

Masteroppgave i undervisning og læring

## **Ungdomsskoleelevens perspektiv på egen motivasjon i koronatiden**

En kvalitativ studie av elever på 10.trinns erfaringer  
med egen motivasjon for læring i digital hjemmeskole



Tiril Høgset

Master i undervisning og læring, spesialpedagogikk

2021

Antall ord: 29274



HØGSKULEN  
I VOLDA

# Abstract

The theme of this master's dissertation is student motivation in school. As a result of the outbreak of the Covid-19 pandemic, all Norwegian schools were shut down. The consequence of this was that students had to be taught in their home environment through distance learning. The study is based on students' experiences with their own motivation for learning over a longer period of time, where students have been taught both in the physical classroom and during digital home schooling. The purpose of this study is to increase knowledge about the consequences of the closure of schools during the Covid-19 pandemic for students' motivation in the school context. The following research question has been chosen for this study: *How do upper secondary school students experience their own motivation for learning, before and during the period of digital home schooling?*

The study uses a qualitative approach. Collection of empirical data materials has been done using letter method and interview. The sample in the survey consisted of 24 students and two of their teachers in the 10th grade at a upper secondary school in Møre og Romsdal. The empirical data material was analyzed using a theme-centered approach. Self-determination theory's three basic needs for humans - autonomy, competence and belonging - have been used as main categories in the analysis.

The results of the study show that the home school context contributed to changes in working methods, the opportunities to differentiate learning activities, follow-up of student progression became more demanding, and the social community was transferred from the classroom to digital platforms. These changes have had a positive effect on the students' motivation for learning. The students reported increased freedom of action during the learning activity, being able to work in calmer environments, and experienced being assigned reasonable teaching programs. On the other hand, the changes had a negative effect on students' motivation for learning. Students' ability to concentrate was challenged in the home environment, work methods were perceived boring and undemanding, and the lack of social interaction was a challenge for some. Based on this, it appears that the student voice illuminates both strengths and obstacles in various conditions in the learning environment, when it comes to their own motivation for learning.

# Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er elevmotivasjon i skolen. Som en følge av Covid-19-pandemiens utbrudd ble alle norske skoler nedstengt. Konsekvensen av dette var at elever måtte undervises i sine hjemmeomgivelser gjennom fjernundervisning. Studien er basert på elevers erfaringer med egen motivasjon for læring over et lengre tidsaspekt, hvor elevene har blitt undervist både i det fysiske klasserommet og under digital hjemmeskole. Formålet med denne studien er å øke kunnskapen om hvilke konsekvenser nedstengningen av skoler under Covid-19-pandemien har hatt for elevers motivasjon i skolekonteksten. Følgende problemstilling er valgt for denne undersøkelsen: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?*

Studien benytter en kvalitativ tilnærming. Innhenting av empiriske datamaterialer har blitt foretatt ved hjelp av brevmetode og intervju. Utvalget i undersøkelsen bestod av 24 elever og to av deres kontaktlærere på 10.trinn ved en ungdomsskole i Møre og Romsdal. I arbeidet med de empiriske dataene ble disse analysert ved hjelp av en temasentrert tilnærming. Ut ifra selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov – autonomi, kompetanse og tilhørighet – har disse blitt benyttet som et grunnlag for hovedkategoriene i analysen.

Resultatene i studien viser at hjemmeskolekonteksten bidro til endringer i arbeidsformer, mulighetene til å differensiere læringsaktivitetene, oppfølging av elevens progresjon ble mer krevende, og det sosiale fellesskapet ble overført fra klasserommet til digitale plattformer. Disse endringene har hatt en positiv effekt på elevenes motivasjon for læring, gjennom at elevene opplevde økt handlingsfrihet under læringsaktiviteten, fikk arbeide i roligere omgivelser, og opplevde å få tildelt undervisningsopplegg som var overkommelige. På en annen side hadde endringene en negativ effekt på elevenes motivasjon for læring, gjennom at elevers konsentrasjonsevne ble utfordret i hjemmeomgivelsene, arbeidsmåtene opplevdes som kjedelige og lite krevende, og savnet etter det sosiale samholdet økte. Ut fra dette går det frem at elevens stemme belyser både styrker og hindringer ved ulike forhold i læringsmiljøet, når det gjelder egen motivasjon for læring.

# Forord

Som fulltidsstudent handler store deler av hverdagen om det å motivere seg inn mot skriving av alt fra arbeidskrav til eksamener, og gjennom dette året en masteroppgave. Motivasjon er et fascinerende tema. Både fordi det er et komplekst fenomen, men også fordi det oppleves så ulikt hos individer – selv om de omgås i samme kontekst.

I løpet av mitt masterløp har jeg erfart både det å ha ordinære forelesninger på høyskolen, men også perioden hvor nedstengte skoler ble et faktum og all undervisning foregikk digitalt. Min erfaring med digital undervisning og hjemmeskole har vært at hverdagen brått ble mer ensom, men også veldig givende i lys av det å kunne ha en friere skolehverdag. Denne erfaringen har vært grunnen til at jeg valgte å gjennomføre en masterstudie på elevens motivasjon i en annerledes skolehverdag. Det har vært et spennende prosjekt, og noe jeg håper kan være med å bidra inn mot det å beskrive hvordan hjemmeskole egentlig har opplevdes for mange.

