

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Espen Granli

Fredrik Aune Gundersen

Tilpasset opplæring under Covid-19-pandemien – et lærerperspektiv

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 87

Forord

Med denne masteroppgaven avrunder vi vårt femte og siste studieår på grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet. Når vi ser tilbake på reisen vi har vært gjennom, er det mange inntrykk og tanker som kommer fram. Det har vært en lærerik og spennende periode i våre liv som for alltid kommer til å være med i ryggsekken, når vi går ut i arbeidslivet som lærere. Vi har i løpet av disse fem årene opplevd studiesamlinger, eksamener, innleveringer og praksis, som på godt og vondt har vært med på å forme oss som lærere. Vi skrev for to år siden en bacheloroppgave sammen og har også i denne prosessen spilt på hverandres sterke sider. Å skrive masteroppgaven har til tider vært krevende, men vi sitter igjen med glede og stolthet av å ha gjennomført studiet.

Vi vil takke vår veileder, Bente Forsbakk, som også veiledet oss da vi skrev vår bacheloroppgave. Dette var til fordel da du kjente våre sterke og svake sider, og det var en av grunnene til at vi nettopp ønsket din veiledning. Du har vært tålmodig og målrettet når du har guidet oss framover. Du har virkelig bidratt med inspirasjon og konstruktiv veiledning, og lært oss mye, ikke minst om hvilke lærere vi ønsker å være.

Vi vil også takke ungdomsskolelærerne som stilte opp for oss og delte sin kunnskap med oss, samt Clas, som ikke kunne si nei da vi trengte noen til prøveintervju. Uten lærere som dere hadde ikke denne forskningen vært mulig.

Til slutt ønsker vi også å takke familie, venner og kolleger som har støttet og oppmuntret oss på veien. Tusen takk!

Andenes, 18. mai 2021

Espen Granli

Fredrik Aune Gundersen

Sammendrag

I dette kvalitativt orienterte forskningsprosjektet har vi undersøkt hvordan ungdomsskolelærerne har ivaretatt tilpasset opplæring i perioden med digital hjemmeundervisning under nedstengningen i forbindelse med Covid-19-utbruddet våren 2020.

Formålet med masteroppgaven er å skrive fram kunnskap som bidrag til debatten om digital undervisning sett i lys av tilpasset opplæring. Problemstillingen er: «*Hvordan opplevde ungdomsskolelærerne det å ivareta tilpasset opplæring under utbruddet av Covid-19 våren 2020?*» For å kunne besvare problemstillingen, har vi valgt en kvalitativ intervjustudie med hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, hvor vi gjennom semistrukturerte intervju har intervjuet seks ungdomsskolelærere som underviste i perioden med skolenedstengning våren 2020. Gjennom intervjuene har vi søkt svar på problemstillingen gjennom lærerperspektivet. I analysen har vi benyttet en abduktiv tilnærming, og videre har vi diskutert funnene opp mot tre forskningsspørsmål i lys av problemstillingen.

Resultatene i studien viser at ungdomsskolelærerne på et overordnet plan selv opplevde at de mestret det å ivareta tilpasset opplæring, særlig når det kommer til elevenes faglige utvikling. Samtidig beskriver lærerne at de opplevde store utfordringer når det kom til ivaretagelse av relasjoner og læringsmiljø i lys av tilpasset opplæring, både når det kom til klassemiljø og hos sårbare elever.

Abstract

In this qualitative study, we have examined how middle school teachers have preserved adaptive learning during the period of digital home education while the schools were shut down during the Covid-19 outbreak in the spring of 2020.

The purpose of this thesis is to contribute to the debate on digital teaching in light of adaptive learning. The aim of the thesis is: «How did upper secondary school teachers experience preserving adaptive learning during the outbreak of Covid-19 in the spring of 2020?» In order to answer the aim of the thesis, we have used qualitative research interviews with a hermeneutic-phenomenological approach, where we, through semi-structured interviews interviewed six middle school teachers who taught during the period of school closure in the spring of 2020. Through the interviews we have sought answers to the aim of the thesis through the teacher's perspective. Analysing the thesis, we have used an abductive approach, and in the continuation discussed the findings up against the three research questions in light of the thesis.

The results of the study show middle school teachers at an overall level experienced they mastered taking care of adaptive learning, in particular when it comes to the students' professional development. Moreover, the teachers describe how they experienced major challenges maintaining relationships as well as the learning environment in light of adaptive learning, when it comes to the classroom environment as well as vulnerable students.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning	2
1.1 Bakgrunn og temavalg	3
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Begrepsavklaring	4
1.3.1 Tilpasset opplæring	4
1.3.2 Læring og undervisning.....	5
1.3.3 Hjemmeundervisning og hjemmeskole.....	6
2 Teoretisk bakteppe	6
2.1 Tilpasset opplæring.....	6
2.1.1 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv	7
2.1.2 Tilpasset opplæring og Scaffolding	8
2.1.3 Proksimal utvikling i tilpasset opplæring.....	9
2.1.4 Medierende hjelper i tilpasset opplæring	10
2.2 Nyere forskning	11
2.2.1 Tilpasset opplæring i digital undervisning	11
2.2.2 Sintef-rapporten	12
2.2.3 NIFU-rapporten.....	13
2.2.4 Ukeplanundersøkelsen	13
2.2.5 Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse	14
3 Metode	15
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv	15
3.1.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	16
3.1.2 Ontologi og epistemologi	18
3.1.3 Induksjon, deduksjon og abduksjon.....	20

3.2 Kvalitativ intervjustudie som metode	21
3.2.1 Transkripsjon og analyse	21
3.2.2 Utvalg	22
3.2.3 Intervjuguide.....	24
3.2.4 Gjennomføring.....	25
3.4 Kvalitetssikring av kvalitative studier	27
3.4.1 Validitet	27
3.4.2 Reliabilitet	28
3.4.3 Generaliserbarhet	29
3.4.4 Etske betraktninger	29
4 Studiens resultater	31
4.1 Lærernes forståelse og forkunnskaper	32
4.1.1 Begrepet tilpasset opplæring	32
4.1.2 Digital kompetanse	33
4.2 Relasjoner og læringsmiljø under nedstengningen.....	34
4.2.1 Funn 1: Ungdomsskolelærere opplevde utfordringer med tilpassing av opplæringen våren 2020, til dels fordi elevene var lite tilgjengelige og at noen av dem utviklet negative holdninger til skole og skolearbeid.....	34
4.2.2 Funn 2: Ungdomsskolelærerne opplevde utfordringer med å ivareta det sosiale livet i klassen når undervisningen ble digital.....	37
4.3 Strukturelle tilpasninger under nedstengningen	38
4.3.1 Funn 3: Ungdomsskolelærerne opplevde at de fikk til å tilpasse opplæringen med digital undervisning under Covid-19-utbruddet	39
4.3.2 Funn 4: Ungdomsskolelærerne forteller at de prioriterte kjernefagene i undervisningstiden under skolenedstengningen våren 2020.....	42
4.3.3 Funn 5: Ungdomsskolelærerne forteller at de i stor grad var tilgjengelige for elevene også på ettermiddag og kveld	43
4.4 Den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under nedstengningen	45

4.4.1 Funn 6: Ungdomsskolelærerne opplevde at elever med stor grad av selvstendighet i eget arbeid kom relativt sett faglig styrket ut av perioden med skolenedstengning våren 2020	46
4.4.2 Funn 7: Ungdomsskolelærerne prioriterte elever med utfordringer under skolenedstengningen	47
4.5 Funn utenfor kjernen av problemstillingen	49
5 Diskusjon.....	50
5.1 Relasjoner og læringsmiljø under nedstengningen.....	50
5.2 Strukturelle tilpasninger under nedstengningen	55
5.3 Den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under nedstengningen	59
6 Avslutning	62
6.1 Sammenfatning i lys av problemstillingen.....	62
6.2 Kritiske betraktninger	64
6.3 Veien videre	64
7 Litteraturliste.....	66
Vedlegg 1 – Samtykkeskjema.....	72
Vedlegg 2 – Intervjuguide	76
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD.....	78

«Jeg har ikke blitt lærer for å sitte foran en skjerm, men for å være sammen med elevene»

- Lærer

1 Innledning

Alt vi har av lover og krav er tilpasset at elevene skal møte fysisk på skolen. Sånn sett har vi ikke klare retningslinjer for hvordan opplæringstilbudet skal tilpasses denne situasjonen spesifikt.

- Kunnskapsminister Guri Melby

Når vi ser kunnskapsministerens uttalelse (Fladberg, 2020) opp mot opplæringslovens § 1-3, «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3), er det et åpent spørsmål hvordan lærerne skulle ivareta prinsippet om tilpasset opplæring under perioden med digital hjemmeundervisning.

Våren 2020, nærmere bestemt 12. mars, med bakgrunn i en verdensomfattende pandemi, måtte skolene stenge for en ubestemt periode. Da skulle lærerne ivareta prinsippet om tilpasset opplæring under nye omstendigheter og under helt andre rammer enn det de var vant til. Det skulle vise seg å kreve mye av lærerne, men en ting var lærerne bestemte på: Elevene skulle ikke lide på deres vakt. Det er mange yrker som har fått offentlig applaus for deres innsats under pandemien. Lærere har det vært snakket lite om. Dette er de stille heltene, hvor mange har jobbet ekstremt mye for at elevene deres ikke skulle bli blant pandemiens tapere.

Denne masteroppgaven skrives som en del av av studiet Tilpasset opplæring med bakgrunn i generell og spesialpedagogisk profil. Tilpasset opplæring som begrep er sentral i vår utdanning og kommende praksis. Når vi nå står midt i en pandemi, har vi sett på det å sette dette inn i en samfunnskontekst som en unik mulighet.

Formålet med masteroppgaven er å skrive fram kunnskap som bidrag til debatten om digital undervisning sett i lys av tilpasset opplæring. Fokus for vårt masterarbeid er å få fram ungdomsskolelærernes erfaringer med tilpasset opplæring når undervisningen ble heldigital når Covid-19 forårsaket nedstenging av samfunnet våren 2020. For å kunne besvare problemstillingen, har vi valgt en kvalitativ intervjustudie med hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, hvor vi gjennom semistrukturerte intervju har intervjuet seks ungdomsskolelærere som underviste i perioden med skolenedstengning våren 2020.

Vi valgte å gjennomføre en abduktiv analyse av datamaterialet, for å sikre oss at interessant og relevant informasjon som skulle dukke opp i løpet av intervjusituasjonen, skulle kunne fanges opp og benyttes i analysearbeidet. Vårt teoretiske rammeverk består av forskning som

belyser lærerens ståsted i undervisningshverdagen som oppstod i den aktuelle perioden. Relasjoner og variasjon i undervisning er blant de områdene som vi ønsker å belyse gjennom etablert teori og nyere forskning.

1.1 Bakgrunn og temavalg

Utbruddet av Covid-19-pandemien våren 2020 medførte store samfunnsmessige endringer for skoler over hele verden hvor 90% av alle elever og studenter ble påvirket (Donohue & Miller, 2020, s. 845-847). Blant endringene var elevers tilgang til fysisk undervisning da skolene stengte og all fysisk undervisning ble erstattet med digital undervisning. Dette førte til at de fleste skoler måtte gjøre omfattende endringer, hvor det fysiske klasserommet ble erstattet med digital undervisning. Mange lærere, uansett kunnskapsgrunnlag og erfaring innen digital undervisning og digital kompetanse, opplevde utfordringer når undervisningen skulle planlegges og gjennomføres. De store endringene innenfor gjennomføring av undervisning under pandemien, har ført til at både lærere og elever har måttet tilpasse seg en ny og alternativ skolehverdag. Undervisningssituasjonen som oppsto som et resultat av skolenestengningen kan ikke sammenlignes med planlagt fjernundervisning, fordi den kom uforutsett og med ukjent varighet. Lærerne hadde følgelig andre forutsetninger enn ved planlagt fjernundervisning, både i forhold til digital kompetanse og pedagogisk gjennomføring (Fjørtoft, 2020, s. 11-12). Vi ønsker her å kunne bidra i debatten rundt tilpasset opplæring i situasjonen med digital hjemmeundervisning. Dersom en lignende situasjon skulle oppstå i framtiden, er det viktig at vi har tatt lærdom av det som skjedde våren 2020. Vi ønsker at vårt forskningsprosjekt skal kunne bidra til å besvare spørsmål rundt hvordan man på best mulig måte som lærer kan ivareta prinsippet om tilpasset opplæring når undervisningen blir digital, ved hjemmeskole, herunder ved bruk av digitale læringsplattformer.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen vi ønsker å få besvart gjennom forskningsprosjektet, er:

«Hvordan opplevde ungdomsskolelærerne det å ivareta tilpasset opplæring under utbruddet av Covid-19 våren 2020?»

Gjennom problemstillingen ønsker vi å få innsyn i lærerperspektivet når det kommer til hvordan undervisningssituasjonen våren 2020 ble gjennomført og hvordan elevene ble ivaretatt. Situasjonen vi referer til er den undervisningen, som over nett og uten noen form for

fysisk oppmøte, ble gjennomført i ukene med skolenedstengning våren 2020. For å avgrense og spisse vårt fokus har vi valgt å bryte ned problemstillingen gjennom å søke svar på følgende forskningsspørsmål:

1) «*Hvordan har ungdomsskolelærerne opplevd planleggingsarbeidet under utbruddet av Covid-19 våren 2020?*»

2) «*Hvordan har ungdomsskolelærerne ivaretatt relasjoner og læringsmiljø under utbruddet av Covid-19 våren 2020?*».

3) «*Hvordan har ungdomsskolelærerne ivaretatt den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under utbruddet av Covid-19 våren 2020?*»

1.3 Begrepsavklaring

I en akademisk tekst, som en masteroppgave, som innehar et bestemt faglig fokus, vil man kunne finne flere faglige begreper rettet inn mot det fagområdet man skriver innenfor. Det å benytte faglige begreper vil med andre ord gi en større faglig tyngde, men man kan heller ikke skrive med en slik faglig tyngde at bare en håndfull mennesker vil forstå det som står skrevet. For å sørge for at flertallet skal kunne forstå oppgaven kan det være en fordel å forklare enkelte begreper som forfatteren bruker gjennomgående i teksten.

Det er spesielt to forhold som tilsier viktigheten av en begrepsavklaring. Det første forholdet er leserens forståelse. For at leseren skal forstå viktige poeng i teksten, kan det være viktig å forklare sentrale begrep som går igjen i teksten. Det andre forholdet er forfatterens egen forståelse av begrepet. For at forfatteren skal kunne sørge for at leseren forstår teksten slik den er ment, kan det være nødvendig å definere begreper, samt skille mellom begreper som kan forveksles eller tolkes på en annen måte enn forfatteren ønsker. På dette grunnlaget har vi valgt å definere noen av begrepene som står sentralt i oppgaven og går igjen i teksten. Vi mener at ved å beskrive disse begrepene vil vi kunne gi leseren en bedre forståelse av teksten.

1.3.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring står sentralt i vårt masterarbeid, og det er derfor nødvendig å gå inn i dette begrepet. Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) framhever tilpasset opplæring som prinsipp og framhever tilpasset opplæring som prinsipp og framhever at tilpasset opplæring er «å tilrettelegge slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. Det er naturlig å tenke seg at digital hjemmeskole medfører nye utfordringer for lærerne, og da særlig i forhold til

ivaretagelsen av enkelteleven (Fjørtoft, 2020, s. 57).

Opplæringsloven § 1-3 sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Med andre ord er skolene i Norge lovpålagt å tilpasse opplæringen, og kan gjøre dette på mange måter. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er tilpasset opplæring «det å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter».

Det kan være mange utfordringer i forbindelse med det å ivareta tilpasset opplæring i en situasjon med digital hjemmeundervisning, nettopp fordi ungdomsskolelærerne gjerne ikke har mulighet til å opprettholde den samme relasjonen til elevene som ved fysisk oppmøte (Fjørtoft, 2020, s. 55). Det kan være utfordrende å lese kroppsspråk utelukkende gjennom videokommunikasjon, og ifølge Fjørtoft er det flere lærere som har oppgitt at for å snakke med en enkelt elev, må de typisk forlate det digitale klasserommet. Hun viser videre til at mange av elevene heller ikke ønsket å ha webkamera påslått, noe som gjorde det enda mer krevende å lese elevene. Elevene ble også oppfordret til å ta kontakt med læreren dersom de trengte hjelp. Elever med høy terskel for å kontakte læreren, kunne komme til å oppnå mangelfullt utbytte, og valgte heller å ikke fullføre pålagte oppgaver. Dette er elevene som har behov for størst grad av tilpasning av opplæringen i skolen under normale forhold. Vi kan med andre ord si at det å ivareta et så viktig, stort og lovpålagt prinsipp ikke nødvendigvis er like enkelt når undervisningen plutselig blir snudd på hodet (Fjørtoft, 2020, s. 48). Her kobles igjen relasjonsbygging opp mot tilpasset opplæring som prinsipp i skolen.

1.3.2 Læring og undervisning

Når det kommer til drøftingen av tilpasset opplæring i kontekst av en digitalisert hjemmeskole, er det hensiktsmessig å se nærmere på begrepene læring og undervisning. Qvortrup (2001, s. 274) kommer inn på en grunnleggende forskjell på disse begrepene, når han beskriver undervisning som intensjonsbasert, hvor undervisningens mål er å endre individer i samsvar med på forhånd fastsatte mål. Qvortrup poengterer at elevene i siste instans selv velger om, samt i hvilken grad, de ønsker å lære. Underforstått fra Qvortrups beskrivelse av læring, er det ikke all undervisning som fører til læring.

Qvortrup (2001, s. 274) beskriver læring som en prosess hvor et individ, en organisasjon eller et samfunn i en som regel ubevisst kombinasjon av en ytre og en indre iakttagelse konstruerer

kunnskap. I læringsprosessen reagerer den som lærer, annerledes enn tidligere, samtidig som denne kan sammenligne tidligere og nåværende reaksjonsmåte. Læring og undervisning er to begreper som er sterkt knyttet opp mot tilpasset opplæring som prinsipp. Når vi skal diskutere ungdomsskolelærernes opplevelser av tilpasset opplæring i lys av perioden med digital hjemmeundervisning, vil vi med fordel ha gjort oss opp tanker rundt begrepene læring og undervisning.

1.3.3 Hjemmeundervisning og hjemmeskole

Ulike begreper har blitt tatt i bruk ulike steder som betegnelse for skolesituasjonen under Covid-19-utbruddet våren 2020. Ukeplanundersøkelsen, som er et forskningsprosjekt ved Nord universitet, har benyttet termen «hjemmeskoleperioden», men satt den i en kontekst hvor det er klart at det dreier seg om undervisningssituasjonen i forbindelse med Covid-19-utbruddet 2020 (Sæthre-McGuirk, 2020). Andre uttrykk som har blitt tatt i bruk, er «digital hjemmeundervisning» og «digital hjemmeskole» (Fjørtoft, 2020, s. 1, 45). Det kan oppstå en viss tvetydighet i forbindelse med hva som menes, dersom uttrykkene brukes vilkårlig og uten kontekst. Termen «hjemmeundervisning» brukes eksempelvis også i den sammenheng at elever gis undervisning hjemme uten at det er i regi av den offentlige skolen. Termen kan brukes alene, eller som en del av en mer sammensatt term, som «privat heimeundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Opplæringsloven (1998, § 2-13) bruker «privat opplæring» og «privat grunnskoleopplæring» om undervisning som gis hjemme. Termen brukt av Fjørtoft, «digital hjemmeskole», legger i seg selv ikke avgrensninger i forhold til hvilke tidsrom og omstendigheter den skal gjelde.

2 Teoretisk bakteppe

2.1 Tilpasset opplæring

Dersom man skal ivareta tilpasset opplæring er det helt nødvendig å ha kunnskap om elevene, hvordan de tenker, hva læring er og hvordan skjer, i samspill med omgivelsene. Det finnes ikke ett, men flere riktige svar på hva tilpasset opplæring er. Det omhandler hva vi skal lære, hvordan og hvorfor. Skolen har plikt til å tilpasse opplæringen, som skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til det mangfoldet man i en elevgruppe (Imsen, 2014, s. 58; Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.1.1 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

For å kunne forstå hva det sosiokulturelle perspektivet egentlig bygger på, må vi se på konstruktivismen som teori for læring. Konstruktivismen tar utgangspunkt i teori om kunnskap og hva det vil si å tilegne seg kunnskap. I et filosofisk perspektiv bygger radikal konstruktivismen på at kunnskap er noe som bare finnes i menneskers hoder. Kunnskap er konstruert ut fra egen erfaring. John Dewey (referert i Imsen, 2014, s. 45) var blant de første til å vektlegge individets aktive medvirkning i læringsprosessen. Han mente at måten man lærte på var ved å gjøre ting og høste erfaringer av det en gjorde. Det er først når individet forstår sammenhengen mellom handling og resultat at det oppstår læring. Piaget er en av dem man ser på som en framtreddende eksponent for konstruktivismen. Vygotsky, som gikk i fotsporene til Piaget, oppdaget et nytt aspekt ved læring, nemlig det sosiale aspektet. Problemet med kognitiv konstruktivismen var ifølge Vygotsky (referert i Imsen, 2014, s. 46) at den i liten grad tok i betraktning at læring foregår i en sosial sammenheng, og at kunnskap derfor er sosialt konstruert. Vygotsky sier at kunnskap ikke bare er knyttet til menneskets kognitive system, men at det er en del av kulturen som har vokst fram gjennom hundrevis av år. I tillegg vil individuelle forhold som språk være en viktig faktor for læring. Sosiokulturell læringsteori har i nyere pedagogisk psykologi en sentral plass, nettopp fordi den legger stor vekt på betydningen av sosial samhandling og bruk av språket i læring og utviklingsprosessen.

Mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Det som hvert enkelt individ kan og lærer, kan forstås på bakgrunn av hans eller hennes biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer (Seljö, 2016, s. 105). Menneskers utvikling er altså i et sosiokulturelt perspektiv påvirket av en intern og en ekstern faktor. Den interne faktoren vil være de biologiske forutsetningene. Dette kan eksempelvis være enkelte fysiske trekk eller personlighetsbestemmende gener. Den eksterne faktoren vil da være de sosiokulturelle erfaringene man høster i sin personlige utvikling. Forskjellen er at de biologiske forutsetningene er en konstant, mens de sosiokulturelle erfaringene er en variabel. Du vil alltid kunne tilegne deg nye erfaringer og mer kunnskap.

Når det kommer til menneskets utvikling og de sosiokulturelle erfaringene er mennesket ute etter å benytte det riktige medierende verktøyet for å utvikle oss. Det viktigste medierende verktøyet er det menneskelige språket. Vygotsky siterer John Dewey på begrepet «redskapenes redskap», hvor Dewey, med utgangspunkt i Aristoteles' kjente sitat «hånd til tale», trekker fram tungen som det viktigste verktøyet vi har (Vygotsky, 1978, s. 53; Seljö,

2016, s. 111). Ved å bruke tungen, eller tale, til å uttrykke oss, kan vi bruke språket som et medierende verktøy for egen utvikling. Et viktig aspekt i forhold til det sosiokulturelle læringsperspektivet er at mediering er noe som skjer i samhandling mellom mennesker og ved hjelp av ulike former for kommunikasjon (Seljö, 2016, s. 111). Det finnes ingen fasit på hvordan mediering oppstår og skjer, men det handler om at mennesket klarer å tilpasse seg situasjonen for å kunne utvikle seg.

