.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Veileder)

Esther Tamara Canrinus

Masterstudent

Martine Andersen

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet digital blomstring og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn, ..... kan:

(Navn)

- delta i forskningsprosjektet
- delta i intervjuet som er skissert i dette informasjonsskrivet
- intervjues og at intervjuet blir tatt opp på lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. august 2021

---

(Signert av foresatte, dato)

## 1.5 Godkjennelse NSD

### **NSD sin vurdering**

Skriv ut

### **Prosjekttittel**

Digital blomstring

### **Referansenummer**

143515

### **Registrert**

04.02.2021 av Martine Andersen - martinea@student.uia.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

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

Esther Tamara Canrinus, esther.canrinus@uia.no, tlf: 90265926

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Martine Andersen, martinea@uia.no, tlf: 95970644

### **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 31.08.2021

### **Status**

12.04.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

**12.04.2021 - Vurdert**



Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.04.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1