Det er flere som må takkes for god hjelp og støtte gjennom en krevende skriveprosess. Først og fremst ønsker jeg å rette en takk til min veileder Julia Melnikova for godt samarbeid. Videre er det viktig å takke mine gode venninner. Takk Elisabeth, for utallige timer på lesesalen sammen og mange givende samtaler om alt mellom himmel og jord. Og ikke minst takk til Inga, som virkelig tok på seg jobben som motivator for meg gjennom hele prosessen. I tillegg vil jeg rette en takk til min flotte familie, som har hatt daglige telefonsamtaler til en noe umotivert student til tider. Sist, men ikke minst må jeg takke alle mine fantastiske informanter som stilte opp, til tross for en hektisk og annerledes skolehverdag. Takk for at dere har vist raushet, åpenhet og tillit. Uten dere alle hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre.

God lesing!

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.2.1. Studiens avgrensninger .....	4
1.2.2. Begrepsavklaringer .....	5
1.3. OPPGAVENS OPPBYGGING .....	6
<b>2. TEORI.....</b>	<b>7</b>
2.1. MOTIVASJON I ET SKOLEPERSPEKTIV .....	7
2.1.1. Definisjoner.....	7
2.1.2. Overordnede prinsipper i skolen.....	12
2.1.3. Forhold som påvirker elevers motivasjon for læring i skolen .....	13
2.2. TO PERSPEKTIVER PÅ MOTIVASJON FOR LÆRING .....	17
2.2.1. Selvbestemmelsesteorien .....	17
2.2.2. Målorientering .....	22
2.3. TIDLIGERE FORSKNING PÅ SKOLEKONTEKSTEN UNDER COVID-19-PANDEMIEN .....	24
2.3.1. Hjemmeopplæring og fjernundervisning.....	24
2.3.2. Arbeidsmåter og undervisningsformer.....	25
2.3.3. Oppfølging av elever .....	26
2.3.4. Tilpasning og differensiering .....	28
2.3.5. Læringsutbytte.....	28
2.3.6. Relasjoner.....	29
<b>3. METODE.....</b>	<b>30</b>
3.1. KVALITATIV FORSKNINGSSTRATEGI .....	30
3.1.1. Fortolkningsbasert tilnærming.....	31
3.2. UTVALG .....	33
3.3. STUDIENS METODEVERKTØY .....	35
3.3.1. Brevmetode.....	36
3.3.2. Intervju .....	38
3.4. ANALYSEPROSESSEN .....	39
3.5. ETISKE OVERVEIELSER.....	41
3.5.1. Konfidensialitet .....	41
3.5.2. Samtykke- og informasjonsplikt .....	42
3.5.3. Barn som sårbar gruppe .....	44
3.5.4. Forskerrollen.....	44
3.6. KVALITET I KVALITATIVE STUDIER.....	44
3.6.1. Gyldighet.....	45

3.6.2.	<i>Troverdighet</i> .....	46
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN</b> .....	<b>49</b>
4.1.	LÆRINGSMILJØ .....	49
4.1.1.	<i>Den ordinære skolehverdagen</i> .....	49
4.1.2.	<i>Den digitale hjemmeskolen</i> .....	51
4.2.	ELEVERS OPPLEVELSER RUNDT EGEN MOTIVASJON .....	54
4.3.	AUTONOMI SOM SENTRALT FOR LÆRING .....	55
4.3.1.	<i>Frihet i skolehverdagen kan skape både handlingsfrihet og distraksjoner</i> .....	55
4.3.2.	<i>Variert undervisning</i> .....	56
4.3.3.	<i>Små og store mål som motiverer</i> .....	57
4.4.	TILRETTELEGGING RUNDT ELEVENS KOMPETANSE.....	58
4.4.1.	<i>Oppgaver som er tilpasset elevens nivå</i> .....	58
4.4.2.	<i>«Største problemet var å ikke kunne få hjelp med en gang»</i> .....	59
4.4.3.	<i>Ro i arbeidssituasjonen</i> .....	60
4.4.4.	<i>Belønning for skolearbeid</i> .....	60
4.5.	BEHOVET FOR TILHØRIGHET I SKOLEN.....	61
4.5.1.	<i>Å ha en god vennekrets påvirker elevens trivsel</i> .....	61
4.5.2.	<i>Lærer-elev-relasjonen er viktig for trivsel og motivasjon</i> .....	62
4.5.3.	<i>«Hverdagen min utenfor skolen er kjedeligere»</i> .....	62
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>64</b>
5.1.	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: HVILKE FAKTORER I LÆRINGSMILJØET BIDRAR TIL ELEVENES MOTIVASJON FOR LÆRING I SKOLEN? .....	65
5.1.1.	<i>Undervisningsformer kjennetegnet av variasjon</i> .....	65
5.1.2.	<i>Optimale utfordringer</i> .....	66
5.1.3.	<i>Bli sett, hørt og forstått av læreren</i> .....	67
5.1.4.	<i>Vennskap i skolen</i> .....	67
5.1.5.	<i>Egne målsettinger</i> .....	68
5.2.	FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: HVORDAN HAR HJEMMEUNDERVISNING ENDRET LÆRINGSMILJØET?.....	71
5.2.1.	<i>Individuelle læring</i> .....	71
5.2.2.	<i>Differensiering ble både krevende og enkelt</i> .....	74
5.2.1.	<i>Oppfølging av elevers progresjon ble krevende</i> .....	76
5.2.2.	<i>Endringer i det sosiale samholdet</i> .....	78
5.3.	FORSKNINGSSPØRSMÅL 3: HVORDAN HAR HJEMMEUNDERVISNING PÅVIRKET ELEVERS ERFARINGER MED MOTIVASJON FOR LÆRING? .....	80
5.3.1.	<i>Økt autonomi i skolearbeidet</i> .....	81
5.3.2.	<i>Konsentrasjonen ble utfordret</i> .....	82
5.3.3.	<i>Rolige hjemmeomgivelser</i> .....	83
5.3.4.	<i>Skolearbeidet gav ingen «flow»</i> .....	84
5.3.5.	<i>Overkommelige undervisningsopplegg</i> .....	85