2.1.2 Tilpasset opplæring og Scaffolding

Et av forskningsspørsmålene rettet seg mot ungdomsskolelærernes oppfølging av faglig utvikling, og i denne sammenheng ønsker vi å løfte fram begrepet scaffolding. For å kunne forstå begrepet scaffolding, må man også ha en forståelse av det sosiokulturelle synet på læring. I forståelsen av at kunnskap skapes som et samspill mellom elev og med lærer, vil scaffolding stå sentralt. Scaffolding, som oversatt til norsk betyr stillasbygging, ble introdusert av Wood, Bruner og Ross (1976, s. 89-90) peker på lærerens rolle som støtte for eleven i dens utvikling. Det å støtte elevene i det de nesten får til, i deres nærmeste utviklingszone, blir essensielt når vi i vår studie fokuserer på lærerens plass i tilpasset digital undervisning og læring.

Scaffolding omhandler hvordan man kan støtte elever i deres arbeid og hvordan man metaforisk talt kan bygge stillas for eleven slik at eleven selv skal kunne ta arbeidet sitt til nye høyder. Det handler om å være en støttespiller for elevene i deres arbeid. Scaffolding tar utgangspunkt i at elevene klarer å gjennomføre oppgaver og komme seg forbi hindringer de ikke ville klart uten en støttespiller (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 89-90). Prinsippet gjelder ikke bare for lærer-elev-situasjoner, ettersom elever også kan være stillasbyggere for hverandre. I forhold til tilpasset opplæring er scaffolding en viktig faktor for enkeltelevens læringsutbytte. På samme måte som at det å gi elever støtte i deres arbeid står sentralt innen scaffolding, er også elevstøtte sentralt innen tilpasset opplæring. Når skolene stengte dørene i mars 2020, ble fysisk undervisning lagt på hylla, og lærerne skulle gjennomføre undervisningen digitalt. Det var mye å sette seg inn i for lærerne, som samtidig skulle ivareta elevene.

Gjennom en digital skolehverdag skulle lærerne nå være stillasbyggere for elevene uten fysisk å møte dem. I tillegg skulle de gjøre dette gjennom digitale læringsplattformer hvor arbeid og tilpassing for enkeltelever kom i skyggen av det å få gjennomført undervisningen for øvrig. Scaffolding henger sammen med begrepet proksimal utviklingszone, hvor utviklingen skjer i

det som kan betegnes som sonen for proksimal utvikling (Imsen, 2014, s. 194; Säljö, 2017, s. 171; Säljö, 2016 s. 118-119). Praktiske utfordringer rundt disse begrepene oppstår når læreren mister oversikten over elevenes arbeid, progresjon og utfordringer. Da kan det oppstå utfordringer med tanke på å hjelpe eleven i deres faglige utvikling. Hvis scaffolding som står så sentralt i tilpasset idag ikke kunne ivaretas på grunn av utfordringene med undervisning på digitale plattformer i perioden med nedstengning, er det ikke utenkelig at det for mange har vært vanskelig å ivareta tilpasset opplæring som prinsipp i undervisningen.

2.1.3 Proksimal utvikling i tilpasset opplæring

En teori som står sentralt i forhold til undervisning og opplæring også i dag er Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Når et barn blir en del av et sosiokulturelt fellesskap, bygger læring på en grunnleggende ubalanse. Ifølge Vygotsky er det den voksne eller den mer kompetente likemann som støtter barnet på dets vei inn i kunnskaper som er kulturelt relevante (Vygotsky, 1978, s. 86; Säljö, 2016, s. 118). Mennesker er i konstant utvikling, og forandrer seg gjennom erfaring. Når mennesket lærer og behersker noe kan dette sees på som en kunnskap som er tillært. I tillegg blir den tilegnede kunnskapen en plattform for videre læring ved at man kan bygge på den allerede eksisterende kunnskapen. Eksempelvis kan avanserte matematiske regnestykker være vanskelig å få til hvis man ikke innehar kunnskap om grunnleggende matematikk. I tillegg til de plattformene en kan nå med utgangspunkt i egen kunnskap, finnes det også plattformer utenfor egen rekkevidde som kan nås med hjelp. Med andre ord kan man med hjelp av en voksen eller en mer kompetent likemann, klare mer og tilegne seg mer kunnskap (Säljö, 2016, s. 118). Dette er kjernen i Vygotskys teori om proksimal utvikling.

Både Säljö (2016, s. 118-119) og Imsen (2014, s. 192) viser til den proksimale utviklingssonen som en sone for elevens kunnskap som er inndelt i tre ulike nivåer eller områder. Imsen har, med en mer pedagogisk framstilling, plassert eleven i sentrum i sin modell. Det første nivået rundt eleven er beskrevet som «grense for hva eleven kan klare alene». Utenfor denne definerte grensen finner vi den proksimale utviklingssonen. I ytterkanten av denne sonen er det en definert grense for hva eleven klarer med hjelp. Disse grensene er flytende og kan utvide seg etter hvert som eleven lærer og tilegner seg mer kunnskap (Säljö, 2017, s. 119; Imsen, 2014, s. 192). Säljö har en utvidet modell av Vygotskys originale modell for proksimal utviklingszone. Säljös modell er tredelt: Kunnskap ut fra hva eleven kan få til uten støtte, kunnskap som er avhengig av støtte utenfra, og framtidig

kunnskap, som er kunnskap eleven ikke kan nå ennå, selv med støtte. Vygotskij definerer selv den proksimale utviklingssonen som «avstanden mellom det faktiske utviklingsnivå som bestemt av selvstendig problemløsning, og nivået for potensiell utvikling som bestemt gjennom problemløsning med hjelp av en voksen eller i samarbeid med elever med høyere kunnskapsnivå» (Vygotsky, 1978, s. 86).

De to teoriene henger tett sammen, og begge står sentralt i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring og klasseromsundervisning. Forskjellen er at mens scaffolding primært omhandler det at eleven får støtte til å utvikle seg i eget arbeid, omhandler proksimal utvikling hva eleven klarer selv, i tillegg til hva eleven klarer dersom den får hjelp av en voksen eller av elever med høyere kunnskapsnivå når det kommer til læring (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 89-90; Kuusisaari, 2014, s. 47). Imsen illustrerer den proksimale utviklingssonen i et pedagogisk perspektiv, og gir et tydelig bilde på hvordan proksimal utvikling henger sammen med scaffolding og medierende hjelper.

Den proksimale utviklingssonen får betydning når vi ser på tilpasset opplæring opp mot forskningsspørsmålet: «*Hvordan har ungdomsskolelærerne ivaretatt relasjoner og læringsmiljø, samt elevenes faglige og sosiale kompetanse?*» Det å skulle ivareta elevenes faglige kompetanse krever at det skapes individuell utvikling. Alle kan utvikle seg selv, men det finnes også grenser for hva elevene kan klare på egen hånd. Det å skulle hjelpe elevene i deres proksimale utviklingszone kan i seg selv være vanskelig utenfor den ordinære fysiske undervisningen. I tillegg vil mangelen på tid og ressurser i forhold til digital undervisning kunne skape utfordringer når det kommer til undervisning av enkeltelever (Fjørtoft, 2020, s. 55). Man kan ikke være en lærer i mange ulike klasserom på en gang.

2.1.4 Medierende hjelper i tilpasset opplæring

Når det kommer til begrepene scaffolding og proksimal utviklingszone, er det snakk om å støtte elevene i deres utvikling. I denne sammenhengen kommer det inn et begrep som Vygotsky kalte medierende hjelper. For å forstå hva mediering betyr må vi ta et tilbakeblikk til Pavlov, Skinner og operant betinging som en del av behavioristisk teori (Imsen, 2014, s. 191). Innenfor operant betinging er begrepene stimuli og respons sentrale når det er snakk om å stimulere en atferd og belønne den ønskede atferden slik at individet automatisk gjentar handlingen i neste lignende situasjon. Vygotsky har tatt utgangspunkt i disse begrepene når han har overført dem til sosialkonstruktivistisk teori. I tillegg har han innført et ekstra begrep, et kognitivt redskap mellom stimuli og respons, kalt «sign» (Fadeev, 2019, s. 27). På den

måten kan individene erstatte selve tingene med språklige symboler, kjent som mediering (Imsen, 2014, s. 191). Vygotsky selv så på denne typen mediering som grunnleggende for alle typer psykologiske prosesser. Den medierende hjelper i denne sammenheng er da et redskap eller et individ som kan bidra til å gjøre veien mellom stimuli og respons så enkel og bra som mulig i forhold til individets utvikling (Säljö, 2017, s. 169; Säljö, 2016, s. 108). En voksen i klasserommet eller en elev med høyere kunnskapsnivå er typiske medierende hjelpere for andre individer i deres proksimale utviklingssoner. Måten medierende hjelpere hjelper eleven på er å være stillasbygger for eleven og støtte den i dens arbeid. På denne måten kan elevene utvikle seg faglig og sosialt i lys av tilpasset opplæring både gjennom relasjoner med lærer og medelever.

2.2 Nyere forskning

2.2.1 Tilpasset opplæring i digital undervisning

Nedstengningen av skoler i forbindelse med utbruddet av Covid-19 våren 2020 skapte et behov for at lærerne tilpasset undervisningen ved å ta i bruk digitale undervisningsmetoder (König et al., 2020, s. 609-610). Fjørtoft har, gjennom kvantitative undersøkelser kombinert med uttalelser fra lærerne selv, undersøkt hvorvidt rammebetingelsene for norske skoler var til stede da skolenedstengningen var et faktum våren 2020, og konkluderer med at tilgang til nødvendig utstyr ikke ser ut til å ha vært en stor utfordring i forbindelse med overgangen til digital hjemmeundervisning. Et fortrinn man ser i norske skoler, er at digitale verktøy som bærbare datamaskiner er utbredt, både i bruk og tilgjengelighet blant elever og lærere i skolen. Fortrinnet dette utgjør, blir enda tydeligere dersom man ser utenfor landegrensen. Turczyk og Jaskulska (2020, s. 9-20) viser til rammefaktorer som innebar manglende utstyr til digital undervisning, samt manglende opplæring av lærerne innen digitale undervisningsmetoder, som utfordrende for utdanningssystemet i Polen. De viser til innsats fra lærere, skoleledere og den enkelte skole som faktorer som har bidratt til at det likevel har vært god digital undervisningspraksis. Fjørtoft (2020, s. 13, 53) mener at den høye tettheten av PCer, nettbrett og smarttelefoner hos nordmenn gjorde det mulig å komme i gang med den digitale undervisningen uten større utfordringer, og viser også videre til Norges relativt lange erfaring med digitale arbeidsmåter i undervisning og skolearbeid. Summen av disse faktorene gjorde Norge godt rustet til å møte den digitale skolehverdagen.

Sahlström (2017, s. 194) viser til at skolene siden starten av 2010-årene har vært i en overgangsfase, hvor smarttelefoner og datamaskiner i stadig større grad har blitt tatt i bruk i undervisningen. Sahlström poengterer imidlertid at skjermbruken er underordnet og tilpasset mer etablerte interaksjonsmønstre mellom lærer og elev. Overgangen på bakgrunn av skolenedstengningen åpnet derimot opp for en helt ny betydning av digitale ressursers viktighet i den norske skolen, både på kort og lang sikt. Digitale læringsplattformer er en annen faktor og forutsetning for tilpasset opplæring i perioden med nedstengning våren 2020. Grunnen til dette er at det uten digitale læringsplattformer ville vært store utfordringer med tanke på ivaretagelsen av relasjoner, klassemiljø og kontinuerlig vurderingsarbeid, som igjen ville påvirket planleggingsarbeidet, det faglige samarbeidet og tilpasningen av opplæringen. Det ville blant annet vært ekstremt utfordrende å ha tett oppfølging av elever med faglige utfordringer og gjøre individuelle faglige tilpasninger. Det ville heller ikke vært mulig for lærerne å gjennomføre felles undervisning og samtaler med elever hvor man kunne se hverandre og være tilstedeværende uten at de møtte fysisk. Eksempler på læringsplattformer som brukes i skolen i dag er Teams, Onenote og Skooler. Læringsplattformene har ulike egenskaper, men kan samkjøres, og samlet sett vil de kunne gjøre arbeidet med planlegging, vurdering og tilpasset opplæring enklere for både lærere og elever. På denne måten spilte digitale læringsplattformer en viktig del i skolesituasjonen våren 2020, også sett i lys av tilpasset opplæring.

2.2.2 Sintef-rapporten

Under skolenedstengningen ble det av Sintef gjennomført en spørreundersøkelse blant lærerne i skolen og i voksenopplæringen, hvor formålet med undersøkelsen var å vinne mer kunnskap om læreres erfaring med digital hjemmeskole. Sintef-rapporten er en kombinasjon av en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse. Den første delen, som er kvantitativ, søker å kunne generalisere med bakgrunn i funnene, og viser til empiri basert på en frivillig spørreundersøkelse blant lærerne. I slutten av spørreundersøkelsen er det et fritekstfelt, hvor lærerne ble bedt om å kommentere eller dele erfaringer de hadde gjort seg i perioden med hjemmeskole. Fritekstfeltet utgjør grunnlaget for den kvalitative delen av undersøkelsen. Empirien, både fra den kvalitative og den kvantitative delen av undersøkelsen, er systematisert og analysert av Siw Olsen Fjørtoft. Fordi spørreundersøkelsen og den påfølgende analysen treffer meget bra med tanke på vår problemstilling, har vi valgt å se til denne når det kommer til områder som vi mener er relevante for intervjuguiden. Vi var særlig interessert i områder hvor funnene var uventede, eller hvor lærere hadde ulike oppfatninger

når det kom til deres perspektiv på effektene av digital hjemmeskole.

2.2.3 NIFU-rapporten

Det var ikke bare Sintef og NTNU som var interessert i hva som skjedde i skolesammenheng under nedstengningen fra 12. mars 2020. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) er et annet institutt som ble involvert i en undersøkelse som omhandlet den aktuelle perioden våren 2020. Studiet er initiert av Utdanningsdirektoratet og er et samarbeid mellom de to i tillegg til flere institusjoner. Dette er en relativt stor kvantitativ undersøkelse som sammenligner svar fra fire ulike utvalg: grunnskoler, videregående skoler, kommuner og lærere. Etersom vi i vår undersøkelse har valgt å ta ungdomsskolelærerens perspektiv er det i utgangspunktet lærerutvalget som er mest relevant for vår undersøkelse. Likevel er det mange interessante funn i NIFU-rapporten som kan sammenlignes med Sintef-rapporten, men også kan sees på direkte opp mot prinsippet om tilpasset opplæring.

Et av funnene rapporten kommer inn på, omhandler i hvilken grad lærere har erfaring med undervisning for elever som ikke er på skolen under normale omstendigheter. Dette er et punkt som vi ønsket å se på opp mot lærernes digitale kompetanse. Ser man samtidig på rapportens funn, hvor over 90 prosent av lærerne har utviklet sin digitale kompetanse i denne perioden, vil vi kunne hente ut noe informasjon om tilpasset opplæring i digital undervisning. Andre punkter som vi anser som mulig relevante er faglige prioriteringer og lærernes arbeidsmengde, hvor begge kan knyttes opp mot strukturelle tilpasninger i vår undersøkelse. Undersøkelsen kommer i tillegg inn på oppfølging av de sårbare elevene, samarbeidet med hjemmet og organiseringen rundt elevene hvor NIFU kommer inn på hvilken støtte elevene har hatt i det skolefaglige arbeidet hjemmefra. Vi ønsker til slutt å belyse det funnet som ligger vår undersøkelse nærmest, og som i større grad direkte er knyttet opp mot vår problemstilling. NIFU kommer i sin rapport inn på utfordringer og tilrettelegging for pedagogisk og faglig innhold. I forhold til vår problemstilling, som omhandler hvordan ungdomsskolelærerne opplevde å ivareta tilpasset opplæring i perioden med nedstengning, vil denne delen av rapporten kunne bidra til å styrke eller kritisere funn innenfor samme kategori i vår undersøkelse.

2.2.4 Ukeplanundersøkelsen

Vi har også sett til ukeplanundersøkelsen for å best mulig kunne innhente informasjon om funn vi mener er interessante med tanke på videre undersøkelser i forskningsintervjuene.

Formålet med ukeplanundersøkelsen er «å lære mer om hvordan lærere i Nordland har organisert læringsinnholdet og skolehverdagen under Covid-19 (korona) pandemi/hjemmeskoleperioden» (Sæthre-McGuirk, 2020). I ukeplanundersøkelsen har lærere selv sendt inn ukeplaner for sine klasser, og det gir følgelig informasjon som kan betraktes som sett fra et lærerperspektiv. Vi har fått tilgang til data og analyse av deler av funnene ved ukeplanundersøkelsen, og har kunnet nyttiggjøre oss disse, særlig i forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguiden.

2.2.5 Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse

I intervjuguiden legges det opp til spørsmål som hadde som mål å gi oss økt forståelse av lærernes digitale forkunnskaper. Spørsmålet er relevant med tanke på tilpasset opplæring fordi lærerne vi intervjuet, var mer eller mindre tvunget til å benytte digital undervisning for samtlige elever i perioder med skolenedstengning under pandemiutbruddet våren 2020. Skulle lærerne gjennomføre undervisning samtidig som at de skulle ivareta det lovpålagte prinsippet om tilpasset undervisning, var det følgelig noe de måtte gjøre med de begrensningene den digitale hjemmeskolen medførte.

For en bedre forståelse av utgangspunktet for lærerne med tanke på deres digitale kompetanse, særlig sett opp mot utøvelse av lærerprofesjonen, har vi sett til Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse (PfdK). PfdK er et nasjonalt retningsgivende dokument utgitt av Utdanningsdirektoratet, hvor formålet er å øke kvaliteten i lærerutdanningen samt i etterutdanning av lærere. Utdanningsdirektoratet oppgir selv at man ønsker «å etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva lærerens profesjonskompetanse innebærer» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Rammeverket inneholder en beskrivelse av kompetanseområder profesjonsfaglig kompetente lærere bør besitte. Rammeverket er vinklet inn mot læreplanverket Kunnskapsløftet 2006, hvor digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter elevene skal lære å mestre i løpet av grunnskoleløpet. Utdanningsdirektoratet viser til læreplanen når de begrunner utvalget i PfdK slik: «Læreren har innsikt i hvordan integrering av digitale ressurser i læringsprosesser kan bidra til å nå kompetansemål i fag og ivareta de fem grunnleggende ferdighetene. Som forutsetning for dette trenger læreren å utvikle egne grunnleggende digitale ferdigheter.» Ordlyden antyder et objektivt ansvar for lærere til å holde seg oppdatert i forhold til egne grunnleggende faglige ferdigheter. Når vi ber lærerne dele sin opplevelse av hvordan tilpasset

opplæring ble ivaretatt under skolenedstengningen, har vi funnet det formålstjenlig å se deres beskrivelser i lys av nettopp deres opplevelse av egne digitale forkunnskaper.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Vi har plassert vår studie innenfor hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, fordi vi ønsker en økt forståelse og innsikt i deltakernes egne opplevelser av tematikken i problemstillingen. Fordi vi søker lærerperspektivet, står de deltakende lærernes meninger og virkelighet sentralt i tolkningsarbeidet. Når det kommer til fortolkning av empirien, er en forutsetning for en mer komplett forståelse av fenomener ut fra deltakernes perspektiver at vi som fortolker teksten har en bevissthet til eget fortolkningsmønster (Johannessen et al., 2016, s. 169-170).

Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming har vært sentral i hele prosessen, fra utforming av problemstilling og intervjuguide, til fortolkning og analyse av intervjuene. Gjennom hvordan problemstillingen er formulert har vi kommunisert at vi ønsker å belyse spørsmålet i et lærerperspektiv, og at det er lærerens fortolkninger og virkelighetsoppfatning som utgjør grunnlaget for vårt analysearbeid. I intervjuguiden har vi brukt åpne spørsmålsstillinger, hvor vi har bedt informantene fortelle om egne erfaringer i tematikk som bidrar til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2016, s. 170). På den måten har vi fått fram de rike beskrivelsene av ungdomsskolelærernes erfaringer fra undervisningen under Covid-19-nedstengningen våren 2020.

I dette kapittelet vil vi presentere hvordan vi har fundamentert og rammet inn vår studie. Hermeneutikk og fenomenologi er sentrale begreper som vil bli behandlet her. I forhold til en hvilken som helst forskningsoppgave vil problemstillingen skape et utgangspunkt for hvilke forskningsspørsmål som blir stilt, hvilke deltakere som deltar og hvordan datamaterialet blir behandlet, ja, hvordan vi operasjonaliserer vår problemstilling. Analyse og drøfting i studien tar utgangspunkt i problemstillingen for at vi skal ha mulighet til å besvare den. For at vi skulle kunne gjennomføre en analyse som belyser problemstillingen, var vi avhengige av å komme i kontakt med ungdomsskolelærere som hadde arbeidet på ungdomstrinnet under nedstengningen våren 2020. Det som kom fram i intervjuene ble transkribert og utgjør datamaterialet som vi har tolket og analysert.

Innen forskning skiller man ofte mellom to ulike vitenskapelige tilnærminger kjent som kvantitativ og kvalitativ tilnærming. En enkel beskrivelse av forskjellen mellom de to

begrepene vil være at en kvantitativ studie brukes for å kartlegge utbredelsen av et fenomen. Her gjøres det ofte en opptelling av tilfeller som forekommer for å gi et svar eller en indikasjon på hva som gjelder for en hel populasjon. En kvalitativ studie på sin side brukes ofte for å få en dypere innsikt i det enkelte fenomen. Forskeren leter etter spesifikke egenskaper ved fenomenet som kan være med å forklare fenomenet ut fra de forutsetningene som er gitt i forskningen. I vår oppgave gjennomfører vi en kvalitativ studie hvor vi leter blant ungdomsskolelærere etter spesifikke egenskaper rundt hvordan de har ivaretatt tilpasset opplæring under nedstengningen våren 2020. Med et utgangspunkt i hvilken vitenskapelig og metodisk tilnærming vi har valgt med utgangspunkt i vår problemstilling ønsker vi videre å se på den vitenskapsteoretiske tilnærmingen.

3.1.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Hermeneutikk blir av Kvale og Brinkmann (2018, s. 73, 355) definert som læren om fortolkninger av tekster innen humaniora. Opprinnelig oppsto hermeneutiske tradisjoner innenfor humaniora i søken etter forståelse av skiftende fortolkninger av tekster, og da spesielt Bibelen, men også juridiske og litterære tekster. Ifølge Mattsson (2013, s. 81) er hermeneutikken en metode for tolkning hvor hensikten er å forstå meningen med tilværelsen, mens den ifølge Thagaard (2018, s. 37) framhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som opprinnelig er innlysende. Innen hermeneutikken vektlegges ikke hva som er sannhet, men den bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av. Thagaard trekker videre fram at hermeneutikken har blitt en viktig inspirasjonskilde innen samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkninger har en sentral plass.

I våre undersøkelser, hvor vi ønsker å bruke kvalitative forskningsintervju, er et viktig moment hvem det er som gjør fortolkningene. I vår studie fortolker vi ungdomsskolelærernes undervisningsferinger under Covid-19-utbruddet våren 2020. En slik fortolkning omtaler Fangen (referert av Thagaard, 2018, s. 38) som fortolkninger av annen grad. Fortolkningen baseres på informantenes egen forståelse av undervisningssituasjonen, men vi har gått videre ved å trekke inn egne teoretiske betraktninger av informantenes fortolkninger. Gilje og Grimen (1993, s. 146) omtaler dobbel hermeneutikk: På den ene siden skal samfunnsvitenskapene forholde seg til den verden som er fortolket av aktørene selv. På den annen side skal samfunnsvitere drive forskning, hvor de sosiale aktørenes fortolkninger må rekonstrueres innenfor et samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper.