5.3.6.	<i>Sosial på nett</i> .....	86
5.3.7.	<i>Savnet etter lærerne</i> .....	87
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>89</b>
6.1.	STUDIENS IMPLIKASJONER.....	92
6.2.	VIDERE PERSPEKTIVER .....	93
<b>7.</b>	<b>LITTERATURHENVISNING</b> .....	<b>94</b>
<b>8.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>107</b>
8.1.	VEDLEGG 1: BREVMETODE MED SPØRSMÅL TIL ELEVER .....	108
8.2.	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL LÆRERE .....	109
8.3.	VEDLEGG 3: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL ELEVER.....	111
8.4.	VEDLEGG 4: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL FORESATTE .....	114
8.5.	VEDLEGG 5: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRERE .....	117
8.6.	VEDLEGG 7: VURDERING OG GODKJENNING FRA NSD .....	120

## Figurliste

Figur 1: Tre motivasjonstyper (Gagné & Deci, 2005) .....	9
Figur 2: «Flow»-modellen etter Csikszentmihalyi (1996) .....	20

# 1. INTRODUKSJON

---

## 1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

---

Den 12.mars 2020, opplevde det norske samfunnet noen av de mest omfattende tiltakene siden andre verdenskrig. Samfunnet stengte ned, og dette skulle vare lenge – lengre enn noen hadde trodd. En verdensomfattende pandemi skulle vise seg å føre til enorme endringer for hele landet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Ifølge UNESCO (2020) har over en billion elever blitt påvirket av nedstengte skoler, som et resultat av Covid-19-pandemien. Selv opplevde jeg hvordan det var å ha hjemmeskole i masterstudieløpet. Egen hverdag bar preg av ensomhet og lite sosialisering med omgivelsene. Med utgangspunkt i disse erfaringene, ble valget av tema i denne masteravhandlingen, en enkel oppgave. Temaet i denne studien er elevmotivasjon i skolen, under en annerledes periode for hele landet.

Hvilke konsekvenser har egentlig denne pandemien hatt for elever i ungdomsskolen? De store endringene i skolekonteksten har ført til en økende interesse rundt hvilken effekt koronapandemien har hatt. Av den grunn ønsker jeg å belyse elevers opplevelser rundt Covid-19-pandemiens påvirkning på både egen hverdag og utdanning. Nedstengte skoler over hele landet førte til at opplæringen måtte gå inn i en mer digital hverdag – også kalt fjernundervisning (Chiu, 2021). Ifølge UNESCO (2020) har elever hatt ulike erfaringer rundt det å ha hjemmeskole med fjernundervisning. For enkelte ungdommer har nye læringsomgivelser vært med på å styrke deres ferdigheter og motivasjon, mens for andre har det vært krevende å henge med i undervisningssituasjonen (UNESCO, 2020). Den verdensomfattende Covid-19-pandemien, har ført til endringer i opplæringens verdier og prinsipper. Blant annet har forventningen til elevens selvstendighet i læringssituasjonen blitt tydeligere, som en konsekvens av at det individuelle skolearbeidet økte (Bubb & Jones, 2020a).

Ifølge Chiu (2017) viser tidligere forskning at lærere generelt sett har manglende kunnskap rundt det å gjennomføre effektiv digital fjernundervisning. Koronapandemien har resultert i at både lærere og elever har vært nødt til å tilpasse seg en annerledes skolehverdag (Chiu, 2021).



Sett i lys av denne konteksten har elevers selvregulering, motivasjon og positive holdninger i møte med skolearbeid vært kritisk viktig (Chiu & Hew, 2018). Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å belyse elevers motivasjon for læring i skolekonteksten. Samtidig har ønsket jeg å studere hvordan elevers behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet har blitt påvirket, både før innføringen av hjemmeskole og under perioden med hjemmeskole. Disse behovene tilhører selvbestemmelsesteorien, og handler om hvordan sosiale kontekster kan påvirke individers motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2008). Dette vil bli nærmere forklart i teorigrunnlaget.

I denne studien vil elevens stemme være vektlagt. Det å involvere elever aktivt i utviklingen av utdanningssektoren har i senere tid blitt sett på som svært fordelaktig. Forskning viser også at endringer basert på elevers oppfatninger og erfaringer har større innflytelse på læringspraksisen, og vil kunne utfordre tradisjonelle forestillinger rundt undervisning og elevens læring (Cook-Sather, 2006).