Et sentralt begrep i forbindelse med anvendelse av hermeneutikk som metodisk verktøy, er den hermeneutiske sirkel, også kjent som den hermeneutiske spiral. Begge begrepene, både «den hermeneutiske sirkel» og «den hermeneutisk spiral», blir benyttet noe om hverandre i metodelitteraturen. Det kan se ut til at «den hermeneutiske sirkel» for tiden er den foretrukne termen, selv om det kan argumenteres for at den hermeneutiske spiral er noe mer presist, da prosessen som er knyttet til termen, viser til noe som blir fornyet og forbedret, heller enn noe som går tilbake til utgangspunktet. Hermeneutisk tradisjon, herunder den hermeneutiske sirkel som fortolkningsprinsipp, er sentral i vår studie, fordi vår egen kunnskap for tematikken har blitt utviklet i det som har vært et samspill mellom våre antakelser og innsamlet empiri. I diskusjonen har vi sammenstilt funnene våre opp mot andres funn, men intervjuprosessen har gitt oss mer kunnskap om mulige årsakssammenhenger, fordi vi har benyttet lærerperspektivet som utgangspunkt når vi har gjort undersøkelser.

Radnizky (1970, s. 218, gjengitt i Kvale og Brinkmann, 2018, s. 237) beskriver den hermeneutiske sirkel som et av flere fortolkningsprinsipper innen hermeneutikken, hvor den er en fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, hvor man med utgangspunkt i en intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolker dens ulike deler, og setter disse sammen til en ny helhet. Ifølge Gilje og Grimen (1993, s. 153) er den hermeneutiske sirkel en betegnelse for sammenhengen i fortolkning mellom helhet og del, samt den konteksten det fortolkes i, i forhold til vår egen forståelse. De viser til at hvordan fenomenet som skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. Innen hermeneutikken betraktes ikke den hermeneutiske sirkel som en ond sirkel, men heller en spiral som viser vei til en stadig dypere forståelse av meningen.

Når vi som har studert undervisningssituasjonen under Covid-19-utbruddet våren 2020, selv har jobbet i skolen og har hatt undervisningsansvar i den aktuelle perioden, vil hermeneutikken kunne anvendes for å gi oss en bedre bevissthet når det kommer til hvordan vi skal bearbeide informasjonen som kommer fram gjennom intervjuene. Ifølge Dalland (2017, s. 46) er et karakteristisk trekk ved meningsfulle fenomener at de må fortolkes for å kunne forstås. Fortolkningsprosessen betegnes gjerne som den hermeneutiske spiral, hvor ny forståelse av et fenomen som undersøkes, gir grunnlag for nye fortolkninger, som igjen gir grunnlag for økt forståelse. I og med at det er snakk om en spiral, er det egentlig ikke noen ende på spillet mellom økt forståelse og nye tolkninger. Gjennom hele undersøkelsen har det vært et tett samspill mellom forforståelse, nye tolkninger og fornyet forståelse av fenomenet vi har hatt fokus på. Gjennom utarbeidelse av intervjuguide og i intervjufase har

også denne fortolkningsprosessen preget arbeidet. framgangsmåten vi har benyttet, er beskrevet av Postholm og Jacobsen (2018, s. 128-129), som viser til at det som kommer fram i intervjufasen, kan hjelpe forskerne til å videreutvikle forståelsen av forskningens tematikk. Den hermeneutiske spiral beskrives her som pendling mellom forskernes antakelser og datamaterialet, hvor den hermeneutiske spiral er en prosess som bidrar til å skape økt forståelse.

3.1.2 Ontologi og epistemologi

Ontologiske teorier omhandler grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, mens epistemologiske teorier er ulike oppfatninger av hvordan man kan skaffe seg kunnskap om den sosiale verden (Johannessen et al., 2016, s. 50; Malterud, 2016, s. 121-122). Ontologiske teorier kommer inn i forbindelse med samfunnsvitenskapelige studier fordi det kan råde ulike oppfatninger i forbindelse med mennesker, samfunn og den sosiale virkeligheten for øvrig. Epistemologiske teorier har et mer filosofisk preg, og tar opp spørsmål som omhandler sannhet sammenlignet med objektivitet, samt empiriske data som grunnlag for forskning, sett opp mot kunnskap som et resultat av refleksjon og ren tankevirksomhet. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 51) vil en refleksjon rundt egen bakgrunn, personlig og faglig, være en del av prosessen med å etablere kunnskap, og virke klargjørende for hvorvidt det er forhold ved egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen, som ens epistemologiske eller ontologiske perspektiv.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 339) viser til ontologiske forskjeller som oppstår i forbindelse med fenomener som eksisterer kontekstuelte hvor individer jobber sammen i sosiale grupper og som en del av et komplekst sosialt samspill. Dette står i motsetning til fenomener som eksisterer som et resultat av flere individer som handler parallelt, men uavhengig av hverandre, som eksempelvis når flere personer står i kø. Kvale og Brinkmann viser til Benny Karpatschof, som understreker at valget mellom kvantitative eller kvalitative metoder bør baseres på karakteren av emnet som er valgt.

Tilpasset opplæring kan beskrives som et komplekst sosialt samspill mellom lærer og elever, uavhengig av hvorvidt tilpasningen skjer på individuell basis eller for elever som en gruppe. I motsetning til perseptuelle fenomener og serielle samfunnsfenomener, hvor kvantitative metoder har vist seg godt egnet, kan kvalitative metoder gi bedre innsikt i psykologiske og sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 340). Da vi ønsker å belyse en

problemstilling hvor tilpasset opplæring står sentralt, fant vi det derfor naturlig å velge en metode som var gunstig i forhold til å belyse fenomener som oppstår som resultat av sosiale samspill, som tilpasset opplæring i en undervisningssituasjon sett fra et lærerperspektiv.

Videre vil epistemologien stille spørsmål som omhandler forholdet mellom forskerne og deltakerne og kunnskapen som kommer fram gjennom dette samarbeidet. Epistemologi er filosofien om kunnskap, og rommer en langvarig diskusjon om hva kunnskap er, og hvordan den oppnås (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 69). Epistemologi sett i perspektiv av kvalitative intervjustudier handler om kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon. Kvale og Brinkmann (2018, s. 71) setter de to begrepene opp mot hverandre i det som defineres som gruvearbeidermetaforen og reisendemetaforen. Gruvearbeidermetaforen forstår kunnskap som skjult metall. Den tar utgangspunkt i at forskeren i en intervjuprosess må lete etter skjulte skatter eller gullkorn, enten gjennom subjektive meninger eller objektive data.

Reisendemetaforen tar utgangspunkt i kunnskap som avdekket terreng og innhentede erfaringer etter en lang reise til et ukjent land. Som forsker eller reisende har man mye og fortelle når man kommer hjem. Man reiser gjennom flere land og prater med mennesker som befinner seg der. Man kan bruke kart for å hjelpe seg gjennom de ulike landene og oppfordre lokalbefolkningen til å fortelle deres historier og nyttiggjøre seg deres erfaringer videre på reisen.

For å bryte ned Kvale og Brinkmanns (2018, s. 71) metaforer inn mot vår oppgave, ser vi på oss selv som reisende kunnskapsinnhentere i denne kvalitative intervjuprosessen. Det ukjente landet og terrenget kan defineres som oppgavens problemstilling og er ungdomsskolelærernes oppfatning av hvordan tilpasset opplæring ble ivaretatt i den aktuelle perioden våren 2020. Vi som reisende, eller forskere, reiser rundt på deres territorium og innhenter informasjon om hvordan de har det og hører på deres historier. Dette er informasjon som vi fortolker og ønsker å videreformidle (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 71). Det at deltakerne er mennesker i eget land, vil bety at fortolkningen må skje med utgangspunkt i deltakernes forutsetninger. Dette må vektlegges når historiene skal fortolkes for å gi et korrekt helhetlig bilde og riktig konklusjon. Det at vi bestemte oss for hvilket land og hvilken by vi skulle vandre gjennom og ikke bare valgte en tilfeldig rute, kan sammenlignes med utvalget vårt. Vi ønsket svar fra ungdomsskolelærerne og visste hvor vi måtte gå hvis vi skulle være sikker på å finne noen som kunne besvare våre spørsmål. Vi hadde også kart som kunne lede oss i riktig retning, som i intervjuprosessen kan sees på som intervjuguiden, som ledet oss gjennom intervjuet og

sørget for at vi fikk besvart de spørsmålene vi ønsket. På denne måten, i et epistemologisk perspektiv, innhentes kunnskapen i samspillet mellom forsker og deltaker.

3.1.3 Induksjon, deduksjon og abduksjon

Innen forskning er det tre metodiske tilnærminger som framstår som sentrale, kjent som henholdsvis induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming.

Induksjon som begrep har opphav i latin, hvor verbet *indusere* betyr «å føre inn i». Induksjon som begrep benyttes innen flere fagområder, herunder fysikk, filosofi og vitenskapelig metodikk, men med forskjellige betydninger. Innen forskning innebærer en induktiv studie om at man går fra det konkrete og spesifikke til det generelle, fra empiri til teori (Johannessen et al., 2016, s. 47). Ifølge McMillan og Schumacher (2001, s. 462) innebærer induktiv analyse at kategorier og mønstre trekkes ut av dataene, heller enn at disse er førende i forbindelse med hvilke data som innhentes. Man tester ofte empirien eller stiller spørsmål ved den for å kunne si noe om et fenomen, med andre ord formulere en teori basert på observasjoner av testing av empirien.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 224) betegnes ofte kvalitativ forskning som induktiv, ettersom forskere som benytter kvalitative metoder, ofte ønsker å la empirien avgjøre hvilke spørsmål som er verdt å søke svar på.

Deduktiv tilnærming er i prinsippet det motsatte av induktiv tilnærming. *Dedusere* betyr å utlede. Man går følgelig fra det generelle til det konkrete og spesifikke, fra teori til empiri. Da formuleres det en påstand, for deretter å gjøre observasjoner for å kunne si noe om resultatet. Teorien utformes i forkant av observasjonen, og blir førende for hvilken empiri som innhentes (McMillan & Schumacher, 2001, s. 77). Deduktiv tilnærming er tettere knyttet opp mot kvantitativ forskning, men kan benyttes innenfor kvalitative forskningsmetoder hvor man bruker enkelttilfeller som testtilfeller for generelle teorier (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 224).

Induktiv og deduktiv tilnærming er to ytterpunkter. Dersom en tilnærming benytter både induksjon og deduksjon defineres dette som en abduktiv tilnærming. Dette er en tilnærming som vil føre til en mer pragmatisk framgangsmåte hvor man er åpen for å gjøre nye funn underveis i prosessen. Abduksjon som tilnærming har en kontinuerlig vekselvirkende effekt mellom empiri og teori. Sett opp mot en kvalitativ intervjustudie vil man under et intervju kunne få ny interessant informasjon, som igjen vil lede til nye spørsmål som må undersøkes

(Postholm & Jacobsen, 2018, s.103; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 224-225). I vårt forskningsprosjekt tar vi ikke utgangspunkt i å teste sammenhengen mellom teori og virkelighet, som ville ha tilsagt at vi benyttet en deduktiv tilnærming. Vi er heller ikke ute etter å prøve å generalisere våre funn for hele populasjonen, som ville tilsagt at vi benyttet en induktiv tilnærming. Vi har dermed valgt å benytte oss av en abduktiv tilnærming. I samsvar med den hermeneutisk-fenomenologiske metodiske tilnærmingen, valgte vi å gå åpent inn i analysearbeidet ettersom vi var ute etter å se hva analysen av intervjuene hadde å fortelle oss. Vi kan ikke generalisere funnene våre, men kan, på bakgrunn av nyere forskning, sammenligne våre funn med større kvantitative og kvalitative studier. Dette er vår induktive tankegang til empirien. I analysen har vi også jobbet med fortolkning av empirien opp mot relevant teori. Ved å kontinuerlig gå inn og ut mellom teori og en sammenligning av våre resultater med en større undersøkelse, beveger vi oss konstant mellom induktiv og deduktiv tilnærming. På denne måten har vi en åpen og abduktiv tilnærming til oppgaven i vår kvalitative intervjustudie.

3.2 Kvalitativ intervjustudie som metode

3.2.1 Transkripsjon og analyse

Transkribering er en del av prosessen hvor intervjuet klargjøres for analyse. Når intervjuene transkriberes, er det lettere å strukturere det som blir sagt, og materialet blir mer oversiktlig. Vi har valgt å transkribere selv, for å sikre detaljer som vi mener er relevante i forhold til det videre arbeidet. Vi sikrer oss også en enhetlig gjennomføring av transkripsjonsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206-207).

Arbeidsomfanget av transkripsjon er en av flere faktorer som kan begrense utvalgsstørrelsen. Når det kommer til kvaliteten på gjennomføringen av kvalitative forskningsintervju, spiller transkripsjon en viktig rolle i forbindelse med reliabilitet og validitet, særlig i analysefasen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 211) stilles det ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i forbindelse med intervjuforskning, men likevel uten at det stilles spørsmål om transkripsjonens pålitelighet. En vanlig variasjon i forbindelse med transkripsjoner, kan i noen grad tilskrives ulik grad av nøyaktighet hos de som transkriberer, som dersom den som transkriberer, i noen grad gjetter på hva som blir sagt, mens andre bare gjengir det som blir sagt, klart og tydelig. Også hvordan tegnsetting gjennomføres kan påvirke innholdet i transkripsjonen.

Når det kommer til transkriberingen, har vi vært nødt til å ta stilling til hvordan denne skulle gjennomføres. I sitatene i analysedelen valgte vi å bruke bokmål som standard for å kunne ivareta deltakernes anonymitet på en bedre måte.

3.2.2 Utvalg

Vi har valgt å benytte et strategisk utvalg fordi vi mener det er best egnet til å besvare problemstillingen. Johannessen et al. (2016, s. 114-115) poengterer at det er både uvanlig og lite hensiktsmessig å rekruttere deltakere tilfeldig i forbindelse med kvantitative undersøkelser. Fordi formålet med intervjuene primært var å få mest mulig kunnskap om et konkret fenomen, gjorde vi grep for å finne informanter som hadde kunnskapen og som med større sannsynlighet kunne gi oss innsikt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Metoden vi har valgt å benytte, ligger tett opp mot beskrivelsen av kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2016, s. 118). Som et resultat av at vi ønsker lærerens perspektiv i forhold til hvordan tilpasset opplæring ble ivaretatt under perioden med hjemmeundervisning under Covid-19-utbruddet våren 2020, måtte utvalget naturlig nok begrenses til lærere som jobbet i skolen under perioden med hjemmeundervisning. Da vi ønsket ungdomsskolelærerperspektivet, har vi gjort en vurdering av hvilke lærere det var hensiktsmessig å henvende seg til. Vi begrenset utvalget for å øke sannsynligheten for at de vi kontaktet, faktisk jobbet på ungdomstrinnet våren 2020. Vi ønsket også å snevre inn utvalget til lærere på samme trinn, for å kunne sammenligne empiri på et mest mulig likt grunnlag.

I forbindelse med utvalget, var vi nødt til å ta stilling til hvor mange deltakere vi skulle ha. Johannessen et al. (2016, s. 112) viser til at utvalgsstørrelsen på den ene siden må være stor nok til at man får belyst problemstillingen i tilstrekkelig grad. På den annen side kan man møte på et metningspunkt når det kommer til antall deltakere, ved at flere deltakere i liten grad vil kunne tilføre ny kunnskap. De viser til at det ikke er uvanlig med en utvalgsstørrelse på 10-25 deltakere, men at det for studentprosjekter og andre mindre prosjekter ofte er nødvendig å begrense seg til færre intervjuer eller observasjoner. Fordi det er en kvalitativ studie, vil det å finne et relevant utvalg, ofte være viktigere enn å skaffe mange deltakere.

Vi hadde gjort en vurdering av hvor mange deltakere vi ønsket, ut fra en avveining i forhold til ønsket om å belyse problemstillingen i størst mulig grad, sett opp mot prosjektets omfang og ressursknapphet i forhold til tid, og vi kom fram til at vi ønsket omtrent seks deltakere.

Deltakerne er rekruttert direkte fra skoler i Nord-Norge. Bakgrunnen for at vi valgte å geografisk begrense hvor vi rekrutterte deltakere, var både vår kobling til ukeplanundersøkelsen, samt at vi i en tidlig fase i studiet var åpne for å gjøre intervjuene ved å møte deltakerne personlig. Det ble etter hvert klart at den pågående situasjonen med omfattende smitteverntiltak gjorde det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene over videomøter. Fordi vi har valgt en metode som bygger på strategisk utvelgelse heller enn en metode som baserer seg på representativt utvalg, vil graden av hvorvidt deltakerne oppfyller kriteriene vi har satt med tanke på hvem vi mener vil kunne belyse problemstillingen i størst mulig grad, være av avgjørende betydning sammenlignet med andre faktorer, som geografisk spredning.

I de fleste tilfeller har vi skriftlig kontaktet skoler og skoleledere direkte. I noen få tilfeller har kommunene lagt ut informasjon om ansatte ved de ulike trinnene, og vi har kunne kontaktet disse direkte via e-post. I noen få tilfeller har vi kontaktet bekjente som jobbet ved aktuelle skoler, og fikk kontakt med aktuelle deltakere. Vi sendte ut henvendelser til relativt få skoler og lærere i starten, men ble nødt til å øke antallet vi henvendte oss til i vesentlig grad, fordi relativt få lærere og skoler responderte på intervjuforespørselene, også etter oppfølgende henvendelser.

Vi har valgt å ikke henvende oss til skoler hvor vi selv har vært elever, har hatt praksis eller vært ansatt. Det har heller ikke vært aktuelt for oss å intervjuere lærere vi har hatt en relasjon til, som familie, studiekolleger eller andre bekjente. Selv om personer innenfor disse kategoriene utvilsomt ville kunne tilført kunnskap som kunne bidratt til å belyse problemstillingen, ville deltakelse av personer med relasjoner til en eller begge av oss ha kommet til å kunne reise spørsmål ved objektiviteten ved studien. Problematisering av relasjoner til intervjudeltakere er i begrenset grad direkte omtalt i metodelitteraturen, men mer prinsipielle forhold som underliggende etiske retningslinjer og krav til profesjonell distanse er omtalt. Kvale og Brinkmann (2018, s. 108-110) beskriver hvorvidt personlige samspill som oppstår underveis i intervjusituasjonen, kan komme til å spille inn i forhold til hvilke resultater som vektlegges på bekostning av en så fullstendig og nøytral framstilling som mulig. De problematiserer tilfeller hvor forskere identifiserer seg i så stor grad med deltakerne at de ikke greier å opprettholde profesjonell avstand. De viser også til at graden av utvist empati spiller inn i forhold til forskningsetisk atferd, da den påvirker hvorvidt intervjudeltakerne kan komme til å dele informasjon som de ellers ville ha holdt for seg selv. Ved å opprettholde den profesjonelle

distansen til deltakerne i intervjustudien, kan vi ha unngått komplikasjoner og spørsmål ved objektivitet og etiske forhold.

Det endelige utvalget ble på seks deltakere. Utvalget består av fem kvinner og en mann. Deltakerne kommer fra ulike skoler i Nord-Norge. To av lærerne hadde elever primært på 8. trinn under nedstengningen våren 2020, mens fire av lærerne hadde elever primært på 9. trinn under samme periode. To av lærerne jobber på samme skole. lærerne er anonymiserte, og for å ivareta lærernes anonymitet, har vi valgt å ikke oppgi navn på skoler eller annen informasjon som kan identifisere lærerne. Vi har, av forskningsetiske hensyn, valgt å bruke fiktive navn på lærerne vi har intervjuet: Anne, Berit, Chris, Dina, Else og Fia.

3.2.3 Intervjuguide

En intervjuguide kan ofte forveksles med et spørreskjema som kan benyttes under et intervju. Intervjuguiden tar ikke for seg selve spørsmålene som skal stilles, men er i større grad en oversikt over tema og generelle spørsmål som undersøkelsen skal belyse (Johannessen et al., 2016, s.147).

De ulike temaene skal kunne knyttes opp mot problemstillingen og kunne være med å svare på enkelte forskningsspørsmål. Ifølge Sollid (2013, s.128) kan forskningsintervju ses på som en samtale. Det som imidlertid skiller forskningsintervjuet fra en hverdagslig samtale som flyter, er intervjuguiden. Intervjuguiden baner en slags vei for hvilken retning intervjuet skal ta og hvilke tema man skal innom.

En annen betraktning man må gjøre er hvordan man skal utforme intervjuguiden. I utgangspunktet er det relativt fritt hvordan man ønsker å utforme den, ettersom hovedformålet med intervjuguiden er at den skal lede selve intervjuet. Så lenge den gjør det er det ikke i utgangspunktet veldig viktig hvordan den er utformet (Sollid, 2013, s.128). Samtidig viser Sollid til to ulike måter å utforme en intervjuguide på. Én måte er å benytte stikkordsform. Det blir mer som en huskelapp og gir til dels større frihet i intervjuprosessen. Samtidig kan den være uheldig med tanke på at viktige segmenter med undersøkelsen ikke blir berørt i ønsket grad (Sollid, 2013, s.128). En annen måte å gjøre det på er å utforme temaene som spørsmål. Dette vil gi en større trygghet som forsker, men vil igjen gi mindre spillerom for frihet i samtalen innenfor tema. Man kan velge selv hvor smalt man ønsker å utforme intervjuguiden, men må ha til ettertanke at en smalere utforming vil gi mindre frihet og visa versa (Sollid, 2013, s.129).

Vi har valgt å utforme vår intervjuguide så åpen som mulig, men med forbehold om at vi kunne oppnå god trygghet i tematikken. Som en følge av at enkelte spørsmål er relativt åpne har vi valgt å legge til stikkord for å lede samtalen i en retning som vil kunne belyse problemstillingen. Fordi vi har valgt å benytte oss av en abduktiv metode, ønsket vi i tillegg til å få besvart forskningsspørsmål å være åpne for overraskende og interessante funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102). Dersom vi hadde utformet intervjuguiden smalere, kunne vi komme til å redusere sannsynligheten for å gjøre overraskende funn i forbindelse med analysen av intervjuet (Sollid, 2013, s.129).

3.2.4 Gjennomføring

Vi gjennomførte prøveintervju etter at første utkast av intervjuguiden var klart, for å se hvorvidt intervjuguiden fungerte som den skulle, både som instrument for hvordan samtalen skulle gå framover, samt at forskningsspørsmålene skulle bli besvart. I forhold til den praktiske gjennomføringen av intervjuene, avtalte vi med informantene på forhånd om passende møtetidspunkter. Deretter ble vi enig om hvilken plattform vi skulle møtes på. På grunn av tingenes tilstand med tanke på Covid-19-pandemien ble det nødvendig å foreta intervjuene digitalt. Samtlige av intervjuene ble gjennomført på teams ettersom dette var en læringsplattform som alle lærerne brukte i sin daglige profesjonsutøvelse. Vi gjennomførte intervjuene digitalt på teams og i henhold til intervjuguiden. Vi introduserte oss selv og vårt forskningsprosjekt, før vi lot ungdomsskolelærerne vi intervjuet presentere seg selv. Deretter lot vi intervjuguiden lede oss gjennom intervjuet. Vi gjorde, som avtalt med lærerne vi intervjuet, lydopptak av selve intervjuet, som senere ble transkribert. Fordelen med lydopptak er at vi får med pauser, variasjoner i stemmen, og andre mindre detaljer man gjerne ikke får med dersom man kun benytter notater til dokumentasjon. Til slutt ga vi lærerne vi intervjuet, mulighet til å komme med kommentarer til noe vi hadde vært inne på tidligere i intervjuet eller komme med relevante tanker de ikke følte de hadde fått delt. De kunne også stille oss spørsmål dersom det var andre ting de måtte lure på.

Etter at vi hadde gjennomført forskningsintervjuene transkriberte vi opptakene av samtlige intervju. Transkripsjonene var det skriftlige grunnlaget for analysen. Ved å kode og kategorisere innholdet i intervjuene med et fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene, kunne vi samle funnene fra de ulike intervjuene. På den måten gjorde vi det lettere å sammenligne de ulike funnene og finne fram til svar som ble gitt i intervjuene. Koding i seg selv innebærer at vi deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med

kodeord. Da kan man lett finne igjen deler av teksten som er relevant for analysen (Thagaard, 2018, s. 153). Dette gir grunnlag for å foreta sammenligninger mellom enhetene i studiet. Denne typen koding er veldig vanlig som framgangsmåte i en kvalitativ analyse. Når man har gjennomført kodingen, er det ønskelig å sortere kodene i kategorier. Disse kategoriene bestemmes ofte ut fra hvilken tilnærming til analysen forskeren har valgt å ta. Eksempelvis vil en deduktiv tilnærming si at forskeren betegner kategoriene med begreper fra annen teori eller fra prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018, s. 154). Når man samler kodet data i mer generelle kategorier, er det for å framheve sentrale mønster i empirien. Kvale og Brinkmann (2018, s. 230-231) beskriver kategoriseringer som er gjort på bakgrunn av transkriberte intervjuer som en meningskonsentrasjon, der meningsfylt kategorisering skal være til hjelp for forskeren underveis i analysearbeidet.

Prosessen med koding og kategorisering kan gjøres på ulike måter. En måte å gjøre dette på er først kategorisere utsnitt av teksten, for deretter å sammenligne kodene og finne en felles meningsbærer som utgjør en overordnet kategori. En annen måte å gjøre dette på er ved å først danne kategorier. På denne måten er de overordnede kategoriene forhåndsbestemt når man starter kodingen og tar utgangspunkt i eksempelvis forskningsspørsmålene og problemstillingen når disse utformes. Når man da starter kodingen, vil man kunne gi koder til innholdet som samsvarer med en av kategoriene. Etersom vi ikke ønsker å teste en teori eller har et ønske om å generalisere, har vi valgt å ha en abduktiv metodisk tilnærming. I forhold til koding og kategorisering vil det si at vi ønsket å gjennomføre denne prosessen med utgangspunkt i teori om tilpasset opplæring, i tillegg til hvordan våre resultater samsvarte med resultatene fra nyere forskning.

Vi gjennomførte koding og kategorisering ved at vi først laget de overordnede kategoriene med utgangspunkt i vår problemstilling, og de underordnede forskningsspørsmålene. Deretter kodet vi det transkriberte datamaterialet og la inn koder for ulike utsnitt i teksten som samsvarte med en av hovedkategoriene. De utsnittene som vi følte ikke passet direkte inn under en av hovedkategoriene fikk en egen kode, hvor vi senere gjorde en vurdering av dem og fikk samlet dem i ulike underkategorier. Vi vurderte dette som en metode som passet bra i forhold til vår oppgave og størrelsen på datamaterialet. Dersom vi hadde jobbet med større empirigrunnlag, kunne vi med fordel valgt en retning for prosessen hvor vi først kodet under et kodesystem og samlet dem under kategorier i etterkant. Etersom vi jobbet med et mindre empirigrunnlag hadde vi også mulighet til å samle de kodede utsnittene i et samledokument

under deres kategorier, noe som gjorde veldig lettvinnt for oss å finne fram til resultater i analysearbeidet.

3.4 Kvalitetssikring av kvalitative studier

3.4.1 Validitet

Validitet kommer fra det engelske ordet validity, og betyr direkte oversatt gyldighet. Data og resultater av undersøkelser er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Det sentrale spørsmålet rundt validitet er derfor hvor representativt resultatet er for fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Kvale og Brinkmann (2018, s. 277) trekker inn forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet, samt tidligere forskning, som viktige når det generelle forskningsmiljøet skal vurdere funnenes validitet.

Shadish, Cook og Campbell (2002, gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24) ønsker å skille mellom de ulike formene for validitet. De skiller mellom begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet. Begrepsvaliditet dreier seg i utgangspunktet om relasjonen mellom det generelle tilfellet som undersøkes og de konkrete resultatene. Deretter vil vi kunne se om dataene er valide representasjoner av det generelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Et annet begrep som er sentralt innenfor begrepsvaliditet er operasjonalisering.

Operasjonalisering kan beskrives som en operasjon eller et tilfelle som gir en indikasjon på undersøkelsens validitet. Operasjonaliseringer kan brukes taktisk i en undersøkelse for å indikere god begrepsvaliditet, så her er det også viktig å være kritisk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Operasjonaliseringer kan også skape motforestillinger som kan gi en indikasjon på lav begrepsvaliditet.

Det er ikke nødvendigvis lett å bedømme hvorvidt operasjonaliseringer med tilhørende indikasjoner er valide eller ikke. I mange tilfeller handler det om å bruke sunn fornuft, eller det som refereres til som ansiktsvaliditet eller «Face-validity» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I de tilfellene hvor det ikke er like enkelt å bruke sunn fornuft må man gå mer systematisk til verks for å kunne gi et fullstendig svar på hvorvidt indikatoren er valid eller ikke.

Vi har valgt å se nærmere på flere ting i forbindelse med validiteten i undersøkelsene vi har gjort i forbindelse med utarbeidelsen av masteroppgaven. Deltakerne vi har intervjuet, er

strategisk utvalgt ut fra hvem vi mener kan bidra til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 230) viser til begrepet deltakervalidering, som innebærer at forskeren får sjekket ut empiri, tolkninger og konklusjoner med deltakerne i forskningsprosjektet. En av måtene vi har gjort det på, er ved å klargjøre deltakernes forståelse av tilpasset opplæring, som er kjernen i intervjuet, og prosjektet for øvrig. Videre har vi, i selve intervjusituasjonen, jevnlig benyttet oss av en utvidet parafrasering, for at vi skulle være helt sikre på at vi har samme forståelse som deltakeren i forhold til hva deltakerne har ment å kommunisere.

3.4.2 Reliabilitet

Et åpenbart spørsmål i forbindelse med en undersøkelse er hvor gyldige resultatene er, sett i en vitenskapelig sammenheng (Dalland, 2017, s. 55). I forhold til kvalitative forskningsintervju vil kvaliteten på hvert av de originale intervjuene være av avgjørende betydning, da det er dette som ligger til grunn for det senere arbeidet med analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 193-197). I forhold til intervjuforskning, stilles det ofte spørsmål til reliabilitet på bakgrunn av intervjuernes kvalifikasjoner. Da intervjuerne er selve forskningsinstrumentet, og kvaliteten på intervjuet har sammenheng med intervjuerens ferdigheter, er dette relevant for kunnskapen som skal trekkes ut, samt deltakernes opplevelse av intervjuene. I intervju hvor temaet virkelig betyr mye, betyr tekniske forhold rundt intervjuerne og gjennomføringen mindre, og disse mister relevans sett opp mot resultatet i lys av intervjutemaet. Kvale og Brinkmann (2018, s. 211) nevner også utfordringer i transkriberingsprosessen som relevante sett opp mot reliabilitet.

Postholm og Jacobsen (2012, s. 224) knytter reliabilitet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskerne kan ha påvirket resultatet. De trekker særlig fram to forhold: For det første at forskerne selv reflekterer over sin påvirkning og ikke stiller seg naiv til hvorvidt de kan påvirke et resultat, samt hvorvidt forskerne gjør forskningsarbeidet synlig slik at andre kan reflektere over det (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 224). På grunn av manglende muligheter for å replikere resultatene, er transparens desto viktigere.

Vi var klar over hvilken påvirkning vi kunne ha på resultatene, både i forhold til analysering av informasjon og under intervjuene. Vi valgte å ikke sende intervju spørsmål eller intervjuguide på forhånd til ungdomsskolelærerne vi intervjuet, fordi det kunne redusere muligheten for spontane svar fra lærerne. Vi tror at dette også kan ha tilført mer spontanitet til intervjuet, og ga lærerne vi intervjuet færre muligheter til å undersøke andre kilder som en

ytre påvirkning til lærernes svar. En ulempe ved å ikke sende lærerne en mer detaljert oversikt på forhånd, er at det er en fare for at deltakerne ikke får reflektert i tilstrekkelig grad over spørsmålene i intervjuene. Det vi har valgt å fokusere på, er å tydeliggjøre funn og betraktninger som vi har vektlagt på i analysen. Desto mer synlig vi har klart å gjøre forskningsprosessen, jo mer etterprøvable er den, og enklere blir det for andre å gjøre egne refleksjoner rundt den (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 224).

3.4.3 Generaliserbarhet

Et naturlig spørsmål som dukker opp i forbindelse med bruk av semistrukturerte forskningsintervju som metode, er hvorvidt resultatene er generaliserbare. Ønsket om generaliserbarhet kan delvis tilskrives krav fra samfunnet om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som er overførbare, og kan skyldes en forståelse av vitenskapelig kunnskap som universell og evig. Fordi utvalget vårt ikke er tilfeldig, vil ikke metoden innfri kravene som stilles i forhold til statistisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 290-291). Fordi vi har valgt kvalitative forskningsintervju som metode, har ikke generaliserbarhet vært et overordnet mål for vår del. Ved forsøk på generalisering ved bruk av kvalitative metoder, kan det være fare for at man kan komme til å benytte anekdoter til bevisføring i den grad man ikke har vært oppmerksom på metodens begrensninger. Vi har gjennomgående i vårt arbeid vært påpasselig å ikke bruke anekdoter som generaliserbare funn.

3.4.4 Etske betraktninger

Når kvalitative forskningsintervju benyttes som metode, vil det oppstå etiske spørsmål i forbindelse med metoden, både av hensyn til forhold som er knyttet opp mot metoden i seg selv, men også i forhold til konsekvenser og nytteverdier. I forbindelse med kvalitative forskningsintervju er det noen områder som faller naturlig å undersøke nærmere: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 95).

Informert samtykke innebærer at den eller de som blir intervjuet, er informert om formålet med intervjuet og hva informasjonen skal brukes til, samt mulig risiko og fordeler ved deltakelse (Bromwich & Rid, 2015, s. 521, 528). Informasjon om formål til den eller de som blir intervjuet, bør inkludere informasjon om fortrolighet og hvem som vil få tilgang til intervjuet, eventuelle rettigheter til å publisere intervjuet, enten i sin helhet eller som utdrag, samt muligheten for en senere tilgang til transkripsjon og analyse med basis i intervjuet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 104-105) kan denne type informasjon til deltakere ved et forskningsprosjekt tjene som en beskyttelse både for den enkelte deltaker og for den som gjennomfører intervju og analyser.

Ved gjennomføring av forskningsintervju i forbindelse med institusjoner, vil et naturlig spørsmål som kommer opp, være hvem som kan gi et informert samtykke. Kvale og Brinkmann (2018, s. 105) viser til at et samtykke fra en overordnet kan innebære at det legges press på underordnede om å delta. Ved undersøkelser som er relatert til skolebarn, vil det også oppstå et spørsmål om hvem som skal gi samtykket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-247). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016:8) nevner konkret barn som en gruppe med redusert eller manglende samtykkekompetanse. En av hovedreglene for at personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse skal kunne inkluderes i forskning, er at det kan sannsynliggjøres at den aktuelle forskningen har direkte eller betydelig nytte for den enkelte eller gruppen det forskes på.

I forhold til konfidensialitet blir betydningen av anonymisering av forskningsdeltakere omtalt av både Thagaard (2018, s. 24) og Kvale og Brinkmann (2018, s. 106). Både hos Thagaard og Kvale og Brinkmann er det imidlertid påfallende at konfidensialitet i forhold til tredjepart i liten eller ingen grad er nevnt. Thagaard siterer NESH: «Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert». Thagaard anvender imidlertid dette på deltakerne i forskningsprosjektet, uten at hensynet til eventuelle tredjeparter er tatt i betraktning. Fordi vi ønsket å gjennomføre forskningsintervju hvor tredjeparter indirekte blir berørt, er konfidensialitet i forhold til tredjeparter relevant. NESH (2018:6) skriver om dette: «Personvernet har imidlertid også en bredere forskningsetisk ramme, og forskeren må utvise særlig aktsomhet og ansvarlighet når individet kan identifiseres, direkte eller indirekte, ved at enkeltpersoner eller miljøer kan gjenkjennes i publikasjoner og annen formidling av forskningen», samt «når tredjepart blir berørt av forskningen». Selv om de vi intervjuet vil være bundet av taushetsplikten, påhviler det oss et selvstendig etisk ansvar for at informasjon som anvendes og formidles, ivaretar personvern og konfidensialitet både i forhold til forskningsdeltakerne og til eventuelle tredjeparter.

Både Bromwich og Rid (2015, s. 521-528) og Kvale og Brinkmann (2018, s. 107) nevner etiske problemstillinger tilknyttet mulige risikoer for forskningsdeltakerne. Brodwich og Rid drøfter dette på generell basis innen forskning, og knytter dette opp mot den forpliktelsen som

foreligger i forbindelse med informasjonsplikten fra forskerens side. Kvale og Brinkmann nevner risikoer for forskningsdeltakerne spesifikt opp mot kvalitative forskningsintervju som metode. Vi har gjort en vurdering av mulige negative konsekvenser for informantene ved deltakelse opp mot metode og problemstilling, og kommet fram til at denne er liten. Det var likevel en mulighet for at uventede situasjoner skulle kunne oppstå underveis eller i etterkant av intervju situasjonene, noe som gjorde at vi måtte gjøre løpende vurderinger i forhold til innhenting av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 110).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 51-52) innebærer intervju en asymmetrisk maktrelasjon, hvor den som intervjuer setter premissene i forhold til gjennomføring og fortolkning av informasjonen som kommer fram. Intervju som metode er følgelig ikke en dagligdags dialog mellom to likestilte parter, men en instrumentell dialog med det konkrete formål å framskaffe beskrivelser, fortellinger og tekster som intervjueren kan bruke og fortolke i overensstemmelse med egne interesser som forsker. Den som gjennomfører intervjuet, har monopol på fortolkningen, og kan fortolke og innrapportere hva informanten virkelig mente.

4 Studiens resultater

I denne delen av oppgaven ønsker vi å belyse sentrale funn i analysen som er knyttet opp mot forskningsspørsmålene for å kunne besvare problemstillingen. I forkant av funnene som blir presentert, har vi omtalt ungdomsskolelærernes egen forståelse av begrepet tilpasset opplæring, samt hvilke forkunnskaper de selv har oppgitt når det kommer til digital undervisning. For å besvare problemstillingen som omhandler hvordan ungdomsskolelærerne opplevde det å ivareta tilpasset opplæring under nedstengningen våren 2020, har vi, etter å ha transkribert og analysert intervjuene, delt resultatene inn i tre hovedkategorier som er direkte knyttet opp mot forskningsspørsmålene.

- 1) Relasjoner og læringsmiljø
- 2) Lærerens strukturering av skoledagen
- 3) Den enkelte elevs utvikling

Når vi har presentert funnene, har vi basert disse på sitat og gjengivelser fra ungdomsskolelærerne som har deltatt i intervjuene. Enkelte av sitatene bygger opp under flere funn. Vi har ikke sett på det som problematisk, fordi det utelukkende bygger opp troverdigheten til det enkelte funn som en del av en helhet.

4.1 Lærernes forståelse og forkunnskaper

Fordi tilpasset opplæring er en sentral del av problemstillingen, ønsket vi innsikt i intervjudeltakernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Årsaken til at vi har valgt å inkludere ungdomsskolelærernes forståelse av tilpasset opplæring i den innledende delen av studiens resultater, er at deltakerens videre svar må ses i lys av deltakerens egen forståelse av hva tilpasset opplæring er. Vi spurte også deltakerne i en tidlig fase av intervjuene om deres forkunnskaper når det kommer til digital undervisning.

Ettersom vår besvarelse omhandler tilpasset opplæring i lys av digital undervisning i perioden med nedstengning, ville deltakernes innspill på spørsmålet gi oss innsikt i hvordan lærerne opplevde overgangen fra en tradisjonell undervisningssituasjon til hvordan den heldigitale skolehverdagen har vært. Dette vil igjen kunne knyttes direkte opp mot lærernes forutsetning for planlegging og undervisning i den aktuelle perioden, som igjen har betydning for ivaretagelsen av tilpasset opplæring, den enkelte elevs utvikling og læringsmiljøet klassen er deltaker i. Med andre ord er det i den gitte situasjonen naturlig å se på elevenes undervisningssituasjon i lys av lærernes digitale forkunnskaper.

4.1.1 Begrepet tilpasset opplæring

Deltakerne utdyper sin forståelse av begrepet tilpasset opplæring i noe ulik grad, men er samspilte på noen områder. Samtlige gir uttrykk for at de mener at opplæringen må tilpasses ut fra elevenes nivå, og at undervisningen må være variert. To av lærerne nevner tilpasset opplæring i forbindelse med spesialundervisning, men begge er også tydelige på at tilpasset opplæring er en rett alle elever har.

Fia gir uttrykk for sin forståelse av hva tilpasset opplæring er ved å si at hun tenker at hver elev må få tilpasninger ut fra sitt ståsted, og at man tilrettelegger for elevene på ulik måte ut fra deres behov. I likhet med Fia beskriver Chris tilpasset opplæring som noe som skjer på elevenes premisser, men påpeker at begrepet tar for seg både tilrettelegging av nivå på oppgavene og veiledning fra læreren.

«Det jeg tenker når jeg hører tilpasset opplæring, er jo tilrettelagt veiledning og undervisning i form av arbeids- og fagstoffutfordringer i forhold til kvalitet. Både i forhold til hva de skal levere, hvilket nivå du skal strebe etter og hva tilpasset målsetning for elevene er.»

Han beskriver videre tilpasset opplæring som et abstrakt begrep som kan være vanskelig å definere, men som i praksis omfatter både faglige og sosiale utfordringer. Mens Chris mener tilpasset opplæring bør omfatte både faglige og sosiale utfordringer, viser andre lærere primært eller utelukkende til tilpasset opplæring som relevant i forhold til tilpasninger for faglige forhold, slik Dina oppsummerer: «Så, både variasjon, og det å kunne gi tilpasninger til elever som har behov for det ut fra faglige forutsetninger.»

4.1.2 Digital kompetanse

Bortsett fra deltakeren som hadde IKT-utdanning, hadde ikke lærerne særskilt kompetanse innenfor digital undervisning, men hadde en viss kjennskap til ulike læringsplattformer. De hadde særlig kjennskap til læringsplattformer de benyttet i egen profesjonsutøvelse. Samtlige oppga at de i liten eller ingen grad hadde drevet med digital undervisning tidligere. To av lærerne vi har intervjuet, har i noen grad benyttet Teams til undervisning eller annen oppfølging av elever digitalt.

Lærerne har i noen grad kommentert hvorvidt de selv og skolene de jobbet på var forberedt på nedstengningen. Deres opplevelser av situasjonen er ulike. Chris' opplevelse av overgangen antydte en kaotisk situasjon, hvor lærere og skoleledere sto mer eller mindre totalt uforberedt på å skulle gå i gang med digital hjemmeundervisning, som han uttrykker det:

Denne beryktede søndagen, når alle skulle hive seg rundt, og vi ikke helt hadde fått info, så gikk vi rundt og var litt sånn..., ja vi måtte spørre på private kanaler, og vi opplevde at mellomledere også kjente på denne «hva skal vi svare?»

Dina forteller også om en skole som ikke var særlig godt forberedt på perioden med nedstengning. På den annen side gir Dina et bilde av overgangen fra et tradisjonelt til et digitalt klasserom som mindre problemfylt.

Jeg følte at omstillingen i forhold til det å skulle bevege seg over på digitale fora var enkel. Teams funket bra fra dag en. Det var gjort klart fra skolens side fra før. Jeg var allerede inne i Skooler, og elevene var vant med å levere i Skooler, så det digitale synes jeg var det minste av problemene. Det gikk helt fint.

Det kan være utfordrende å forutse hendelser som en pandemi eller andre forhold som kan ramme skolestrukturen, eller i verste fall hele samfunnsstrukturen. På den måten kan man si at det ikke kunne forventes at skolene eller lærerne var klar for pandemien som kom over oss våren 2020. Likevel er det mange som har gjort seg opp tanker om hvor skolens ståsted var

før nedstengningen i forhold til det digitale samfunnet. Noen skoler brukte ikke digitale læringsplattformer eller informasjonsplattformer for elever eller foresatte i forkant av utbruddet av pandemien. Man kan derfor rette en påstand om at den påtvungne digitale undervisningen som fant sted våren 2020 har ledet skolen inn i et mer digitalt rettet spor. Det er grunn til å tro at skolene er bedre rustet dersom de skulle bli nødt til å stenge igjen.

4.2 Relasjoner og læringsmiljø under nedstengningen

Relasjoner med elevene og arbeid for klasse miljø har stor betydning for ivaretagelse av tilpasset opplæring i undervisningssammenheng. Relasjoner med elevene er en viktig faktor for at lærerne skal kunne gjøre større og mindre tilpasninger til enkeltelever samt større elevgrupper. Flere av ungdomsskolelærerne vi har intervjuet, har nevnt utfordringer med å nå enkelte elever i den aktuelle perioden, hvor utfordringene skyldtes distanseringen som oppstod som et resultat av hjemmeundervisning ved hjelp av digitale læringsplattformer. Et av våre forskningsspørsmål er: «Hvordan har ungdomsskolelærerne ivare tatt relasjoner og læringsmiljø under utbruddet av Covid-19 våren 2020?» Ved å besvare dette spørsmålet vil vi kunne ha bedre forutsetninger for å diskutere hvorvidt det har påvirket lærernes grunnlag for å kunne ivareta tilpasset opplæring under perioden med nedstengning. Når det kommer til relasjoner og læringsmiljø under nedstengningen, har vi gjennom transkripsjon og analyse av intervjuene gjort to funn som vi ønsker å løfte fram.

4.2.1 Funn 1: Ungdomsskolelærere opplevde utfordringer med tilpasning av opplæringen våren 2020, til dels fordi elevene var lite tilgjengelige og at noen av dem utviklet negative holdninger til skole og skolearbeid

Lærerne vi intervjuet, hadde delte meninger med tanke på mulighetene for tilpasning av opplæring i undervisningen. Enkelte av lærerne opplevde utfordringer på dette området når det kom til ivaretagelse av relasjoner og læringsmiljø, fordi enkeltelever var lite tilgjengelige i perioden med digital hjemmeundervisning. De samme lærerne opplevde også enkeltelever som utviklet langvarige negative holdninger til skolen og skolearbeidet. En av disse lærerne er Dina, som mente at klasse miljøet var veldig vanskelig å ivareta i perioden med skolenedstengning, og at rammene gjorde det vanskelig å ha kontakt med klassen som en helhet. Hun opplevde at fellesundervisningen egentlig ble en monolog med enkelte innspill fra elevene. Om situasjonen hun befant seg i, forteller hun:

Altså de rett og slett gjorde seg utilgjengelig. De møtte ikke opp på avtalte møtetidspunkter og svarte ikke når jeg tok kontakt, og det gjaldt den klassen som jeg er kontaktlærer for og som jeg da på en måte hadde hovedansvaret for å følge opp tett.