Som tidligere nevnt, handler temaet i denne studien om motivasjon i skolekonteksten. Min studie utgjør en avsluttende del av masterløpet i spesialpedagogikk. Først og fremst ønsker jeg å gi en begrunnelse for hvorfor min studie vil kunne ligge innenfor det spesialpedagogiske feltet. Fra et spesialpedagogisk ståsted er et av hovedmålene i skolen å sørge for at alle barn og unge skal få en likeverdig opplæring ut fra de utviklings- og læringsmuligheter de har (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Det overordnede målet for spesialpedagogikken går ut på at skolen skal «fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Befring & Tangen, 2012). Dermed vil forhåndskunnskap om eleven være grunnleggende viktig i lys av å tilby gode læringsvilkår.

Elever har ifølge Opplæringslova (1998, ss. § 5-1) rett på spesialpedagogisk hjelp i skolen dersom eleven ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte av det ordinære opplæringsløpet. Det må foreligge en sakkyndig vurdering som viser elevens behov, og hvilken særskilt tilrettelegging det bør gis i det enkelte tilfellet (Befring & Tangen, 2012). For å kunne gjøre

denne vurderingen er det nødvendig med innsikt i elevens ferdigheter og forutsetninger for å oppnå læring. Derav vil det å ha kunnskap rundt elevens motivasjon kunne være et sentralt element. Min studie kan plasseres i et spesialpedagogisk felt, fordi den ønsker å avdekke elevmotivasjon og hvordan elevens behov blir ivaretatt, både i det ordinære skoleløpet og under hjemmeskole.

Samtidig er det også viktig å nevne at studien belyser skolekonteksten i en krisesituasjon. Som det går frem innledningsvis i oppgaven, medførte utbruddet av Covid-19-pandemien større tiltak inn mot skolesektoren og påvirket elevens hverdag i stor grad. Denne omveltningen bidro til at både ansatte og elever i skolen måtte omstille seg (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Ut fra dette vil min studie belyse en unik situasjon og periode innenfor skolekonteksten, og vil kunne ha en relevans til spesialpedagogikken.

## **1.2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL**

---

Formålet med denne studien er å oppnå innsikt i elevens perspektiver på egen skolehverdag under hjemmeskole, og hvilke konsekvenser hjemmeomgivelsene har hatt for deres motivasjon for læring. Med utgangspunkt i dette, er studiens problemstilling: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?*

Ut ifra denne problemstillingen har jeg valgt å utarbeide tre forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer i læringsmiljøet bidrar til elevenes motivasjon for læring i skolen?
- Hvordan har hjemmeundervisningen endret læringsmiljøet?
- Hvordan har hjemmeundervisningen påvirket elevenes erfaringer med motivasjon for læring?

Disse forskningsspørsmålene belyser ulike vinklinger rundt skolens læringsmiljø under koronapandemi. Det første forskningsspørsmålet redegjør for ulike forhold som bør være til stede for at elever skal være motiverte for læring. Videre vil både lærerens og elevens stemme komme frem, gjennom konkrete beskrivelser av endringer i læringsmiljøet som hjemmeskolekonteksten medførte. Det siste forskningsspørsmålet studerer utelukkende

elevens perspektiv på egne erfaringer med motivasjon for læring, i perioden med digital fjernundervisning.

---

### **1.2.1. STUDIENS AVGRENSNINGER**

---

I denne studien har jeg valgt å foreta enkelte avgrensninger med hensyn til oppgavens omfang. Først og fremst er en forutsetning for å forstå eventuelle endringer den digitale hjemmeskolekonteksten har medført, nødvendig å ha kunnskap rundt elevenes motivasjon i forkant av denne perioden. Av den grunn vil studien fokusere på et større tidsaspekt, som inkluderer både den ordinære skolehverdagen og perioden med hjemmeskole. Med den ordinære skolekonteksten velger jeg å betegne dette som perioden før nedstengningen av norske skoler den 12. mars 2020. Etter denne datoen blir begrepet hjemmeskole sentralt – som nevnt innledningsvis. Dette innebærer altså perioden hvor undervisningssituasjonen ble heldigital, og læringssituasjonen foregikk i elevenes hjemmeomgivelser. I etterkant av den digitale hjemmeskolen, fikk elevene komme tilbake i det fysiske klasserommet. Denne perioden har jeg valgt å se bort ifra.

I min studie vil det være relevant å ha med motivasjonsteorier som forklarer hvordan læring oppstår hos den enkelte elev. Jeg har valgt å vektlegge selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. Disse belyser begge elementære områder rundt elevs motivasjon for læring, noe som vil bli nærmere beskrevet i teorigrunnlaget.

For å gjennomføre studien valgte jeg å ta utgangspunkt i to elevgrupper og deres kontaktlærere ved en ungdomsskole i Møre og Romsdal. Elevgruppen er tilhørende på tiende klassetrinn. Ved å velge ut ett trinn, unngår jeg å få inn enorme mengder datamaterialer som overgår både studiens og min egen kapasitet. Dette vil bli ytterligere forklart i metodedelen. Med tanke på skolekonteksten har jeg valgt å belyse elevs generelle erfaringer fra skolehverdagen. Dermed vil ikke denne studien se på ett enkelt skolefag, og heller ikke vektlegge de praktiske fagene. Med andre ord oppfattes skolekonteksten i denne studien som de teoretiske fagene, i den pedagogiske praksisen. Når det gjelder læringsmiljøet i skolen vil denne studien vektlegge fire forhold. Disse er arbeidsmåter, tilpasning og differensiering,

tilbakemeldinger og relasjoner. Utgangspunktet for denne avgrensningen, baseres på at dette er forhold som vil kunne ha en effekt på elevens motivasjon. Noe som vil bli redegjort i teorigrunnet.