Elevene møtte ikke opp, noe som gjorde det utfordrende for Dina å opprettholde gode relasjoner til enkeltelever. Dette påvirket klasse miljøet både under perioden med nedstengning, men også i perioden etterpå. Da er det relasjoner som skal bygges opp igjen, både mellom lærer og elev, men også mellom elevene selv. En av lærerne opplevde at en av utfordringene som dukket opp i etterkant av perioden med stengte skoler våren 2020, var elevenes vilje til å delta i undervisningen. Fia er en av lærerne som beskriver økt fravær hos sine elever som en konsekvens av nedstengningen. Fia beskriver situasjonen slik:

«Jeg har flere elever med mye mer fravær nå enn tidligere. Jeg har flere elever som har ønsket seg tilbake til hjemmeskole, og jeg har flere elever som ønsker seg en delvis hjemmeskole, delvis vanlig skole.»

Fia nevner altså i intervjuet at det er flere elever i klassen som har et vesentlig høyere fravær etter perioden med nedstengning sammenlignet med tiden før. Hun forteller videre om flere av sine elever som ønsker seg tilbake til hjemmeskole eller til en skoledagsstruktur med delvis hjemmeundervisning. Det kan tenkes at mange elever opplevde at det var behagelig under nedstengningen med tanke på at de kunne gjøre som de ville i mange sammenhenger. Hadde de ikke på kamera kunne det være vanskelig å si hva elevene gjorde under undervisningen. Noen av lærerne nevnte under intervjuet at det kunne ta lang tid fra de spurte en elev om noe, til at eleven responderte, noe som kan tyde på at eleven ikke var helt til stede i undervisningen. Muligheten elevene hadde til å gjemme seg eller gjøre seg usynlig bak en skjerm kan ha vært en av faktorene til at enkelte elever ønsket seg tilbake til en skolestruktur med hjemmeundervisning. Dina har også erfart at enkelte elever har økt fraværet sitt etter perioden med nedstengning:

Så har du noen sosialt svake elever som ikke har funnet en hjertevenn i klassen, eller som har utfordringer med at de liker å spille på diverse computer games, som også har økt fraværet sitt etter hjemmeskolen.

Dina opplever at fraværet har en sammenheng med sosiale forhold knyttet til eleven, og at elever med høyere fravær er de som ikke føler en sosial tilhørighet i klassen. For disse kunne det bli en større utfordring å komme tilbake til skolen ettersom elevene var inndelt i kohorter og man ikke lengre kunne omgås elever på tvers av klasser.

Chris opplevde det at elever som var vanskelige å få tak i, skapte utfordringer i forhold til ivaretagelse av relasjoner og klassemiljø. Han nevner at han måtte gjennom foresatte ved flere anledninger og at foresatte burde ha tatt tak for å hjelpe elevene. I intervjuet sier Chris:

Det var elever som ikke ville ha kontakt med meg, ja, jeg har mistanke om jeg ble blokkert på noen telefoner, og at messengeren deres ikke funket. Da måtte jeg gjennom foresatte ganske ofte. Men eleven møtte på Teams, så ikke noe, og leverte nok arbeid. Så, da tenker jeg... Ja, nei, det... da var det litt sånn der «hva kan man gjøre?» Man må... foreldrene må ta tak. Hvis foreldrene ikke tar tak, så detter de litt igjennom.

Chris hadde i den aktuelle perioden mistanke om at det var flere elever som unngikk å ha kontakt med han og at dette da var skadelig for relasjonene. Han får også fram at det finnes grenser for hva lærerne kunne gjøre. Selv om de forsøkte ulike metoder og ikke ville gi opp, var det i enkelte tilfeller uunngåelig at enkelte av elevene falt igjennom. Han nevner også at foresatte burde ha tatt tak for at ikke deres barn skulle være felle gjennom. Når rammene og omstendighetene var slik de var under nedstengningen var det nødvendig med hjelp fra de eneste som møtte elevene daglig, de foresatte. Flere av lærerne vi intervjuet nevner tilfeller der foresatte var viktig for at elevene klarte å henge med, men Chris opplevde at skole-hjem samarbeidet i enkelte tilfeller fungerte så dårlig at de under disse omstendighetene ble ødeleggende for elevenes utvikling både faglig og sosialt.

Et annet tilfellet som viser til begrensninger for tilpasset opplæring i den aktuelle perioden, er et tilfelle som er knyttet direkte opp mot undervisningen som foregikk og de strukturelle rammene som var gitt. Lærerne hadde i mange tilfeller utfordringer med å nå tak i alle elevene. Noen av lærerne forteller om elever som sov, elever som ikke svarte, ikke hadde på kamera og lignende som gjorde det krevende i noen tilfeller å skulle tilpasse opplæringen for de aktuelle elevene. Dina er en av lærerne som har lignende opplevelser so Berit, hvor man mistet elever, noe som gjorde det vanskelig i forhold til tilpasset opplæring. Dina forteller om situasjonen på denne måten:

Etter hvert så så man jo at man mistet enkelte elever. De møtte ikke opp på morgenmøtene og gjorde ikke det de skulle, eller gjorde veldig lite av det skulle av oppgaver. Da prøvde vi å koble på flere lærere slik at flere skulle ha kontakt med dem, snakke med dem og veilede dem. Noen fikk til slutt tilbudet om å være på skolen. Noen få fikk tilbudet om det, rett og slett for å prøve å ta ekstra vare på dem.

Dina beskriver undervisningssituasjonen som pågikk under perioden med nedstengning våren 2020 som problematisk i forhold til tilpasset opplæring, ettersom veien ble kortere for elevene med tanke på det å melde seg ut, det å ikke vise interesse samt det å ikke ta kontakt. Dina nevnte videre tiltak de gjennomførte, hvor de valgte å åpne skolen for de elevene som ikke fungerte i situasjonen med digital hjemmeundervisning. Til tross for lærernes innsats for å tilrettelegge, ble dette eneste utveien for ikke å miste elevene helt. Berit gir uttrykk for lignende erfaringer: «Til tross for at det var enklere på mange måter å tilpasse opplæringen, var det flere av elevene som led. Så vi var til slutt nødt til å ta de inn». For enkelte av elevene viste det seg at det ikke fungerte med digitale hjemmeundervisning.

4.2.2 Funn 2: Ungdomsskolelærerne opplevde utfordringer med å ivareta det sosiale livet i klassen når undervisningen ble digital

Ettersom vår undersøkelse er rettet mot ungdomsskolen er det flere av elevene som har gått i klasse sammen i mange år og har relasjoner med hverandre. Disse relasjonene er noe av det som er med på å forme et klassemiljø, og det er derfor viktig at disse relasjonene ivaretas. Flere av ungdomsskolelærerne vi intervjuet er enige om at det var vanskelig å ivareta klassemiljøet og at de største utfordringene handlet om det sosiale livet i klassen. En av ungdomsskolelærerne som deler sine erfaringer rundt dette er Anne, som ikke legger skjul på at det sosiale ikke bare er noe av det viktigste for tilpasningen av opplæringen i den aktuelle perioden, men også noe av det mest utfordrende og krevende. I intervjuet sier Anne:

Den største utfordringen er det sosiale. Det med klassemiljø, og det å skulle følge opp miljøet gjennom en skjerm, og på en måte... det blir lett mye skjermtid, sånn generelt, der de liksom har kontakt via digitale plattformer. På grunn av restriksjoner tror jeg nok at en del elever følte på det å ikke få være sammen med sine venner. Så det sosiale stoppet litt opp for mange. Jeg synes selv at det var veldig vanskelig og har sagt at hvis det blir hjemmeskole flere ganger så vet jeg ikke helt hva jeg gjør, rett og slett fordi jeg opplevde det som ødeleggende i forhold til læringsmiljø, altså klassemiljøet.

Anne opplevde situasjonen med skolenedstengning og hjemmeskole som sosialt ødeleggende for klassemiljøet. Relasjonsstrukturen i klassen endret seg i takt med alt annet i den aktuelle perioden. Situasjonen og omstendighetene gjorde at det ble vanskelig for lærere å arbeide med elev-elev relasjon, noe som igjen gjorde det utfordrende å ivareta et godt klassemiljø. Anne sier også at på grunn av restriksjoner hadde elever lite kontakt med venner utenfor klassen, noe som gjorde at elevene hadde mindre sosial kontakt under og etter perioden med nedstengning. Utfordringen med å ivareta elev-elev relasjoner er også noe som Fia har opplevd. Hun beskriver også hvordan enkelte elever kunne ha utfordringer med å ta kontakt med elever i egen klasse på grunn av omstendighetene, men at de som lærerteam oppfordret elevene til å ha sosial kontakt med hverandre for å styrke klassemiljøet:

Det va jo selyfølgelig utfordrende. Men vi prøvde å få dem til å samarbeide digitalt, men også få dem ut å møtes ute og oppfordret dem også til å ta litt kontakt med hverandre på fritiden da. Men vi så jo at det ble vanskelig for enkelte kanskje å ha kontakt med klassen når de ikke møtes på skolen og disse her avtalene sant, som at, «ja vi går hjem i lag eller vi finner på noe i ettermiddag». Det er ikke for alle like enkelt når du sitter hjemme og få dette til.

Ungdomsskolelærerne er enige om at det var en utfordring å ivareta sosiale relasjoner under skolenedstengningen. Flere nevner også at denne utfordringen har fått enkelte konsekvenser og at de opplevde det som at det er en direkte sammenheng mellom skolenedstengningen og de negative holdningene til skolen. Dette bygger opp under det andre ungdomsskolelærere vi har intervjuet opplevde med at det sosiale livet i klassen er viktig. Både i tilknytning til det faglige, men også i forhold til klassemiljø og for ungdomsskolelærernes del tilpasset opplæring.

4.3 Strukturelle tilpasninger under nedstengningen

Strukturelle tilpasninger beskriver rammene for undervisningen, og innbefatter lærerens planlegging og hvordan skoledagen legges opp for elevene. Rammevilkårene for undervisningen kan komme til å legge føringer, og da særlig begrensninger, for lærernes muligheter til ivaretagelse av tilpasset opplæring. For å belyse denne siden av problemstillingen, har vi valgt å søke å besvare følgende forskningsspørsmål: «Hvordan har ungdomsskolelærerne strukturert skolehverdagen under utbruddet av Covid-19 våren 2020?» Etter å ha transkribert og analysert intervjuene med ungdomsskolelærerne, har vi løftet fram tre funn.

4.3.1 Funn 3: Ungdomsskolelærerne opplevde at de fikk til å tilpasse opplæringen med digital undervisning under Covid-19-utbruddet

Blant ungdomsskolelærernes forutsetninger for å kunne ivareta tilpasset opplæring under skolenedstengningen, er lærernes egne digitale forkunnskaper, samt deres evne til omstilling fra en normal skolehverdag til en digitalisert hjemmeskole. Noe flere av lærerne enes om er at til tross for at overgangen til en ny undervisningshverdag kom brått på dem, har det vært enklere enn normalt å faglig tilpasse undervisningen for enkeltelever, dette fordi de følte de hadde bedre tid, mer oversikt og bedre kontroll over hvordan hver enkelt elev presterte. Når Berit blir spurt om dette svarer hun at:

«Jeg la oppgavene ut på skooler og da ser de jo beskjedene, eksempelvis hvem som skal gjøre de oppgavene, og hvem som skal gjøre de andre oppgavene. Så på den måten var det kanskje enklere å tilpasse for hver enkelt elev.»

På et oppfølgingsspørsmål om hun altså mener at det var enklere å gjøre faglige tilpasninger i denne perioden, svarer Berit: «Ja, jeg synes faktisk det». Hun forklarer det med at elevene er forskjellige, og at hun hadde bedre tid til å hver enkelt elev sammenlignet med perioden før skolenedstengningen. Hun sier også at noe av det som ble lagt ut av undervisning var på lydfiler som elevene kunne spille av så mange ganger de hadde behov for, en metode lærerne gjerne ikke benyttet i den ordinære opplæringen. Fia nevner en annen fordel innen tilpasset opplæring i den gitte perioden, når hun trekker fram hvordan de har utvidet kontakten med elevene enkeltvis over telefon og internett. På den måten mener hun at man enklere kan skaffe seg oversikt over enkeltelevers progresjon. Hun sier:

Jeg synes jo det var veldig greit å kunne tilpasse, sånn vanlig tilpasning og møte elevene. Vi kunne jo kontakte de og ringte også opp en og en for å prate med de, så individuell tilpasning synes jeg egentlig var enklere. Det er jo egentlig større muligheter sånn sett med elever som kanskje trenger ekstra hjelp.

Fia og Berit har mange likhetstrekk i sine beskrivelser, når de begge forteller at de brukte telefon og internett for å holde tettere kontakt med enkeltelever under nedstengningen enn ellers. Med et bedre en-til-en-samarbeid opplevde de også at det var enklere å gjøre individuelle tilpasninger. Andre lærere forteller om elever som opplevde bedre vilkår for skolefaglig arbeid på hjemmebane under perioden med nedstengning. Chris forteller om noen av hans elever som faktisk følte at «dette her, den roen de fikk rundt seg, hjalp dem til å fokusere». Han opplevde at noen blomstret med å få større rammer i forhold til hva de fikk

gjøre og hvor de fikk jobbe. Dina på sin side trekker fram tilpasset opplæring med fokus på de sårbare elevene og hvordan hun klarte å bruke den aktuelle situasjonen til å hjelpe de i den faglige utviklingen, med mer tid som den mest avgjørende ressursen. Hun sier at:

Vi gjorde justeringer når det gjelder å følge opp elever som var sårbare av en eller annen grunn, enten fordi de var faglig svake eller fordi de ikke hadde så gode rammer hjemme eller lignende. Ved å ringe dem om dagen, jobbe med dem, veilede dem tett, fikk jeg brukt mye mer tid på de svakeste elevene enn jeg gjør i mitt daglige liv, for nå kunne jeg ha dem en og en og en, og det er det mye vanskeligere å få tid til i en vanlig skoledag. Jeg kunne gjøre mye mer slik som for eksempel å møte dem en til en, møte opp, snakke med, veilede og skrive tekster sammen med dem. Jeg kunne med andre ord jobbe mye tettere med enkeltelever som jeg var kontaktlærer for eller har i norsk. Så jeg syntes det var mye lettere å tilpasse og lettere og ha denne tette dialogen med sårbare elever. Selvfølgelig var det arbeidskrevende, men jeg opplevde det samtidig som veldig meningsfylt. Det vil si at for at disse elevene skulle få til å produsere noe, var de avhengige av dette pushet, den veiledningen jeg kunne gi, så da gjorde jeg det.

Anne er en av lærerne som sammenligner ressurser i forhold til undervisning under perioden med stengte skoler og en normal skolehverdag. Hun ser at det kreves flere ressurser i en normal skolehverdag, og at det i den aktuelle perioden var enklere å tilpasse for hver enkelt elev uten bruk av ekstra ressurser. På spørsmålet om hvilke muligheter og begrensninger Anne som lærer opplevde med å ivareta tilpasset opplæring som prinsipp under perioden med nedstengte skoler våren 2020, svarer hun:

Altså, i forhold til for eksempelvis engelskfaget hvor jeg underviser, har vi noen elever som under normale omstendigheter er ute i en mindre gruppe og har tilpasset stoff og litt enklere stoff. De fikk nå egne oppgaver og korte tekster som de skulle oversette og sende til meg på mail, og ord de skulle øve på den uken. Så de fleste jobbet med det som stod på planen, og de som strevet i engelskfaget, fikk litt andre planer og eget arbeid.

Anne opplevde med andre ord en mulighet for tettere oppfølging av disse elevene, samt forbedrede muligheter til planlegging med tanke på individuell tilpasning.

Enkelte av ungdomsskolelærerne vi intervjuet kunne fortelle om kvantitative tilpasninger i undervisningen for perioden under nedstengningen, sammenlignet med tiden før. Dina

forteller: «En av de tingene vi gjorde ganske tidlig, var at vi skjønnte at arbeidsmengdemessig måtte vi gjøre tilpasninger.» Hun viser videre til at det var betydelig lettere for henne å tilpasse opplæringen og holde en tett dialog med disse elevene under perioden med nedstengning. På direkte spørsmål bekrefter hun at hun brukte mer tid på individuelt tilpasset opplæring under nedstengningen, sammenlignet med tiden før nedstengningen, før hun fortsetter: «Og som jeg gjør nå.» Også Anne forteller om individuelle opplegg til elever som til vanlig ikke har det. Hun forteller om individuelle planer i den aktuelle perioden, men på spørsmål om disse planene eksisterer i en normal skolehverdag svarer hun:

Nei, til vanlig lager jeg en sånn leseplan for de som er ute i grupper, som går på å lese en hel tekst, så skal de ta ut et avsnitt som de skal jobbe med, hvor de skal se på ord som de ikke forstår, prøve å lage setninger av det, og slikt. Så da har jeg andre lærere som er [ute] sammen med dem.

På det samme spørsmålet har Fia en positiv vinkling når hun beskriver perioden med nedstengning som lettere med tanke på å følge med i elevenes arbeid, samt når det kommer til å plukke opp signaler som gjelder utfordringer og lignende. Fia legger ikke skjul på enkelte begrensinger som også forekom i forhold til elever som ikke hadde på kamera i digitale undervisningssituasjoner, men når hun sammenligner perioden med nedstengning med tiden før, konkluderer hun med at det ble lettere å underveisevurdere elevene ved hjelp av digitale læringsplattformer, blant disse OneNote:

Jeg tror kanskje at det er enklere å få fulgt opp elevene bedre når du sitter og egentlig følger med på hva de gjør og ser arbeidet deres. Da ser du om de plages eller om de får gjort lite, og da kan man ha en kontinuerlig vurdering av elevenes arbeid. Dette gjør du på hvert enkelt fag. På den måten synes jeg kanskje det var litt lettere å tilpasse. Vi så ganske fort at det var enkelte elever det ble utfordrende for.

Ungdomsskolelærerne gjorde justeringer underveis i forhold til arbeidsmengde, fordi de tidlig under nedstengningen opplevde at arbeidsbelastningen ble for stor, både for elevene og for dem selv. Lærerne er også stort sett enige om at for at ivaretagelse av prinsippet om tilpasset opplæring skulle finne sted, var både lærere og elever nødt til å ta i bruk alternative måter å jobbe på i perioden med nedstengning.

4.3.2 Funn 4: Ungdomsskolelærerne forteller at de prioriterte kjernefagene i undervisningstiden under skolenedstengningen våren 2020

En av tilpasningene som flere av lærerne kom inn på, var hvordan vektingen mellom de ulike fagene var. Flere av lærerne viser til at kjernefagene ble prioritert, mens valgfag, tilvalgsfag, og til dels praktisk-estetiske fag i større eller mindre grad ble nedprioritert under nedstengningen.

Årsaken til at lærerne ikke fulgte den ordinære timeplanen, skyldtes en strukturell tilpasning for å tilpasse seg og elevene til den nye skolehverdagen. Fia forklarer det slik:

Men det vi tenkte, det var jo at det var lite hensiktsmessig å opprettholde timeplanen, og ha en time matte, engelsk og samfunnsfag, så vi bestemte oss ganske fort for at vi ville kjøre sånn bolkvis undervisning da, hvor elevene hadde todelt dag, også at vi... og at de fikk litt fysisk aktivitet i løpet av dagen.

Anne forteller om en lignende praksis:

Vi samlet fagene i bolker. Så før lunsj skal du jobbe med samfunnsfag, og etter lunsj så er det matte, liksom, og så får dem en liten gjennomgang av hva de skal gjøre, og så jobbe på egenhånd, og så dele med lærer, eventuelt, hvis du skulle levere noe.

Begge lærerne beskriver en skoledag med færre fag per dag i perioden med skolenedstengning. Det, kombinert med nedprioritering av enkeltfag på grunn av utfordringer med gjennomføringen, kan ha banet vei for opprioritering av kjernefagene. Chris forteller:

Vi sløyfet fagene kunst og håndverk. Mat- og helse fikk de litt, for de skulle jo ha standpunktkarakter i det i niende. Det var ganske utfordrende. Valgfag gikk ut. Så vi satt igjen med primærfag: engelsk, norsk og matematikk. Og så hadde vi samfunnsfag, naturfag og krle.

Fia forteller om en lignende nedprioritering av enkelte faggrupper: «Det var jo ganske vanskelig med disse tilvalgsfagane, og valgfag ble jo litt sånn nedprioritert». Dina forklarer på den annen side at prioriteringen av kjernefagene skyldtes føringer fra skoleledelsen: «Vi gjorde noen tilpasninger i forhold til timeplanen. Vi lagde nye timeplaner hver uke. Den første beskjeden vi fikk [fra skoleledelsen] var at ‘dere må fokusere mest på kjernefagene’.»

Hvilke fag som ble prioritert, kan i noen tilfeller også ha hatt sammenheng med den enkelte lærerens engasjement og vilje til gjennomføring. Fia forteller: «Jeg som hadde fransk, sa i

hvert fall fra at 'jeg synes vi må prøve å få hatt det også' «. Dina fortalte på den annen side om hvordan manglende omstillingsevne kunne påvirke prioriteringen.

Engelsklæreren på mitt trinn var en eldre mann, og ikke spesielt interessert i å oppdatere seg på digitale flater, så engelskfaget ble skadelidende fordi læreren ikke var omstillingsdyktig, hvis man kan si det slik, hvilket gjorde at vi andre lærere kompenserte med å gi elevene flere oppgaver i våre fag.

Selv om lærerne i all hovedsak framstilte kjernefagene som prioritert i undervisningen under perioden med skolenedstengning, viser erfaringene fra Fia, Chris og Dina at det altså var flere faktorer som kunne spille inn på hvorvidt det ble gjennomført undervisning i det enkelte fag.

4.3.3 Funn 5: Ungdomsskolelærerne forteller at de i stor grad var tilgjengelige for elevene også på ettermiddag og kveld

En viktig rammefaktor for den enkelte lærers mulighet til å gjennomføre tilpasset opplæring, er lærerens tid til planlegging og undervisning. Lærere i fag som ble prioritert under skolenedstengningen, kan ha fått en forholdsvis større arbeidsbelastning sammenlignet med øvrig undervisningspersonell. Under omstendighetene rundt nedstengningen som fant sted våren 2020 ble rammene for undervisning og vurdering vesentlig endret. Elever arbeidet og tok pauser slik de selv bestemte sett bort fra obligatoriske møter med lærere. Et emne som gikk igjen i intervjuene i forhold til dette, var nettopp lærernes tilgjengelighet for elevene. En særlig utfordring her oppsto i de tilfellene hvor elevene hadde forskjøvet skolearbeidet til utenom ordinær skoletid. Dina beskrives situasjonen slik:

Jeg hadde jo fått beskjed fra ledelsen om å være tilgjengelig mellom 10 og 14, men mine elever sov mellom 10 og 14, så det var først på ettermiddager og kvelder at de så vidt våknet til liv. Så, da tok de kontakt, og jeg er liksom skrudd sammen slik at når en elev tar kontakt og er motivert for å få hjelp, så sier ikke jeg: «Nei, du må ringe igjen i morgen klokken ti». Da prøver jeg heller å hjelpe til der og da.

Chris fortalte om lignende grad av tilgjengelighet når han sier:

«I teamet mitt (...) var vi tilgjengelig for elevene 24-7, rett og slett. De kunne ta kontakt med oss på messenger, eller sende melding eller ringe oss på dagtid. Foreldrene ventet vi med. Der var vi litt mer tilbakeholden, så de fikk ikke like mye muligheten til å ta kontakt med oss.»