---

## **1.2.2. BEGREPSAVKLARINGER**

---

I studiens problemstilling er begrepene «motivasjon» og «læring» sentrale. Videre vil begrepene utdypes nærmere. For å forklare begrepet motivasjon, har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre definisjoner fra det pedagogiske forskningsfeltet. Ifølge Schunk, Meece og Pintrich (2014) betyr motivasjon i overført betydning «å bevege». Motivasjon er drivkraften bak individers vilje til å fullføre handlinger og aktiviteter. Schunk et al. (2014, s. 5) betegner motivasjon som «prosessen hvor målrettede aktiviteter initieres og opprettholdes». Det vil si at motivasjon ikke er et mål i seg selv, men en pågående prosess (Schunk et al., 2014). I likhet beskriver Dörnyei og Ushioda (2011) motivasjon som årsaken bak hvordan mennesker velger å investere sin tid i en handling, utholdenheten individer har til å opprettholde handlingen, hva individer tenker og føler om denne handlingen, og i hvilken grad de forfølger handlingen.

En annen definisjon beskriver motivasjon som årsaksforklaringen bak initiativtaking, atferd – spesielt målrettet atferd, utholdenhet og intensitet i møte med aktiviteter (Wentzel & Brophy, 2014). Videre mener Wentzel og Brophy (2014) at motivasjon bygger på individets motiver, strategier og mål. Med motiver menes det at man ser på bakgrunnen for hvorfor mennesker gjør som de gjør. Individers strategier og mål i møte med handlinger og aktiviteter, forklarer ofte retningen og kvaliteten av handlingen i ulike situasjoner. I denne studien er elevers erfaringer og opplevelser i fokus. Ut ifra disse definisjonene kan det tenkes at motivasjon i skolen omhandler elevers atferd i lys av undervisning og læringssituasjonen. For å oppnå læring og vekst både sosialt og faglig i skolekonteksten, er motivasjon nødvendig (Bru, 2011).

Fokuset i oppgaven handler om elevers motivasjon for læring. Læring i skolen står sentralt i den norske skole. Det skal jobbes kontinuerlig med læringsarbeid i møte med elever, og elever har rett til å delta i arbeidet mot et godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, ss. § 9 A-8). Men hva er egentlig læring? Læring kan defineres som en situasjon hvor et individ oppnår ny

kunnskap eller styrker sin eksisterende kunnskap, ferdigheter, atferd og verdier, og mestrer det å kunne kombinere ulik informasjon man blir gitt (Schacter, Gilbert, & Nock, 2011).

Sett i ett skoleperspektiv vil elever motivasjon og læring formes gjennom læringsmiljøet. Begrepet læringsmiljø kan defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læringsmiljøet skal legge til rette for at elever utvikler seg både sosialt og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ifølge Nordahl er læringsmiljøet faktorer som lærere og skoleledere kan ha innflytelse på (Nordahl, 2007).

### **1.3. OPPGAVENS OPPBYGGING**

---

Denne studien er delt inn i fem hovedkapitler. I kapittel 1 vil bakgrunn for valg av tema, problemstilling med forskningsspørsmål, studiens avgrensninger, sentrale begrepsavklaringer og oppgavens disposisjon blir presentert. Videre i kapittel 2 vil det redegjøres for studiens teoretiske rammeverk. Dette rammeverket er grunnlaget for hvordan analysen blir fremlagt, og gir forståelse for den avsluttende drøftingen. Kapittel 3 omhandler forskningsdesign, bakgrunn for valg av ulike metodeverktøy, analyseprosessen, forskningsetikk, og en kritisk vurdering på kvaliteten i denne studien. I kapittel 4 vil det presenteres funn fra analysen. Avslutningsvis i kapittel 5 vil det teoretiske rammeverket drøftes opp mot det analysefunnene fra det empiriske datamaterielt. I kapittel 6, og avsluttende del, vil det foreligge en konklusjon som besvarer studiens problemstilling.

## 2. TEORI

---

Denne studien vil gi innsikt i elevers erfaringer rundt egen motivasjon for læring over en tidsperiode, hvor de både har hatt undervisning i det fysiske klasserommet og over digitale plattformer. For å kunne belyse studiens problemstilling, har jeg valgt å trekke frem motivasjonsteorier og tidligere forskningsstudier på Covid-19-pandemiens konsekvenser i et skoleperspektiv.

Teorigrunnlaget i dette kapittelet består av en tredeling. I den første delen vil ulike motivasjonstyper defineres. Videre vil det gås nærmere inn på de overordnede prinsippene i skolen, som har relevans til min studie. Deretter vil det trekkes frem blir ulike forhold i læringsmiljøet som har en betydning for elever motivasjon i skolen. Neste del av kapittelet handler om de to etablerte motivasjonsteoriene – selvbestemmelsesteorien og målorientering. I den siste delen har jeg valgt å fremstille tidligere forskning som beskriver ulike erfaringer med Covid-19-pandemien konsekvenser for skolekonteksten. Innledningsvis vil det her påpekes sentrale elementer ved det å ha fjernundervisning. Videre har jeg valgt å se på fem ulike hovedområder i de tidligere forskningsstudiene; Arbeidsmåter og undervisningsformer, oppfølging av elever, tilpasning og differensiering, læringsutbytte, og relasjoner.

### 2.1. MOTIVASJON I ET SKOLEPERSPEKTIV

---

#### 2.1.1. DEFINISJONER

---

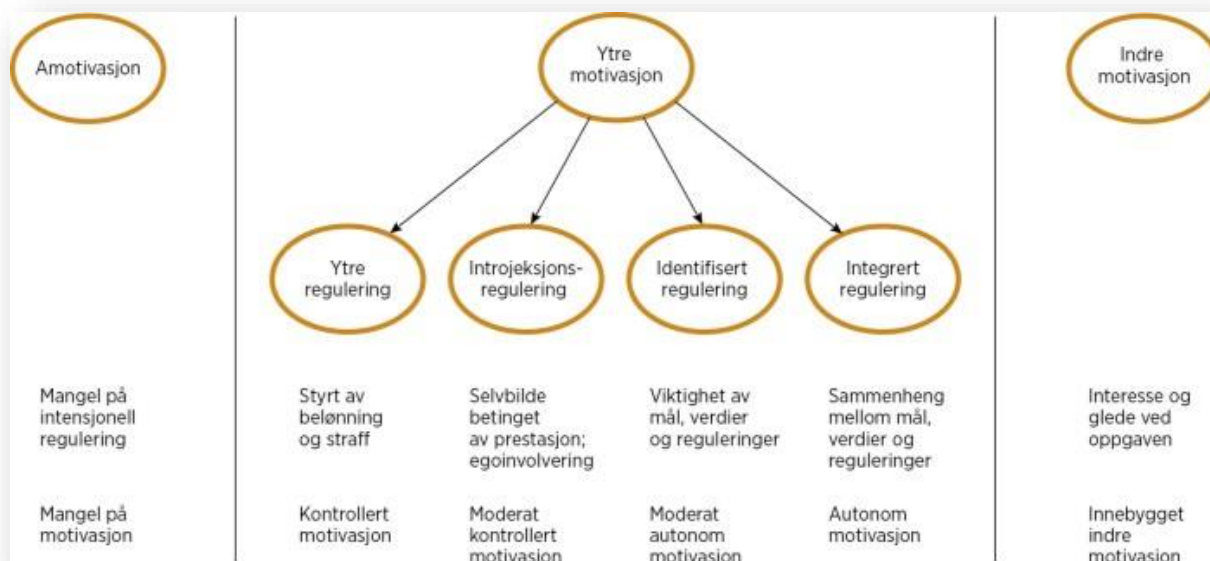
I denne delen vil det redegjøres for sentrale motivasjonsbegreper, i lys av studiens problemstilling. Disse begrepene er elevmotivasjon og de tre motivasjonstypene – indre, ytre og amotivasjon. I det påfølgende vil de ulike motivasjonstypene defineres og sees i lys av skolekonteksten.

Begrepet elevmotivasjon brukes i sammenheng med å forklare hvorvidt elever utøver innsats og engasjement i møte med skolearbeid og undervisningssituasjonen (Lumsden, 1994). Motivasjon i skolen er en refleksjon av elevens mål og motiver, som legger styringer for hva

eleven ønsker å oppnå i de akademiske læringsaktivitetene (Lumsden, 1994). Målene og motivene har sitt utspring i subjektive opplevelser eleven har, og henger tett sammen med vilje for læring (Wentzel & Brophy, 2014, s. 3).

Studiens problemstilling er: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* Altså står begrepene læring og motivasjon sentralt i denne studien. Relasjonen mellom læring og motivasjon er et gjensidig forhold. Dette forklares videre med at motivasjon har en betydelig innflytelse på hvordan elever lærer, hva de lærer og når de oppnår læring (Schunk D. , 2008). Elever som er motiverte for læring er kapable til å engasjere seg i aktiviteter de selv opplever som nyttige når det gjelder eget læringsutbytte. Eksempelvis kan dette være å følge med i undervisningssituasjonen, ta notater, være hjelpesøkende ved utfordrende oppgaver, reflektere over egen forståelse for et tema, være positiv i møte med lærestoffet og når det gjelder egen læringskapasitet (Zimmerman, 2000).

I motsetning kan elever med lavere motivasjon erfare læring i mindre grad. Umotiverte elever unngår ofte med å delta i læringsaktivitetene eller undervisningssituasjonen, mangler tro på egen læringskapasitet, unnviker å spørre om hjelp fra lærer eller medelever, blir lettere distraheret, og opplever læringssituasjonen som stressende. En konsekvens av dette vil ofte være et lavere læringsutbytte (Schunk et al., 2014). Basert på selvbestemmelsesteorien, kan motivasjon videre inndeles i tre ulike typer. Disse er indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Se figur 1 for oversiktlig fremstilling av motivasjonstypene.