Fia forteller på den annen side om elever som i større grad har forholdt seg til lærerne innenfor ordinær skoletid: «Hvis elevene tok kontakt med oss på kvelden, så svarte vi dem. Men det var det lite av egentlig. (...) Når klokken var to, da var deres dag over på skolen.»

Dina er åpen om at det ble mye å gjøre under skolenedstengningen, både for henne og for elevene. Ettersom elevene ikke skulle ha et faglig tap under nedstengningen, ønsket Dina at arbeidet foregikk så normalt som mulig. Men ettersom man ikke så elevene, ble det vanskelig. For å ha et øye med hva elevene gjorde i de ulike fagene, fikk hun dem til å sende det de hadde arbeidet med hver dag i de ulike fagene. Dette gjorde hun i flere fag, men også i flere klasser. Grunnen var for å kompensere for det kontinuerlige vurderingsarbeidet man har under normale omstendigheter, hvor man forflytter seg mellom elevene i klasserommet. Hun mente at vurderingen måtte gjøres uansett hvordan omstendighetene var, til tross for utfordringene med å ivareta tilpasset opplæring, i tillegg til at enkelte elever sov på formiddagen og jobbet på ettermiddagen. Dina følte etter hvert at hun jobbet døgnet rundt. Hun var heller ikke villig til å avfeie elever som kontaktet henne etter normal arbeidstid ettersom hun var redd for å miste kontakten med enkeltelever. I intervjuet sier Dina:

Det var helt ekstremt mye å gjøre. På grunn av at det skjedde så fort, så var vi ikke forberedt, eller skolen var ikke forberedt på hva vi gikk inn i. Så det førte til at jeg bare tenkte, «nå er det sånn det er, så nå må dere bare trå til og brette opp ermene, dette her må vi bare stå i.» Først så syntes jeg det var spennende med en ny måte å arbeide på, og hadde en veldig vilje til å stå på og til å ta vare på elevene, rett og slett gjøre så god jobb som mulig som lærer. Så jeg endte opp med å påta meg mye mer arbeid enn det jeg i utgangspunktet hadde. Jeg fikk en hel klasse til i norsk. Kravene fra skolen var at elevene skulle ha tilbakemelding på det de gjorde av arbeid. Det gjorde at det gikk ekstremt mye tid til å se over og gjøre seg opp en mening og vurdering om hvordan eleven hadde arbeidet med emnet. Det å gi tilbakemelding samtidig som du skulle forberede nye undervisningsopplegg, gjerne med individuelle tilpasninger i tillegg til å svare på telefoner, meldinger og meldinger på teams som kom fra klokken 08:00 til 22:00 fra elevene.... Man kan ikke la være å svare heller følte jeg. Totalt sett så følte jeg at jeg jobbet døgnet rundt. Det var veldig, veldig mye å gjøre.

Dina følte på en stor arbeidsbelastning under perioden med nedstengning og følte at skolen hadde ufornuftig optimistiske tanker om hvordan vurderingsarbeidet skulle foregå. Til tross

for en vilje og et ønske for elevenes beste, ble det å ivareta tilpasset opplæring i perioden prioritert etter vurderingsarbeid. I et forsøk på å legge til rette for tilpasset opplæring eksempelvis gjennom undervisvurdering og variasjon i undervisningen, følte flere av lærerne at de jobbet over evne i en lenger periode. Berit sier i intervjuet: «Jeg synes jo at jeg holdt på å jobbe livet av meg».

Ungdomsskolelærerne opplevde i perioden med nedstengning at det i flere tilfeller var lettere å ivareta tilpasset opplæring. Dette grunnet mulighetene til kontinuerlig undervisvurdering av elevene. De hadde også mer tid til å snakke med elever en-til-en og tid til å planlegge individuelle tilpassede undervisningsopplegg for elevene. Videre i forhold til strukturering av timeplanen, kommer det fram at lærerne prioriterte kjernefagene i tillegg til andre mer teoretiske fag. Dette beskrev lærerne at ble gjort ettersom det var utfordrende å gjennomføre praktisk undervisning, i tillegg til at lærerne gjennomførte fagene bolkvis som gjorde at det ble færre undervisningstimer. Dette gjorde at de ble nødt til å gjøre prioriteringer. Lærernes beskrivelser av deres strukturering av egen arbeidsdag bygger opp under en forståelse av at de selv opplevde å strekke seg langt når det kommer til rammene for egen arbeidstid, både grunnet frykt for å miste enkeltelever, men også for å kunne ivareta tilpasset opplæring i større grad. Gjennom disse funnene kan vi se at ungdomsskolelærerne har gjort store omstruktureringer for å tilpasse seg den spesielle skolehverdagen under nedstengningen.

4.4 Den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under nedstengningen

Faktorer som kan si noe om hvorvidt ungdomsskolelærerne har klart å ivareta tilpasset opplæring i perioden med nedstengning, er elevenes faglige og sosiale utvikling. Vi har her valgt å søke svar på forskningsspørsmålet: «Hvordan har ungdomsskolelærerne ivaretatt den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under utbruddet av Covid-19 våren 2020?» Etter intervju og etterfølgende analyse, har vi gjort to funn, begge med utgangspunkt i lærerperspektivet: Det første av de to funnene beskriver hvilke elever som har kommet best ut av situasjonen faglig, basert på lærernes egne beretninger i perioden med skolenedstengning. Det andre av de to funnene beskriver hvilke elever som har vært prioriterte fra lærernes side i samme periode.

4.4.1 Funn 6: Ungdomsskolelærerne opplevde at elever med stor grad av selvstendighet i eget arbeid kom relativt sett faglig styrket ut av perioden med skolenedstengning våren 2020

Et av de store spørsmålene i kjølvannet av undervisningssituasjonen som oppsto på grunn av pandemien, er hvilke elever som har kommet best ut av situasjonen. Vi har ikke empiri som sier noe helt konkret i forhold til elevenes faglige utvikling, men med utgangspunkt i intervjuene vi har gjennomført, kan vi likevel si noe om hvilke elever som ungdomsskolelærerne opplevde har dratt nytte av de strukturelle endringene av skolehverdagen.

En av faktorene for at noen elever har kommet godt ut av situasjonen med digital undervisning i forbindelse med skolenedstengningen våren 2020, kan ha vært at enkelte elever hadde et produktivt og mindre stressende arbeidsmiljø hjemme. Fia nevner at hun har en elevgruppe som så på perioden med hjemmeundervisning som positiv i forbindelse med eget faglig utbytte, fordi de fikk strukturere skolehverdagen på egne premisser. Fia sier at:

For de sterkeste elevene, så verdsetter de veldig den friheten det er å selv bestemme når de skulle ha pause, og når de kunne jobbe i ro og fred uten å bli forstyrret av noe. At de kunne ha læreren for seg selv én til én i fagsamtaler.

Fia beskriver faglig sterke elever, og sier at hun oppfatter det som at de verdsatte friheten og selvbestemmelsen mye. Det at de selv kunne bestemme når de skulle arbeide, ta pause, spise og sove, kan ha ført til at disse elevene har vært mer produktive når de arbeidet med oppgaver. Det er nok samtidig en liten del av en større elevgruppe som har evnen til å være fokusert og selvstendig nok til å få gjort det de skal gjøre under rammene som de hadde. De hadde samtaler med læreren og flere fikk veiledning etter behov, men jobbet i hovedsak alene, noe som krevde at de klarte å styre unna alt som kunne flytte fokus bort fra skolearbeid.

Berit forteller også om elever hun hadde under nedstengningen, og kom også fram til at faglig sterke elever gjerne hadde en faglig positiv utvikling i denne perioden: «Så, jeg har noen svake elever, som har fått faglige hull, mens jeg har noen sterke elever som jeg synes har hatt en faglig positiv utvikling av hjemmeskole.» Også Chris kan fortelle lignende erfaringer rundt elever med stor grad av selvstendighet i skolearbeidet:

Men igjen, på den annen side, var det de som faktisk følte at dette her, den roen de fikk rundt seg, hjalp dem til å fokusere. Så vi opplevde jo at noen blomstret med å få større rammer i forhold til hva de fikk lov til å gjøre og hvor de fikk jobbe.

Når lærerne beskriver elever med faglig positiv utvikling i perioden med skolenedstengning, er det viktig å presisere at det kan være snakk om en relativt positiv faglig utvikling, både i forhold til andre elever, og i forhold til tiden før skolenedstengningen.

4.4.2 Funn 7: Ungdomsskolelærerne prioriterte elever med utfordringer under skolenedstengningen

I løpet av intervjuene har lærerne fortalt om egne elevers utvikling både faglig og sosialt. På spørsmålet «hvilke utfordringer, om noen, har du opplevd i forbindelse med å skulle følge opp elevene i deres faglige og sosiale utvikling i den aktuelle perioden?», valgte samtlige lærere å vektlegge sosiale utfordringer framfor faglige.

Berit beskriver hvordan de følte at de var nødt til å gjøre noe for å unngå at elevene fikk store faglige hull, som kanskje også ville hatt konsekvenser for elevene i etterkant av perioden med nedstengning. Berit forteller:

Elevene møtte ikke opp! Også prøver du, du prøver å ringe de, men det kom bare slike skurrelyder, så vi var nødt til å beordre disse elevene på skolen ettersom de koblet helt ut. Noen av dem sovnet jo av. De ville jo ikke ha på kameraet heller i noen særlig stor grad. Og noen, en av jentene sa det at hun hadde avskrudd mikrofonen hele tiden. For hun gråt hele tiden mens vi hadde samlinger, og hun hadde det helt forferdelig hjemme. Eller ikke hjemme da, men hun syntes at situasjonen var helt grusom. Så hun gråt. Hver gang vi møttes, så gråt hun.

Berit hadde utfordringer med faglig oppfølging av enkelte av elevene. Hun klarte ikke å ivareta den relasjonen som gjorde det mulig for henne som lærer å ivareta den faglige utviklingen for den enkelte elev. Noen møtte ikke opp, men valgte heller å distansere seg. Andre hadde ikke på kamera, noe som gjorde utfordrende å se hvilke elever som faktisk var til stede. Andre igjen hadde det ikke bra hjemme, og Berit valgte å prioritere tiden hun hadde tilgjengelig for disse elevene for å sørge for at de hadde det bra, samt at de skulle klare seg så bra som mulig faglig denne perioden. Dina forklarer situasjonen slik:

Vi hadde jo disse morgenmøtene og andre møter hvor vi inviterte elevene til å, hva var det jeg skulle si, be om hjelp, og få hjelp. Noen var veldig flink til å benytte seg av det

og møtte alltid opp på slike tilbud og andre gjorde ikke det, selv om de kanskje burde ha gjort det. Kanskje litt fordi at det var på formiddagen og det var noen som ville sove. Ellers så prøvde vi å ta kontakt med elevene også, både en til en eller i mindre grupper og hadde både fagsamtaler og veiledning med dem. Jeg følte at livet mitt foregikk litt sånn i Teams, det var mye som skjedde der. Men det var jo noen elever som jeg slet med å nå tak i, som ikke svarte når jeg ringte de opp, og det skjedde igjen og igjen og igjen. De møtte ikke opp teamsmøter heller. Da måtte vi snakke med foreldrene, og etter hvert så var det flere elever som fikk tilbud om å komme og være på skolen.

Dina forteller også om enkelte elever som ikke ønsket undervisning. Ifølge henne møtte disse elevene ikke opp, og de tok heller ikke imot veiledning. Hun opplevde at da lærerne forsøkte å komme i kontakt med dem, svarte disse elevene gjerne ikke, og de ønsket heller ikke å ha et samarbeid med lærerne. Dina opplevde med andre ord at elevene gjorde seg utilgjengelige, og at det etter hvert ble vanskelig for lærerne å skulle ivareta elev-lærer-relasjonen, noe som igjen gjorde det mer utfordrende for lærerne å skulle følge opp disse elevene faglig og sosialt. Ifølge henne førte det til at lærerne måtte bruke mye tid på faglige og sosiale tiltak for denne elevgruppen. Else beskriver lignende erfaringer, da også hun hadde ansvar for elever som i varierende grad var tilgjengelige og tilstedeværende for undervisning:

Vi ringte jo rundt til alle elevene. Vi ringte jo ikke bare på telefon, vi ringte dem jo opp på Teams også. Vi kunne høre ganske fort om eleven ville prate eller ikke. Dersom det var en elev som ikke var interessert i å prate så la vi fort på, men noen kunne vi høre at de hadde behov for å prate. De kunne få tilbud blant annet om å prates på Teams og da kunne vi blant annet planlegge at «vi kan møtes på Teams da og da også kan jeg vise deg, og ta en slik gjennomgang da». Vi følte jo at vi strakk oss langt da. Vi satt jo på en måte å spiste sjokolade og drakk kaffe, men samtidig var det jo alt vi gjorde. Vi satt bare hjemme og kunne bruke hele dager på å hjelpe og snakke med elever.

Elses beskrivelse sammenfaller med andre læreres opplevelser av situasjonen under nedstengningen. Lærerne vi har intervjuet, har prioritert mye av sin tid og sine ressurser på elever med større faglige og sosiale utfordringer. Utenfra kan det virke som at lærerne følte at det var viktigere å sørge for at enkelte elever ikke fikk større faglige hull i perioden med digital hjemmeundervisning, enn å drive ordinær undervisning for de øvrige elevene.

Berit, som hadde utfordringer med elever som ikke møtte opp, og som til slutt valgte å hente elever fysisk inn til skolen igjen, beskriver hvem av elevene hun mener var mest utsatt i perioden med skolenedstengning, slik:

Det er jo de som hadde utfordringer fra før av, det er verst for. Og de som har [utfordringer], de har dårlige strategier i utgangspunktet. Så, det blir ikke noe bedre av at de sitter hjemme alene en hel dag. (...) Det er noen faglig svake elever som vi har slitt med å få tak i, og som har slitt med å gjøre det de skal hjemme. De har nok fått større faglige hull, for de gikk litt under radaren. Vi klarte ikke å få tak i dem. De fikk ikke den undervisningen de skulle ha, eller den oppfølgingen de skulle ha, fordi de gjorde seg utilgjengelige. De leverte ikke det de skulle, og det virket kanskje litt som at «når ingen av de andre elevene ser at jeg ikke gjør noe, da er det tryggere å ikke gjøre noe», hvis dere skjønner.

I forhold til vårt funn, ungdomsskolelærerne prioriterte elever med utfordringer under skolenedstengningen, beskriver Berit noe av det som muligens kan anses som en grunnleggende faktor for hvorfor elever med utfordringer ble prioritert i den aktuelle perioden. Hun trekker fram de sårbare elevenes utgangspunkt og løfter dette fram i lys av lærerens medmenneskelighet og omsorg for elevene.

4.5 Funn utenfor kjernen av problemstillingen

Vår metodiske tilnærming ga lærerne vi intervjuet en større grad av frihet til å beskrive opplevelser som lå utenfor kjernen av vår problemstilling. Noen av opplevelsene lærerne beskrev, kan ikke naturlig plasseres som et funn knyttet til forskningsspørsmålene. Vi har derfor valgt å nevne dem her.

Den første av disse, var en beskrivelse hvor Chris kunne fortelle om elever som «blomstret» under perioden med hjemmeskole. Han opplevde at han kunne tilpasse undervisningspraksisen for denne elevgruppen. Han sier: «I etterkant har vi vært mer gavmilde med å si at ‘vet du hva, du kan pakke sakene dine og dra hjem. Så skriver du det du kan skrive.» Chris’ erfaringer med elevene som blomstret på grunn av det endrede arbeidsmiljøet under nedstengningen, gjorde at han endret de strukturelle rammene for enkeltelever i etterkant av den aktuelle perioden.

I den andre av disse deler Chris sin opplevelse av betydningen skole-hjem-samarbeid hadde i den aktuelle perioden, og da særlig for utsatte elever. I den forbindelse nevner han et eksempel:

Det som var spesielt i denne perioden var at alle elevene, de gav virkelig jernet. De prøvde virkelig, og de hadde motivasjon. De tenkte at «nå skal jeg virkelig stå på». Og så innser jo de at enkelte fag er utfordrende. Og når de sitter og jobber dag inn og dag ut og det virker som at det er endeløst, så er det vanskelig for meg å vite hvor i det faglige det glapp for eleven, for du får et ufullstendig produkt. Så i etterkant så tenker jeg liksom at det å ha hatt foreldrene litt mer med på det. Det var en foresatt som gjorde en veldig god jobb når han hadde muligheten til det, for han hadde muligheten til det, for han var hjemme, han også. Når datteren var på Teams, så satte han sammen med henne, og oversatte ord, eller forklarte begreper, hvis det var begrepsforståelsen som sviktet. Jeg har... det kunne kanskje satt mer krav til foreldrene, til hjemmet, på å være med på Teams, eller hjelpe å forstå, for at det er så mye som går bort når du ikke får den kroppslige kontakten og informasjon og kommunikasjon, tenker jeg. Sånn rent faglig, så klarte man jo å gi de forskjellige oppgaver og varierte vanskelighetsgrader. Jeg vet at mattelæreren vår opererer med for eksempel tre ulike mattebøker: Han har en alternativ bok, den ordinære matteboka, og så er det noen som jobber med videregående matematikk, Så det ble på en måte ivaretatt.

5 Diskusjon

Diskusjonen er våre refleksjoner av funnene som er beskrevet i analysen, hvor refleksjonene drøftes med relevant teori og forskning som bakteppe. Når vi har søkt å besvare problemstillingen, er det med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- 1) Hvordan har ungdomsskolelærerne ivaretatt relasjoner og læringsmiljø under utbruddet av Covid-19 våren 2020?
- 2) Hvordan har ungdomsskolelærerne strukturert skolehverdagen under utbruddet av Covid-19 våren 2020?
- 3) Hvordan har ungdomsskolelærerne ivaretatt den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under utbruddet av Covid-19 våren 2020?

5.1 Relasjoner og læringsmiljø under nedstengningen

Da relasjoner og læringsmiljø er begreper som står sentralt innen tilpasset opplæring, og vi ønsker å belyse hvordan ungdomsskolelærerne har ivaretatt tilpasset opplæring under skolenedstengningen våren 2020, har vi her diskutert funnene knyttet til hvordan ungdomsskolelærerne har ivaretatt relasjoner og læringsmiljø i den aktuelle perioden. Gode

relasjoner for et godt læringsmiljø skapes både mellom lærer og elev, men også mellom elev og elev (Imsen, 2014, s. 280). Det å skulle ivareta en relasjon uten å se hverandre fysisk kan være utfordrende (Fjørtoft, 2020, s. 46), både for elever og for lærerne. Et godt læringsmiljø er et miljø som fremmer læring og som ivaretar enkeltelever og klassen som helhet. Dette var et miljø som lærerne opplevde utfordrende å ivareta i den aktuelle perioden våren 2020. I forhold til undervisningssituasjonen var det under omstendighetene få muligheter for ungdomsskolelærerne å ivareta relasjoner elevene seg imellom. Det resulterte i at det ble et økt fokus på lærer-elev-relasjoner, noe som i utgangspunktet kunne vært med på å styrke elevenes individuelle faglige utvikling under nedstengningen, ettersom lærerne selv mener at de i denne perioden hadde bedre tid til å gjøre individuelle faglige tilpasninger for den enkelte elev. Men en faktor som må være på plass for at et slikt samarbeid skal fungere optimalt, er elevens samarbeidsvilje.

I perioden med stengte skoler våren 2020 møtte flere av ungdomsskolelærerne vi intervjuet, på utfordringer når det kommer til å ivareta relasjoner og læringsmiljø. En av hovedutfordringene som nevnes av flere av ungdomsskolelærerne er at enkelte elever gjorde seg utilgjengelig. Dina beskriver denne utfordringen når hun sier at elevene gjorde seg utilgjengelig og at de ikke møtte opp til blant annet fastsatte møtetidspunkter. I denne beskrivelsen har Dina lagt et fokus på elever som hadde eller utviklet negative holdninger til skolen. Disse elevene valgte å ikke møte opp og gjøre oppgaver de ble pålagt. Chris nevner at han hadde elever som ikke ville ha kontakt med han, og at han mistenkte enkelte elever for å blokkere han på diverse kommunikative hjelpemidler. Federici og Vika (2020, s. 100) viser gjennom NIFU-undersøkelsen at et flertall av lærerne i 1-10-skoler og på ungdomsskoler har opplevd elever som de, i perioder eller permanent, ikke har fått kontakt med etter 12. mars 2020.

Disse relasjonelle utfordringene kan ha forsterket utfordringer når det kom til å ivareta elevenes faglige utvikling. Sett under ett skapte dette utfordringer for lærernes muligheter til å ivareta tilpasset opplæring.

Sintef-rapporten belyser også utfordringer knyttet til relasjoner og læringsmiljø i perioden med skolenedstengning våren 2020. En av lærerne som benyttet fritekstfeltet i Sintef-undersøkelsen, forteller: «Det er vanskelig å følge opp de elevene som ikke møter på Meet når de skal, ikke leverer o.l. - og der foreldrene samtidig ikke engasjerer seg eller gir lite tilbakemelding når vi lærere tar kontakt» (Fjørtoft, 2020, s. 48). Sintef-rapporten beskriver på

lik linje som oss, et funn som belyser læreres frustrasjon over ikke å komme i kontakt med enkeltelever, og hvordan det satt begrensninger for deres faglige utvikling. Sintef-rapporten drar samtidig inn at skole-hjem samarbeid er en faktor som kan være avgjørende for lærerens mulighet til å følge opp eleven. Beskrivelsen som blir gitt her er at foreldre som ikke engasjerer seg i elevens arbeid eller i liten grad gir tilbakemeldinger når læreren tar kontakt gjør det vanskelig å følge opp eleven.

En beskrivelse i våre funn som kan bekrefte at skole-hjem samarbeidet kunne ha stor betydning for elevens faglige utbytte og utvikling, er Chris sin beskrivelse av faren som satt sammen med datteren sin når hun hadde teams-undervisning. Chris beskriver at faren var hjemme selv i perioden og hadde mulighet til å hjelpe. Han oversatte ord og forklarte begreper som gjorde det lettere for jenta å få et godt faglig utbytte av undervisningen. Med en frustrert tone sier Chris at det burde ha vært satt større krav til foreldrene i denne perioden, ettersom det er så mye man mister i forhold til relasjonen med elevene og muligheten til å følge dem opp faglig og sosialt. Begge beskrivelsene legger vekt på at elevene var ganske alene om skolearbeidet, og at elevenes holdninger, i tillegg til lite engasjement fra foreldrenes side, gjorde det vanskelig for ungdomsskolelærerne i denne perioden å følge opp elevene faglig og sosialt.

Det er lett å forstå lærernes frustrasjon, ettersom de opplevde at de hadde strukket seg langt for å opprettholde kontakten med den enkelte elev. De syntes det var vanskelig å ivareta elevenes utvikling på grunn av manglende relasjoner i den aktuelle perioden. I en ordinær skolehverdag vil en lærer i relasjonell sammenheng støtte elevene underveis i deres arbeid. Dersom det er utfordrende å nå tak i enkelte elever, blir det følgelig også vanskelig å bruke relasjoner til faglig utvikling. Da må de som møter elevene hver dag bidra til denne jobben og være det som Vygotsky definerer som en medierende hjelper. En medierende hjelper er slik Vygotsky definerer det, et redskap eller et individ som kan bidra til å gjøre veien mellom stimuli og respons så enkel og bra som mulig i forhold til individets utvikling (Säljö, 2017, s. 169; Säljö, 2016, s. 108). Måten en medierende hjelper aktivt kan hjelpe eleven på er å støtte elevene i deres proksimale utviklingssone, også kjent som scaffolding eller stillasbygging. I en ordinær skolehverdag vil en lærer kunne bevege seg rundt i klasserommet og støtte elevene i deres arbeid (Vygotsky, 1978, s. 86). Læreren vil da kunne hjelpe elevene til å utvide den proksimale utviklingssonen og på den måten bidra til elevenes faglige utvikling.