FIGUR 1: TRE MOTIVASJONSTYPER (GAGNÉ & DECI, 2005)

Den første motivasjonstypen er indre motivasjon. Begrepet «indre motivasjon» betegnes ifølge Legault (2016), som atferd basert på engasjement man finner iboende i individet. Dette engasjementet er med på å skape tilfredstillelse for individet som utfører handlingen. Med iboende menes det at motivasjonen er ikke-instrumentell, altså kommer motivasjonen innenifra og ikke gjennom ytre faktorer utenifra (Legault, 2016). Med andre ord er mennesker indre motiverte dersom interesser eller aktiviteter fører til opplevelsen av at det er stimulerende. Kjennetegn på indre motivasjon er følelser som glede og optimalt fokus (Legault, 2016). Deci og Ryan (2000) supplerer videre med at indre motivasjonen innebærer å gjennomføre aktiviteter «for ens egen skyld», og betegner det som egenmotivasjon. Dette kan illustreres gjennom elever som gjør skolearbeid fordi de opplever ny læring som interessant, spennende og givende. Altså gjøres det kun på grunnlag av egen tilfredstillelse – ikke ytre belønninger (Legault, 2016).

Videre kan indre motivasjon klassifiseres i tre deler: Indre motivasjon gjennom ønsket om kunnskap, indre motivasjon gjennom å fullføre, og indre motivasjon gjennom å oppleve stimulering (Vallerand & Ratelle, 2002). Førstnevnte går ut på at tilfredstillelse kommer av selve læringen og forståelsen en handling gir. Eksempelvis at leksearbeid bidrar til økt læring



hos eleven. Indre motivasjon gjennom å fullføre, innebærer at tilfredsstillelse kommer av følelsen rundt det å mestre en aktivitet eller overgå egne evner. Dette kan for eksempel sammenlignes med at elever opplever glede når de lykkes i å finne løsningen på en utfordrende oppgave i læringssituasjonen. Med indre motivasjon gjennom å oppleve stimulering, menes det at individet engasjerer seg i en aktivitet, fordi aktiviteten gir følelsen av tilfredsstillelse. Det kan for eksempel være at en elev arbeider med matematikkoppgaver, fordi matematikkfaget oppleves som et interessant for eleven (Vallerand & Ratelle, 2002).

Den andre motivasjonstypen er ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen er ikke-iboende, det vil si at atferden påvirkes av konsekvenser som oppstår etter å ha utført en aktivitet. Dermed kan ytre motivasjon karakteriseres som instrumentell, som innebærer at faktorer utenifra påvirker individets motivasjon (Diseth, 2019; Legault, 2016). I skolesammenheng kan dette for eksempel være at en elev øver til en prøve med et utelukkende mål om å få en god karakter eller anerkjennelse fra lærer. Ytre motivasjon inndeles i fire hovedtyper (Vallerand & Ratelle, 2002; Gagné & Deci, 2005): 1) ytre regulering, 2) introjeksjon, 3) identifisert regulering, og 4) integrert regulering.

Eksternt regulert motivasjon går ut på at atferd styres gjennom konsekvenser som straff eller belønning. Denne formen for ytre motivasjon innebærer at det foreligger en forventning om konsekvenser hos individet, etter å ha gjennomført en handling. Det er ytre krefter som har ansvaret for disse konsekvensene. Individet utfører da enten en handling for å oppnå positive tilbakemeldinger og belønninger, eller for å unngå negative konsekvenser. Eksempelvis kan en elev da gjøre leksearbeid for å få skryt fra læreren, eller for å unngå reprimander fra foreldre eller lærer. Sett under ett, bidrar eksternt regulert motivasjon til lav grad av selvbestemmelse hos individet (Vallerand & Ratelle, 2002).

Introjisert motivasjon innebærer at individet har startet prosessen med å internalisere motivasjonen - altså reguleres atferden ut fra et ønske om å oppnå økt selvtillit og suksess, eller for å unngå skyldfølelse og skam (Gagné & Deci, 2005). I praksis kan dette for eksempel være at en elev får beskjed om å være stille i undervisningen. Dersom eleven ikke oppfyller forventningen fra læreren, får han ikke være med på klassens «kosetime». Dermed vil eleven

begynne å være stille i timen, fordi han vil unngå å få skyldfølelse eller føle skam dersom han ikke lytter til beskjeden om å være stille. Også denne motivasjonstypen er mindre autonom og mer kontrollerende innenfor ytre motivasjon (Vallerand & Ratelle, 2002).

Identifisert regulering innebærer at atferden henger til en viss grad sammen med egen identitet og de mål man har satt seg (Vallerand & Ratelle, 2002). I likhet med introjisert motivasjon, er denne motivasjonsformen internalisert hos individet. Individet støtter altså eller er bevisst med aktiviteten. Dermed opplever man både økt frihet og vilje, og autonomiteten øker (Vallerand & Ratelle, 2002). I skolen kan dette eksempelvis være at en elev deltar på intervalltreningen i kroppsøving, fordi han ønsker å bedre egen kondisjon. Her vil det foreligge en ytre faktor, som for eksempel at læreren ønsker å bedre elevgruppens kondisjon i kroppsøvingsfaget. Allikevel vil denne motivasjonsformen være mer autonom (Gagné & Deci, 2005), fordi eleven selv velger strategien for å oppfylle lærerens ønske.