Da skolene stengte dørene 12.mars 2020 gikk vi inn i en periode hvor struktureringen av skolehverdag ble snudd på hodet, både for elever og lærere. De skulle nå sitte bak en skjerm og snakke med hverandre og diskutere, enkeltvis og i større grupper. Ungdomsskolelærernes forutsetninger for å hjelpe elevene endret seg også. De kunne ikke lenger gå rundt i klasserommet å hjelpe elevene. Nå måtte de snakke med elevene over telefon og internett. I mange tilfeller så ikke læreren elevene og slet med å få respons på spørsmål i større grupper. Dette kommer også fram i Sintef-rapporten i en av fritekstbesvarelsene. «Det er slitsomt med undervisning når skjermene er svart, og få sier noe eller spør» (Fjørtoft, 2020, s. 46). Når elevene skulle arbeide individuelt, kunne læreren ta kontakt med hver og en av dem for å veilede og diskutere, men hadde på grunn av omstendighetene fortsatt ikke kontroll og full oversikt over den enkelte elevs arbeid eller om eleven hadde falt av fra undervisningen. Noen elever valgte å gjøre seg utilgjengelig og noen prioriterte andre ting en skole. Her kan vi også se til Sintef-rapporten som beskriver lignende opplevelser fra lærerens perspektiv. «Det er vanskelig å fange opp når elevene faller av siden man ikke ser ansiktsuttrykk og kroppsspråk» (Fjørtoft, 2020, s. 46). Disse utfordringene gjorde det vanskelig for lærerne å støtte elevene i deres faglige utvikling. Elevene på sin side mistet følgelig læreren som medierende hjelper. Enkelte elever mistet da også den eneste som til vanlig støttet dem i deres proksimale utvikling. Enkelte elever hadde i tillegg mindre kontakt med medelever og lite hjelp fra familie og foresatte. Disse elevene var utsatte elever som lærerne hadde utfordringer med å ivareta under den aktuelle perioden. Det er også på grunn av disse omstendighetene at både Chris og Sintef-rapporten løfter fram viktigheten av foreldrenes innsats for elevenes utvikling. Faren som ble nevnt av Chris som en av de foresatte som støttet datteren i hennes skolearbeid, ble en viktig bidragsyter som medierende hjelper i elevens proksimale utvikling og bidro til at datteren hadde faglig utvikling i den aktuelle perioden. Til tross for at Chris opplevde en heldig situasjon rundt relasjon i tilpasset opplæring sammenlignet med opplevelsen i Sintef-rapporten, beskriver begge viktigheten av det relasjonelle arbeidet for elevens utvikling i lys av tilpasset opplæring og hvor viktig skole-hjem-samarbeidet og de foresattes rolle var som medierende hjelper i forhold til elevens støtte.

Det var ikke bare utfordringer med å ivareta den enkelte elevs utvikling under perioden med nedstengning lærerne møtte på i forbindelse med å ivareta relasjoner og læringsmiljøet. Det å på tvers av elevene skulle opprettholde et klassemiljø, ble også en stor utfordring for ungdomsskolelærerne. Mange lærere påpekte i denne perioden at de på bakgrunn av den fysiske distanseringen mellom deltakerne i klassen oppstod relasjonelle utfordringer (Fjørtoft,

2020, s. 46). I Sintef-rapporten heter det at «Det opplevdes som vanskelig å bygge og opprettholde et godt klassefelleskap i digitale plattformer, deriblant de uformelle og relasjonelle samtale mellom lærer og elev. Det samme gjaldt for den sosiale læringen mellom elevene.» I vår undersøkelse er Anne en av ungdomsskolelærerne som ikke la skjul på hvor viktig det sosiale er for at læringsmiljøet og klassemiljøet skal være best mulig. Hun påpeker at elevene er nødt til å forholde seg til hverandre og til læreren, og at gode relasjoner mellom partene er en viktig faktor for et trygt og godt klassemiljø (Imsen, 2014, s. 228). Under omstendighetene er det nærliggende å tenke at det var utfordrende å ivareta relasjonene med enkeltelever, og desto vanskeligere å ivareta klassemiljøet som et større sosialt samspill. Dette kan man forstå ettersom det ble vanskelig for lærerne å gjennomføre sosiale aktiviteter på bakgrunn av restriksjonene som var pålagt av regjeringen gjennom anbefalinger fra Folkehelseinstituttet. I forhold til felles undervisning som ble gjennomført over digitale læringsplattformer var det igjen på grunn av utfordringer rundt svarte skjermer og elever som ikke møtte opp vanskelig å ivareta elevene som en samlet klasse. I Sintef-rapporten er det i en fritekstbesvarelse skrevet at det i mange tilfeller var en utfordring at elevene satt «gjemt bak en avatar med avskrudd mikrofon» (Fjørtoft, 2020, s. 46).

Det å ivareta relasjoner og læringsmiljø under nedstengningen var slik som flere av lærerne beskriver «veldig utfordrende». De fleste legger vekt på at det å ikke se elevene, møte svarte skjermer og ikke nå tak i elevene var det som skapte de største utfordringene, spesielt når det kommer til relasjonelt arbeid og det å ivareta tilpasset opplæring som prinsipp i undervisningen. I tillegg til at elevene gjorde seg utilgjengelige, hadde ungdomsskolelærerne også uheldige opplevelser med skole-hjem samarbeid og at de foresatte ikke tok nok ansvar overfor sine egne barn. Lærerne mener at dette var en faktor som kunne bidratt til elevens utvikling i den aktuelle perioden. Det var ikke bare relasjoner med enkeltelever som var utfordrende å ivareta under skolenedstengningen. Klassemiljøet i sin helhet tok også skade av nedstengningen, til dels som et resultat av restriksjoner som gjorde det vanskeligere å gjennomføre sosiale aktiviteter. I tillegg var de samme utfordringene som lærerne hadde med enkeltelever også til stede i fellesundervisning og andre sosiale møter som de hadde over digitale læringsplattformer. Disse utfordringene gjorde totalt sett at ungdomsskolelærerne i perioden med nedstengning våren 2020 opplevde det utfordrende å ivareta relasjoner og læringsmiljø i lys av tilpasset opplæring.

5.2 Strukturelle tilpasninger under nedstengningen

Da strukturelle tilpasninger var med og påvirket ungdomsskolelærernes forutsetninger for å kunne ivareta tilpasset opplæring våren 2020, har vi her diskutert funnene knyttet til hvordan ungdomsskolelærerne har strukturert skolehverdagen i den aktuelle perioden.

Ungdomsskolelærerne vi intervjuet, var samstemte i at de i vesentlig grad greide å tilpasse undervisningen. Noe som gikk igjen, var at flere av lærerne kommenterte at de syntes at individuelt tilpasset opplæring var lettere i perioden, fordi de var oftere i kontakt med elevene en til en. Fia nevnte konkret at den fortløpende vurderingen som ble gjort av elevenes arbeid, gjorde at hun som lærer hadde bedre forutsetninger for en tettere faglig oppfølging, ikke minst i forhold til elever som hadde faglig utfordringer. Dina trakk fram en lignende erfaring, da hun beskrev hvordan hun kunne bruke mye mer tid på elever med faglige utfordringer i perioden med nedstengning sammenlignet med hva hun vanligvis kunne i løpet av en skoledag. Lærernes opplevelse av at de klarte å tilpasse opplæringen under skolenedstengningen, har langt på vei støtte i NIFU-rapporten. På spørsmål her svarer 96 prosent av ungdomsskolelærerne at de, gitt situasjonen etter 12. mars, var i stand til å sørge for at elevene hadde faglig progresjon. En like stor andel mente at de klarte å differensiere undervisningen, mens 91 prosent av ungdomsskolelærerne oppga at de klarte henholdsvis å følge opp hvordan hver enkelt elev hadde det, samt at klarte å følge med på elevenes tilstedeværelse i undervisningen (Federici og Vika, 2020, s. 41). Norske lærere er ikke alene om å beskrive egen undervisning i positive vendinger: Ifølge Herold og Kurtz (2020) viser til en undersøkelse gjennomført av National Education Association at undervisningspersonell i USA er generelt mer fornøyd med hvordan lærerne har gjennomført undervisning under pandemien, sammenlignet med befolkningen for øvrig.

En av årsakene til at lærerne vi intervjuet, i hovedsak har beskrevet en opplevelse av at de klarte å tilpasse opplæringen våren 2020, kan ha sammenheng med undervisningsmetodene som ble benyttet i den aktuelle perioden. Når Fia i sine beskrivelser setter en sammenheng mellom den kontinuerlige vurderingen av elevenes arbeid med at det skulle være lettere å følge opp elevenes arbeid, kan det tyde på at undervisningsmetoder med større grad av løpende vurderingsarbeid kan ha blitt benyttet for å kompensere for manglende muligheter for ungdomsskolelærerne til å følge opp elevene på andre måter, som underveisvurdering i klasserommet. Det er interessant å merke seg at ulike lærere har ulik opplevelse av hvorvidt de endrede metodene er gunstige med tanke på tilpasset opplæring. I den kvalitative delen av Sintef-rapporten hadde en lærer lagt inn følgende kommentar i fritekst-feltet: «Tilpasset

opplæring med tanke på ulike læringsstiler er vanskelig med hjemmeskole. Jeg synes at fokuset blir gjøring i stedet for læring» (Fjørtoft, 2020, s. 50). Dette er også en opplevelse læreren deler med kolleger utenfor landets grenser. en undersøkelse gjort i USA viser at elevene ikke lærte noe nytt på tre måneder i forbindelse med undervisningssituasjonen som fant sted under skolenedstengningen, og brukte tiden til å jobbe med repetisjonsoppgaver (Middleton, 2020, s. 42). Læreren i sintef-rapporten sin opplevelse av mulighetene for variert undervisning står i kontrast til resultatene fra NIFU-rapporten. En mulig forklaring her er at metodene som ble tatt i bruk i perioden med digital hjemmeundervisning, i større grad kan ha blitt oppfattet som varierte og nyskapende i en tidlig periode av nedstengning, sammenlignet med etter en tid.

Når det gjelder strukturering av timeplanen i perioden med nedstengning våren 2020, var ungdomsskolelærerne vi intervjuet stort sett samstemte. De fleste hadde gjort prioriteringer av fag og underviste i færre fag per dag enn det de ville gjort i en normal skolehverdag. Anne og Fia er to av lærerne som forteller om hvordan de la opp undervisningen bolkvis. Her nevner Fia at lærerne på teamet først ønsket å beholde timeplanen slik den var før nedstengningen, men at de tidlig så at de måtte gjøre endringer. Endringen som kommer fram av våre funn, var en prioritering av teorifagene, som innbefatter kjernefagene norsk, engelsk og matematikk, samt fagene samfunnsfag, krle og naturfag. Chris beskriver at de sløyfet fag som kunst og håndverk i tillegg til valgfag. Han nevner derimot at de hadde undervisning i mat og helse ettersom elevene skulle ha standpunkt karakter i faget. Flere av lærerne nevner utfordringer når det kommer til gjennomføring av undervisning i praktisk-estetiske fag. Sintef-rapporten beskriver også lignende opplevelser hvor lærere har kommentert rundt utfordringer tilknyttet undervisning i spesifikke fag hvor det er nevnt blant andre kunst og håndverk og musikk (Fjørtoft, 2020, s. 43).

I forhold til sin beskrivelse av utfordringer knyttet til de praktisk-estetiske fagene, kommer det fram i Sintef-rapporten at lærerne mente det var uheldig med heldigital undervisning i disse fagene over lengre perioder. I Sintef-rapporten diskuteres det ikke nærmere for hvorfor lærerne hadde utfordringer tilknyttet disse fagene.

I våre funn kommer det også fram at flere lærere syntes det var utfordrende å gjennomføre heldigital undervisning i praktisk-estetiske fag, noe som førte til at fagene ble nedprioritert. Utfordringene som oppsto i denne sammenheng knyttes i våre funn ofte opp mot den praktiske gjennomføringen av fag. Eksempelvis kan dette være mangel på utstyr for å

gjennomføre aktiviteter, eller at elevene ikke har instrumenter for å gjennomføre musikalsk undervisning. Dette er en utfordring som også beskrives i Sintef-rapporten hvor det står: «Enkelte lærere som underviste i praktiske fag kommenterte dessuten at det bød på utfordringer med fulldigital undervisning i en såpass lang periode, hvor elevene manglet tilgang til fagspesifikt utstyr, laboratorier og verksteder» (Fjørtoft, 2020, s. 41). Det er ikke tvil om at gjennomføring av praktiske fag i en heldigital undervisningssituasjon vil være utfordrende. Vi stiller likevel spørsmål til om lærerne, basert på uforutsette utfordringer i forhold til praktisk undervisning under nedstegningen, valgte å nedprioritere praktisk-estetiske fag. I vår undersøkelse beskriver Dina en lærer hun jobber sammen med som ikke var villig til å omstille seg til å gjennomføre digital undervisning. Denne læreren underviste i engelsk, som er ett av kjernefagene som også ble prioritert i den aktuelle perioden. Denne mangelen på vilje og omstillingsevne gjorde at faget led for de gjeldende elevene denne perioden.

Ved å se på Chris' og Dinas argumenter for hvorfor det ikke ble prioritert praktisk-estetiske fag under perioden med nedstengning, har vi gjort oss opp tanker om svaret kan ligge en plass mellom deres beskrivelser. Det var utvilsomt vanskelig og utfordrende å gjennomføre praktisk undervisning slik de var vant med under normale omstendigheter. Likevel kan det være mangel på vilje for å gjennomføre undervisning som gjorde at fagene ble nedprioritert. Dersom man ønsket å undervise i musikk, finnes det utallige måter og metoder for å gjennomføre undervisningen både praktisk og teoretisk. Det samme gjelder mat og helse, kunst og håndverk og valgfag. En faktor som også kan ha vært med på å nedprioritere disse fagene kan ha vært struktureringen av skolehverdagen. Flere av ungdomsskolelærerne forteller at de strukturerte dagene ved å ha bolkvise undervisning med typisk to til tre oppmøtetidspunkter hver dag. Denne måten å strukturere skoledagen på, er ifølge NOVA-rapporten, en vanlig måte å gjøre det på (Bakken et al., 2020, s. 38). På den måten ble det i løpet av en uke mindre undervisningstid per fag. I de tilfellene valgte flere av lærerne, samt flere av skolelederne, å prioritere kjernefagene. Det er nærliggende å tenke seg at dersom lærerne ønsket å få til mer undervisning i praktisk-estetiske fag, ville de strukturert arbeidet på en slik måte at det lot seg gjennomføre. De ville også kunne benytte seg av ulike undervisningsmetoder, som til tross for omstendighetene ville ha ført til at elevene i større grad fikk undervisning etter kompetansemålene. Vi tror derfor at enkelte lærere ble komfortable med situasjonen og hadde apologetiske argumenter for hvorfor de ikke

gjennomførte praktisk undervisning, og at kjernefagsprioriteringen ble et resultat av at enkelte lærere manglet vilje til å gjennomføre undervisningen.

Dina, som fortalte om engelsklæreren som var lite interessert i å oppdatere seg innen digitale ferdigheter, er gjenkjennbart i funnene i Sintef-undersøkelsen. Fjørtoft (2020, s. 63) viser til at enkelte av lærerne som hadde deltatt i undersøkelsen, hadde pekt på store interne forskjeller i kollegiets digitale kompetanse, samt manglende evne eller prioriteringer hos lærere og skoleledere.

Når Dina, Chris og de andre ungdomsskolelærerne vi intervjuet forteller om lengre dager og høyere grad av tilgjengelighet overfor elevene, støttes de av andre undersøkelser som tar opp samme tematikk. Fjørtoft (2020, s. 8) viser til at lærerne rapporterte om økt arbeidsmengde og mindre skille mellom jobb og fritid, og at det var en balansegang mellom tilgjengelighet og fritid. Lærerne skulle være nær og fjern samtidig, både fysisk, relasjonelt og i undervisningen. I den kvalitative delen av Sintef-rapporten viser Fjørtoft til at enkelte lærere trivdes med hjemmekontor, men at de fleste ikke ønsket seg et liv som digital lærer på fulltid. En av lærerne i Fjørtofts undersøkelse hadde beskrevet situasjonen slik: «Aldri jobbet så mye som lærer som nå. Forventer nærmest at man går 24-7 og det er vanskeligere å finne tid til fri. Ønsker av og til at noen kommer og graver over fiberen.» (Fjørtoft, 2020, s. 52). Krumsvik påpeker også at lærere opplevde mye høyere grad av stress knyttet til jobben under nedstengningen sammenliknet med andre yrker (Krumsvik, 2020, s. 80). Fjørtoft nyanserer bildet av lærernes praksis, når hun viser til at de fleste av lærerne likevel ga uttrykk for at de ønsket å ta med seg deler av den nye praksisen de har fått kjennskap til gjennom perioden med digital hjemmeskole.

Lærerne vi intervjuet, opplevde at de klarte å tilpasse opplæringen for elevene, og henter også støtte i funnene i Sintef-rapporten. En mulig årsak til at de følte at de klarte å ivareta prinsippet med tilpasset opplæring, kan være at det var mer vurderingsarbeid i den aktuelle perioden, og at de dermed kunne skaffe seg bedre oversikt over sine elevers faglige prestasjoner. De kunne derfor enklere nivåtilpasse oppgaver og innleveringer med tanke på den enkelte elev. Ungdomsskolelærerne prioriterte i hovedsak kjernefagene. Årsaksforholdet bak prioriteringene ser ut til å være sammensatt. Lærerne har forklart prioriteringene med føringer fra skoleledelsen, strukturelle endringer i timeplanen, utfordringer i forhold til undervisningsmetoder, manglende utstyr og lokaler, samt manglende ferdigheter og omstillingsevne hos enkeltlærere. På grunn av av bolkvise undervisning ble det også

gjennomført færre undervisningstimer per uke, noe som gjorde at lærerne var nødt til å gjøre faglige prioriteringer. Ungdomsskolelærerne vi intervjuet, var alle i vesentlig grad tilgjengelige for elevene også på ettermiddag og kveld, og flere av lærerne opplevde i større grad et uklart skille mellom fritid og arbeid. Lærernes beskrivelse av hvorfor de strukturerte arbeidsdagen som de gjorde, var til dels bygget på en frykt for å miste enkeltelever, et ønske om å være tilgjengelige for elever på deres premisser, samt et større ønske om å kunne ivareta tilpasset opplæring. Til tross for ulempene med digital hjemmeskole, ønsket lærerne likevel å ta med seg deler av den nye praksisen de hadde fått kjennskap til.

5.3 Den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under nedstengningen

Ettersom elevenes faglige og sosiale utvikling under nedstengningen våren 2020 er en av flere faktorer som kan si noe om hvorvidt ungdomsskolelærerne har klart å ivareta tilpasset opplæring i den aktuelle perioden, har vi her diskutert funnene knyttet til hvordan ungdomsskolelærerne har ivaretatt den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under utbruddet av Covid-19 våren 2020.

Elever som har stor grad av selvstendighet, kan ha hatt fordeler faglig og sosialt i perioden med digital hjemmeundervisning, sammenlignet med andre elever. Det er en nyanseforskjell på elevene Fia beskriver, og de Chris mener har hatt fordeler i denne perioden. Fia nevner en gruppe elever som kan ha dratt fordel av perioden med digital hjemmeundervisning når hun nevner at enkeltelever kan ha dratt fordel av rolige, uforstyrrende omgivelser. Chris nevner en annen gruppe elever, de som har vokst, eller «blomstret», med den friheten som har fulgt med hjemmeundervisning. Fjørtoft (2020, s. 47-50) beskriver lignende funn i Sintef-rapporten: «Det å jobbe i eget tempo uten forstyrrelser fra medelever, var en forklaring som flere lærere brukte om elevers positive faglige utbytte av hjemmeskoleperioden.» Fjørtoft mener dette omfatter elever som vanligvis ikke gjør så mye ut av seg i klasserommet, samt elever med atferdsvansker. Disse elevene ville kanskje ha hatt godt av å ha mer frihet i arbeidet, og erfaringen er noe som lærerne kunne ha brukt med fordel for å tilpasse opplæringen mot de sterke elevene.

Gjennom intervjuene er lærerne langt på vei enige når det kommer til spørsmålet om deres oppfølging av den enkelte elev: Enkelte elever var relativt selvdrevne og hadde minimalt behov for oppfølging. Lærerne valgte i stor grad å vektlegge sosiale forhold framfor faglige når de fikk åpne spørsmål om oppfølging av elevenes faglige og sosiale utvikling i den aktuelle perioden. Fjørtoft (2020, s. 46-48) viser til en lignende ubalanse i Sintef-rapporten,

hvor hun viser til at de fleste kommentarer og refleksjoner i fritekstfeltet i den kvalitative delen av rapporten omhandlet læringsmiljø og sosiale faktorer. Fjørtoft forklarer ubalansen med at det er det fysiske læringsmiljøet som er den mest merkbare og synlige endringen ved digital hjemmeundervisning sammenlignet med hverdagen under en ordinær skolesituasjon, med andre ord at lærerne beskriver det de ser. Hun viser også til at lærerne i stor grad hadde fanget opp mange av de mindre synlige sidene ved den endrede situasjonen relatert til det psykiske og sosiale. Fjørtofts forklaring på hvorfor lærerne viste større interesse for sosiale enn faglige forhold rundt elevene i perioden med skolenedstengning, støttes delvis i analysen av intervjuene vi har gjennomført, men framstår samtidig som noe forenklet. Berit ga uttrykk for bekymring for elever med utfordringer fra før av, og nevnte spesifikt elever med dårlige læringsstrategier, samt elever med faglige utfordringer. Flere av lærerne vi intervjuet viste også til at de brukte mye tid på å få kontakt med elever som ikke møtte til møter og undervisning i regi av skolen. Vi opplevde at vi intervjuet lærere som var genuint bekymret for sine elever, og særlig elever med utfordringer, enten disse var av faglig eller sosial karakter. Også i Sintef-rapporten er bekymrede lærere sitert. En lærer har her lagt inn følgende kommentar: «Har hatt store problemer med at de svakeste elevene på yrkesfag ikke logger seg på. De deltar ikke og leverer ikke.» En annen lærer beskriver hvordan elever logger seg på, for deretter å stikke av, og at elevene ikke svarer på meldinger eller på telefon. Lærernes empati, genuine interesse og bekymringer for utsatte elevgrupper kan være en vel så viktig årsak til at lærerne har prioritert sosiale forhold framfor faglige når de har besvart åpne spørsmål.

Når det kom til de elevene som hadde utfordringer under nedstengningen eller hadde et ekstra behov for oppfølging var det vanskelig for lærerne å ha en direkte faglig oppfølging, på grunn av alt det andre som fikk fokus. Det var viktigere for lærerne vi intervjuet, på samme måte som lærerne som hadde deltatt i Sintef-undersøkelsen, å få elevene til å faktisk møte opp og gjøre noe enn det var at de skulle ha en god faglig utvikling. Det var på en måte neste prioritering. De måtte sørge for at disse elevene fikk undervisning og ikke endte opp med større faglige hull som en konsekvens av at de ikke deltok i undervisningen. Berit er en av lærerne som forteller om elever som ikke var til stede i undervisningen og at de hadde utfordringer med å beholde de faglige relasjonene med henne.

Det ble, slik Berit forklarte situasjonen, ikke mulig å følge opp disse elevene godt nok til å ivareta en faglig utvikling. Hun nevner samtidig i intervjuet at noen av elevene var selvdrevne, men at på grunn av alle de andre utfordringene som stod i kø, gikk mye av tiden

som kunne ha vært brukt på faglig sterke elever, til andre ting som hun på den tiden vurderte som viktigere. Dinas beskrivelse av situasjonen har fellestrekk med Berits. Hun er tydelig på at de som lærere var åpne, og at de ønsket at elevene tok kontakt med dem for faglige samtaler. På lik linje med Berit opplevde Dina at noen av elevene var selvdrevne, men de hadde utfordringer med andre elever med tanke på deres faglige ivaretagelse. Det kan se ut til at de som klarte å henge med faglig var også de elevene som benyttet seg mest av tilbudet om individuell hjelp, mens de elevene som de syntes var utfordrende å opprettholde kontakt og relasjoner med, og som kanskje burde ha spurt mer om oppfølging, gjerne ikke var de som benyttet seg mest av dette tilbudet.

Det vi kommer fram til gjennom analyse av intervjuene, er at ungdomsskolelærerne ser ut til å ha prioritert elever med utfordringer i forhold til tilpasset opplæring, men det betyr ikke nødvendigvis at de lyktes. Federici og Vika (2020, s. 39-40) påpeker nemlig at mens over to tredeler av grunnskolelærerne i utvalget hadde svart «ja» til at de klarte å hjelpe elevene med ting de lurte på, svarte knapt en tredel at de klarte å følge opp sårbare elever. Fjørtoft (2020, s. 45) viser til at enkelte lærere hadde gitt uttrykk for at det var utfordrende å gi digital oppfølging til elever med spesielle behov, for eksempel elever med spesialpedagogisk vedtak og individuell opplæringsplan. De negative konsekvensene kunne, i det minste i noen grad, kompenseres dersom de hadde foresatte som kunne hjelpe dem hjemme.

Ungdomsskolelærerne opplevde at elever med stor grad av selvstendighet i eget arbeid kom faglig sett relativt godt ut av perioden med nedstengning våren 2020. Årsaken til dette kan være at disse elevene har klart å utnytte den friheten og selvbestemmelsen som kan oppstå i situasjoner med hjemmeundervisning, på en positiv måte, samt at enkelte av elevene opplevde et produktivt og mindre stressende arbeidsmiljø hjemme. Ungdomsskolelærerne kan se ut til å ha prioritert elever med faglige og sosiale utfordringer, uten at vi kan si noe nærmere om dette har hatt god effekt for de aktuelle elevenes faglige utvikling. De mener likevel at på grunn av at enkelte elever falt av både faglig og sosialt, så de seg nødt til å prioritere disse elevene. Årsaken til at ungdomsskolelærerne prioriterte utsatte elevgrupper, kan se ut til ha sammenheng med lærernes opplevelse av at disse elevene hadde et dårligere utgangspunkt enn øvrige elever når det kommer til læringsstrategier og selvstendighet i eget arbeid, og at lærerne var bekymret for at disse elevene skulle ende opp med større faglige hull.

6 Avslutning

I denne delen har vi sammenfattet funnene opp mot problemstillingen. Vi har videre beskrevet mulige kritiske betraktninger, og til slutt beskrevet muligheter for videre forskning.

6.1 Sammenfatning i lys av problemstillingen

I dette forskningsprosjektet har vi hatt som mål å få innsikt i lærerperspektivet når vi har belyst problemstillingen, «Hvordan opplevde ungdomsskolelærere det å ivareta tilpasset opplæring under utbruddet av Covid-19 våren 2020?» Utgangspunktet for oppgaven var endringene som fant sted da skolene stengte 12. mars 2020 som en konsekvens av den usikre situasjonen som oppsto i forbindelse med utbruddet av Covid-19. Undervisningssituasjonen i norske skoler ble endret da undervisningen ble flyttet ut fra de fysiske klasserommene over til digitale læringsplattformer.

For å belyse problemstillingen, valgte vi et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv hvor lærernes opplevelser av situasjonen sto sentralt. Vi benyttet semistrukturert intervju som metode, som vi mener er den beste metoden for å få belyst problemstillingen. Gjennom analyse og diskusjon har vi kommet fram til sju funn som vi mener belyser de tre forskningsspørsmålene.

Det første forskningsspørsmålet omhandler hvordan ungdomsskolelærerne ivaretok relasjoner og læringsmiljø i perioden med nedstengning våren 2020. Her har vi gjort to sentrale funn hvor det første funnet viste at flere av lærerne vi intervjuet, opplevde det som utfordrende å ivareta relasjoner og læringsmiljø under de gitte omstendigheter, fordi elevene var lite synlig, gjorde seg utilgjengelig og enkelte av dem utviklet negative holdninger til skole og skolearbeid. Det andre funnet viste at ungdomsskolelærerne opplevde utfordringer med å ivareta det sosiale livet i klassen under perioden med nedstengning. Klassemiljøet i sin helhet ble skadelidende som et resultat av restriksjoner som la begrensninger for gjennomføringen av sosiale aktiviteter i klassesammenheng. I tillegg medførte det at enkeltelever ikke møtte opp til felles aktiviteter over digitale læringsplattformer, til at ungdomsskolelærerne i den aktuelle perioden hadde utfordringer med å utvikle klassemiljøet. Disse funnene peker mot at det var utfordrende for ungdomsskolelærerne å ivareta relasjoner og læringsmiljø i lys av tilpasset opplæring i den aktuelle perioden.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvordan ungdomsskolelærerne strukturerte skolehverdagen under utbruddet av Covid-19 våren 2020. Her har vi gjort tre sentrale funn, hvor det første funnet viser at ungdomsskolelærerne opplevde at de fikk til å tilpasse

opplæringen med digital undervisning i den aktuelle perioden. En mulig årsak til at de følte de klarte å ivareta tilpasset opplæring, kan være at de med mer vurderingsarbeid fikk bedre oversikt over elevenes faglige prestasjoner, samt at de fikk bedre grunnlag for å kunne nivåtilpasse for den enkelte elev. Det andre funnet viste at ungdomsskolelærerne prioriterte kjernefagene foran andre fag, og da særlig foran praktisk-estetiske fag og tilvalgsfag. Årsaksbildet framstår som sammensatt. Lærerne beskriver utfordringer knyttet til gjennomføring av praktisk undervisning på grunn av manglende lokaler og utstyr, enkelte læreres manglende vilje til omstilling, samt prioritering av fag som en konsekvens av strukturelle endringer i timeplanen. Det tredje funnet viste at ungdomsskolelærerne i vesentlig grad var tilgjengelige for elevene også på ettermiddag og kveld. Lærerne beskriver frykten for å miste enkeltelever, samt et ønske om å være tilgjengelige for elevene på deres premisser som årsaker for egen tilgjengelighet.

Det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvordan ungdomsskolelærerne ivaretok den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling under utbruddet av Covid-19 våren 2020. Her har vi gjort to sentrale funn, hvor det første funnet viser at ungdomsskolelærerne opplevde at elever med stor grad av selvstendighet i eget arbeid kom relativt sett faglig styrket ut av perioden med skolenedstengning våren 2020. Årsaken til dette ser ut til å være at de kunne utnytte den friheten og selvbestemmelsen til å strukturere sin egen arbeidshverdag på en positiv måte. En annen faktor som er trukket fram i beskrivelsen av funnet, er at enkelte av elevene kan ha opplevd ro og mindre stressende arbeidsmiljø som produktivt i den aktuelle perioden. Det andre funnet viser at ungdomsskolelærerne, under skolenedstengningen, prioriterte elever med utfordringer. En mulig årsak til dette kan se ut til å være lærernes opplevelse av de sårbare elevenes utgangspunkt når det kommer til læringsstrategier, samt elevenes grad av selvstendighet i skolearbeidet. Lærerne ga også uttrykk for bekymring for at sårbare elever skulle utvikle større faglige hull i perioden med nedstengning.

Resultatene i studien viser at ungdomsskolelærerne på et overordnet plan selv opplevde at de mestret det å ivareta tilpasset opplæring, særlig når det kommer til elevenes faglige utvikling. Samtidig beskriver lærerne at de opplevde store utfordringer når det kom til ivaretagelse av relasjoner og læringsmiljø i lys av tilpasset opplæring, både når det kom til klassemiljø og hos sårbare elevgrupper.

6.2 Kritiske betraktninger

Det er faktorer som kan svekke kvaliteten av funnene vi har gjort i forbindelse med utarbeidelsen av masteroppgaven. Da vi har intervjuet relativt få lærere, både når vi ser på gruppen lærere som er i målgruppen, og når det kommer til et absolutt antall. Lærerne tilhører ikke et tilfeldig utvalg, men er forespurt med bakgrunn i at de jobbet på ungdomstrinnet våren 2020. I tillegg har vi geografisk valgt å begrense skolene vi har henvendt oss til, til Nord-Norge. Funnene er derfor i liten til ingen grad generaliserbare, og vi har også valgt å være forsiktige i forhold til nettopp å skulle generalisere. Fordi overførbarheten i vesentlig grad er svakere for kvalitative studier, har heller ikke generaliserbarhet vært et overordnet mål for vår studie.

Vi har henvendt oss til mange lærere, fordelt på relativt mange skoler, for å få antallet lærere vi ønsket til studien. Et spørsmål vi har stilt oss selv noen ganger, er hvem som takker ja til å delta i intervjustudien. Det kan være ulike grunner til hvorfor hver enkelt velger å ikke stille seg til rådighet i forhold til deltakelse, så det kan være vanskelig å vite hvorvidt det er lærere blant de som har valgt å takke nei til deltakelse, som absolutt burde vært intervjuet for å få et mer komplett eller nyansert bilde av aspekter ved vår studie. Fordi generaliserbarhet ikke er et overordnet mål, har vårt fokus vært på hvorvidt deltakerne har kunnet bidra i tilstrekkelig grad til å besvare problemstillingen vi har valgt å undersøke.

Vår studie har undersøkt problemstillingen gjennom lærerperspektivet. For et bredere perspektiv, kunne vi ha gjennomført intervju med flere berørte grupper, eksempelvis elever og skoleledere. Vi kunne også ha kombinert ulike metodiske tilnærminger.

6.3 Veien videre

I diskusjonsdelen har vi reflektert rundt et av funnene vi har gjort, hvor lærerne beskriver en elevgruppe som virker å ha prestert relativt sett bedre i perioden med hjemmeundervisning, fordi elevene jobbet under andre rammer og i et annet miljø enn de hadde gjort tidligere. Funnet er langt på vei bekreftet av Fjørtoft (2020, s. 47 - 50) i Sintef-rapporten. Det kunne vært interessant å undersøke funnet nærmere, for å se på hvordan man kan videreutvikle den tilpassede opplæringen for disse gruppene.

Vi har i liten grad vært spesifikt inne på lærerperspektivet når det kommer til flerspråklige elever og andre minoriteter blant elevene med tanke på hvordan de har blitt ivaretatt under perioden med skolenedstengning våren 2020. Et annet område som vi i relativt liten grad har belyst, er hvordan tilpasset opplæring har blitt ivaretatt for faglig evnerike elever under

nedstengningen. Vi har ikke gått spesifikt inn på disse elevgruppene i vår intervjuguide, og følgelig heller ikke i intervjuene. Vi valgte en bredere tilnærming, men en mulighet for videre undersøkelser er å se nærmere på hvordan tilpasset opplæring har blitt ivaretatt spesifikt for grupper av elever.

Da flere av intervjuene vi gjennomførte, fant sted nesten ett år etter starten av nedstengningen, falt det naturlig for lærerne å snakke om hvordan det var på den tiden med tanke på ettervirkninger og langtidseffekter hos elevene. Flere av lærerne ga uttrykk for bekymringer, både for elever med faglige hull, men også for elever som ikke har kommet tilbake til skolen etter nedstengningen. Det er fortsatt tidlig å si noe om langtidseffekter som en konsekvens av nedstengningen våren 2020, og vi ser for oss at dette vil være et område som kan gi mye ny kunnskap om pedagogikk generelt, og tilpasset opplæring spesielt.

7 Litteraturliste

Bailey, J. P., Hess, F. M., Cerf, C., Conaway, C., El-Mekki, S., Erquiaga, D., Henderson, K., Klusmann, D., Lewis, W., Lockett, P., McQueen, C., Rausch, K., Rees, N., Robinson, G., Rotherham, A., Rowe, I., Scott, I., Skandera, H., Steiner, D., ... White, J. (2020). A blueprint for back to school. *American Enterprise Institute*. Hentet 20. november 2020 fra: <http://www.jstor.com/stable/resrep24606>

Bakken, A., Pedersen, W., von Soest & Sletten, M. Aa. (2020). *Osloungdom i koronatiden. En studie av ungdom under Covid-19-pandemien* (NOVA Rapport 12/20). Hentet 20. november 2020 fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Bromwich, D. & Rid, A. (2015). Can informed consent to research be adapted to risk. *Journal of Medical Ethics*, 41(2), 521-528. doi: [10.1136/medethics-2013-101912](https://doi.org/10.1136/medethics-2013-101912)

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

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

Donohue, M. & Miller, E. (2020). COVID-19 and School Closures. *Journal of the American Medical Association*, 324(9), 845-847. doi:[10.1001/jama.2020.13092](https://doi.org/10.1001/jama.2020.13092)

Fadeev, Aleksandr. (2019). Vygotsky's theory of mediation in digital learning environment: Actuality and practice. *Punctum* 5(1). 24-44. DOI: 10.18680/hss.2019.0004

Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratet spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020.* (NIFU 2020:13). Hentet 20. november 2020 fra https://www.udir.no/contentassets/865c9aeb7af4770ab520e65598cb474/rapport13_2020.pdf

Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern: Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020.* (Sintef 2020:00805). Hentet 20. november 2020 fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%25C3%25B8rtoft%2b-%2bN%25C3%25A6r%2bog%2bfjern%2b-%2btil%2bpublisering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Fladberg, K.L. (2020, 7. mai). Krystallklar om mangel på digital undervisning: – Det er ingen tvil om at dette ikke er greit. *Dagsavisen.no*. Hentet 13. mai 2021 fra <https://www.dagsavisen.no/oslo/nyheter/2020/05/07/krystallklar-om-mangel-pa-digital-undervisning-det-er-ingen-tvil-om-at-dette-ikke-er-greit/>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Universitetsforlaget

Herold, B. & Kurtz, H. (2020, 11. mai). Teachers Work Two Hours Less Per Day During COVID-19: 8 Key EdWeek Surveys Findings. *Edweek.org*. Hentet 9. februar 2021 fra <https://www.edweek.org/teaching-learning/teachers-work-two-hours-less-per-day->

Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget

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

Krumsvik, R.J. (2020). Home schooling, remote teaching and digital Bildung in societal crisis. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(2-2020), 71-85. Hentet fra: https://www-idunn.no.ezproxy.nord.no/file/pdf/67221572/home_schooling_remote_teaching_and_digitalbildung_in_soci.pdf

Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development – Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 43, 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.001>

Kvale, S & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk

König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

- MacMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (5. utg.). Longman
- Malterud, K. (2016). Theory and interpretation in qualitative studies from general practice. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(2), 120-129.
<http://doi.org/10.1177/1403494815621181>
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-105). Universitetsforlaget
- Middleton, K.V. (2020) The Longer-Term Impact of COVID-19 on K-12 Student Learning and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3). 41-44.
<https://doi.org/10.1111/emip.12368>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 6. januar 2020 fra forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.

Sahlström, F. (2017). Vad händer egentligen under lektionerna? I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmädidaktik: Vetenskap för lärare* (2. utg., s. 175-197). Studentlitteratur.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk

Säljö, R. (2017). Lärande och lärande miljöer. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmädidaktik: Vetenskap för lärare* (2. utg., s. 147-174). Studentlitteratur

Sæthre-McGuirk, E. M. (2020). *Vil du delta i forskningsprosjektet «Ukeplanundersøkelsen»?* Statsforvalteren.no. Hentet 11. februar 2021 fra <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-nordland/dokument-fmno/barnehage-og-opplaring-dok/grunnskole-og-videregaende-opplaring/informasjonskriv-ukeplanundersokelsen-002.pdf>

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

Turczyk M. & Jaskulska S. (2020). Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 15(3(57), 9-20. DOI: 10.35765/eetp.2020.1557.01

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rett til heimeundervisning for sjuke elever*. Hentet 11.februar 2021 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/hjemmeundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfkD)*. Hentet 4. mai 2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet 6. mai 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vygotsky, L.S. (1987). *Mind in Society: the development of higher psychological Processes*. Harvard university press.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Hentet 08.02.2021 fra: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tilpasset opplæring under Covid-19-utbruddet våren 2020»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å nyttiggjøre seg erfaringer som er gjort under Covid-19-utbruddet for å vinne fram kunnskap i debatten om digitale ressurser for ettertiden. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å benytte empiri fra forskningsprosjektet i forbindelse med utarbeidelsen av en masteroppgave. Formålet med masteroppgaven er å skrive for å vinne fram kunnskap som kan være til bidrag i debatten om digitale ressurser for ettertiden. Kjerneelementet i vår besvarelse er ungdomsskolelærerens perspektiv på tilpasset opplæring i perioden med hjemmeskole i forbindelse med Covid-19-utbruddet våren 2020. For å kunne besvare problemstillingen, har vi valgt en kvalitativ intervjustudie med fenomenologisk, metodisk tilnærming, hvor vi har planlagt å intervju ungdomsskolelærere gjennom et semistrukturert intervju. Vi har også utformet to forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

1. “Hvordan har ungdomsskolelærere opplevd planleggingsarbeidet under utbruddet av Covid-19 våren 2020?”
2. “Hvordan har ungdomsskolelærerne ivaretatt relasjoner og læringsmiljø, samt elevenes faglige og sosiale kompetanse?”

Vi har valgt å gjennomføre en abduktiv analyse av datamaterialet, for å sikre oss at eventuell interessant informasjon som skulle dukke opp i løpet av intervjusituasjonen, skal kunne fanges opp og benyttes i analysearbeidet. Vårt teoretiske rammeverk består av forskning som belyser lærerens ståsted i undervisningshverdagen som oppstod i den aktuelle perioden. Relasjoner og variasjon i undervisning er blant de områdene som vi ønsker å belyse gjennom etablert teori i form av sosiokulturell læring, scaffolding og den proksimale utviklingssonen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er strategisk med tanke på å få besvart problemstillingen og forskningsspørsmålene. Fordi vi ønsker lærerperspektivet, er utvalget begrenset til personer som jobbet som ungdomsskolelærere i perioden med nedstenging våren 2020. Vi har valgt å benytte eget nettverk for å finne deltakere, samt kontaktet skoler direkte for å finne mulige deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i intervjuet, ønsker vi at du som lærer besvarer noen spørsmål angående undervisning og tilpasset opplæring under perioden med nedstenging våren 2020. Vi estimerer at intervjuet vil kunne få en varighet på inntil en time. På grunn av restriksjoner i forbindelse med Covid-19-utbruddet, ønsker vi å gjennomføre intervju via Teams eller annen digital plattform.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kun to studenter, samt veileder, vil ha tilgang til innsamlet empiri.

Lydopptak vil bli forsvarlig lagret på nettskjemadiktafonappen. Innhentet empiri vil ikke bli brukt til andre formål, og alle opplysninger om deg vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Ved bruk av empirien i forbindelse med utarbeidelsen av masterbesvarelsen, vil personlig informasjon bli anonymisert

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 29. juni 2021.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

På oppdrag fra Nord universitet 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:

Fredrik Aune Gundersen

Student, master i tilpasset opplæring

Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag

Nord universitet

Telefon: 924 59 849

E-post: fredrik.a.gundersen@student.nord.no

Espen Granli

Student, master i tilpasset opplæring

Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag

Nord universitet

Telefon: 975 49 959

E-post: espen.granli@student.nord.no

Bente Forsbakk

Førstelektor

Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag

Nord universitet

Telefon: 755 17 707

E-post: bente.forsbakk@nord.no

Toril Irene Kringen

Personvernombud

Nord universitet

Telefon: 740 22 750

E-post: personvernombud@nord.no

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

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

Med vennlig hilsen

Fredrik Aune Gundersen og Espen Granli

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilpasset opplæring under Covid-19-utbruddet våren 2020», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til min deltakelse, samt at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Presentere oss selv, vår utdanning og våre interesseområder. Vi følger opp med praktisk informasjon om intervjuet, herunder muligheten for å trekke seg, lydopptak, tidsramme, samt hvordan håndteringen av opptakene vil være.

Del 2: Innledende spørsmål:

- Vi kunne gjerne ha tenkt oss å starte med hvem du er, eksempelvis stilling, erfaring, utdanning som du har.
- Vi ønsker gjerne også å vite om eventuelle forkunnskaper du hadde i forkant av nedstengingen når det kommer til digital undervisning.

Del 3: Intervjuet

1. **Rammer for undervisningen:** Om du kort skulle gi oss en innsikt i hvordan du opplevde våren 2020 fra dere fikk beskjed om nedstenging frem til sommerferien, hva ville du si da? (Stikkord: oppmøteplikt, timeplan, lekser, arbeidsmetoder).
2. **Planlegging av undervisningen:** Kan du si litt om hvordan dere arbeidet med planleggingen under nedstenging våren 2020? (Stikkord: team, ledelse, sentralstyrt eller lokalt bestemt, hvem samarbeidet, hvordan, alene?)
3. **Rammer for undervisningen:** Fortell litt om hvordan dere praktisk la opp og gjennomførte undervisningen under perioden med nedstenging våren 2020? (Stikkord:

oppmøte/oppmøteplikt/registrering av fravær, timeplanen hvordan, lekser, arbeidsmetoder).

4. **Tilpasset opplæring**

a) Si litt om hvilke muligheter og begrensninger du opplevde med å ivareta tilpasset opplæring som prinsipp i undervisningen under skolenedstengingen våren 2020?

b) Opplevde du arbeidet med tilpasset opplæring annerledes under nedstengingen sammenlignet med perioden før nedstengingen?

5. **Undervisningsform**

a) Kan du si litt om undervisningsformer du har benyttet deg av under skolenedstengingen? (ref. ukeplanundersøkelsen, andel undervisning uten digitale hjelpemidler).

b) Har du gjennomført undervisning uten bruk av digitale læringsplattformer? Hvis ja, kan du si litt om hvordan dette er blitt gjennomført?

6. **Det å se den enkelte elev:** Kan du si litt om hvordan du som lærer har ivarettatt relasjoner med den enkelte eleven under perioden med skolenedstengingen? (lærer-elev)

7. **Læringsmiljø:** Si litt om hvordan du har arbeidet med det sosiale, samvær og samarbeid mellom elevene.

8. **Elevers læring:** Hvilke utfordringer, om noen, har du opplevd i forbindelse med å skulle følge opp eleven/elevene i deres faglige og sosiale utvikling i den aktuelle perioden?

9. **Tilføyning:** Er det noe du ønsker å føye til, eller er det noe vi har snakket om, som du ønsker å utdype eller eksemplifisere?

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring under Covid-19-utbruddet våren 2020

Referansenummer

301217

Registrert

19.02.2021 av Espen Granli - espen.granli@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig [ansatt](#)/veileder eller stipendiat)

Bente Forsbakk, bente.forsbakk@nord.no, tlf: 75517707

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Espen Granli, espengranli@hotmail.com, tlf: 97549959

Prosjektperiode

20.02.2021 - 29.06.2021

Status

01.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

01.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)