Integrert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon, og handler om at personen opplever verdien av handlingen som relevant når det kommer til egne overordnede verdier og kjerneinteresser i livet. Handlingen trenger nødvendigvis ikke skape glede hos individet, men allikevel har individet et ønske om å gjennomføre handlingen (Vallerand & Ratelle, 2002). For eksempel kan en elev jobbe med utfordrende norskoppgaver, fordi hun ønsker for sin egen del å øke egen prestasjon i faget.

Den tredje motivasjonstypen er amotivasjon. Det innebærer at motivasjonen for en aktivitet er ikke-eksisterende (Gagné & Deci, 2005). Gjennom interaksjon med omgivelser rundt erfarer individet å skille seg ut, som en konsekvens av å ha opplevd å få tilbakemeldinger om at hun eller han ikke mestrer oppgaver og aktiviteter. Opplevelsen av å være inkompetent og ha manglende kontroll over egen hverdag, kan igjen resultere i lært hjelpeløshet (Vallerand & Ratelle, 2002). Lært hjelpeløshet innebærer en «manglende tro på sammenhengen mellom egen innsats og ønsket resultat» (Diseth, 2019). En konsekvens av dette er at individer opplever det som unyttig å i det hele tatt engasjere seg i aktiviteten, fordi han eller hun har på forhånd følt seg hjelpeløse. I skolekonteksten kan dette gjelde elever som føler seg verdiløse over tid i skolen, opplever lite støtte fra omgivelsene, og velger å droppe ut av skolegangen

(Vallerand & Ratelle, 2002). Skolens opplæringsoppdrag styres ut fra overordene prinsipper. Videre vil jeg gå nærmere inn på disse prinsippene i skolekonteksten.

---

### **2.1.2. OVERORDNEDE PRINSIPPER I SKOLEN**

---

I Opplæringslova (1998, § 9A-2) står det at «alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring». I den norske skole er det lagt klare retningslinjer for hvilke verdier og prinsipper som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnskoleopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge formålsparagrafen i Opplæringslova (1998, § 1-1) skal:

Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskning. Dei skal ha medansvar og rett til medvirkning. Skolen og lærebedriften skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst.

Dette viser at skolen har et ansvar ovenfor elevers læring og motivasjon i skolehverdagen. Opplæringsoppdraget er å sørge for at elever utvikler selvstendighet, gjennom kommunikasjon og samarbeid med andre. Videre står faglig læring sentralt, hvor elever skal kunne møte utfordringer og mestre disse i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom utdanningen skal elever «lære å lære». Det innebærer at de skal bli bevisste på egen læringsprosess, og reflektere over egen læring. Ved å oppfylle disse elementene, vil dette bidra til mestring og selvstendighet i skolehverdagen. Opplæringen skal vektlegge motivasjon, og gi kontinuerlig oppfølging og tilrettelegging rundt enkeltelevens ferdighetsnivå. En sentral del av utdanningsløpet er å la elever ta en aktiv rolle i egen læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elevundersøkelsen gjennomføres årlig i alle norske grunnskoler (Utdanningsdirektoratet, 2021). Fra resultater fra skoleåret 2020-2021 kommer det frem at elever fra 10.klassetrinn rapporterer litt over middels motivasjon i skolen med en score på 3,5 poeng av 5. Også i graden av elevenes opplevelse av elevdemokrati og medvirkning, ligger skolene litt

over midten, med 3,4 poeng. Når det kommer til opplevelse av faglige utfordringer i skolen, er elevenes vurdering høyere (4,3 poeng). Angående støtte fra lærere ligger også resultatet høyt. Her ligger elevenes svar på litt over 4. Tall viser at elever på 10. klassetrinn delvis opplever mestring i hverdagen (3.9 poeng). I forhold til læringskultur gir elevene skolene 3,9 poeng (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I påfølgende del vil fokuset ligge på forhold i læringsmiljøet, som har en effekt på elevens motivasjon for læring.

---

### **2.1.3. FORHOLD SOM PÅVIRKER ELEVERS MOTIVASJON FOR LÆRING I SKOLEN**

---

I skolen er det ulike forhold som påvirker elevers motivasjon for læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). I denne studien vil det vektlegges fire områder i læringsmiljøet, disse er arbeidsmåter, tilpasning og differensiering, tilbakemeldinger og relasjoner. Ifølge Rye (2007, s. 56) vil menneskers atferd kunne påvirkes positivt gjennom interaksjon i miljøer med utviklingsfremmende holdninger – i skolen gjelder dette læringsmiljøet.

Det fysiske klasserommet er på en og samme tid en akademisk møteplass, men også en sosial arena for relasjonsbygging og interaksjon (Stornes, Tvedt, & Bru, 2013). Læringsmiljøet i klasserommet har ifølge Ogden (2015), en viktig betydning for elevenes læringsutbytte og atferd. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet, vil kunne påvirke dens tro på egne ferdigheter og skolearbeidet. Dette påvirker igjen deres engasjement i møte med faglige oppgaver (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Å tilhøre en klasse gir muligheten til å delta i et fellesskap, noe som kan føre til at eleven opplever aksept, inkludering og anerkjennelse. På en annen side kan elever oppleve flere negative konsekvenser i et klassemiljø – som f.eks. ekskludering (Søndergaard, 2009).

Skaalvik og Skaalvik (2014) belyser at et godt læringsmiljø kjennetegnes av at det blir lagt til rette for elevers sosiale og faglige læring. Når det kommer til elevers motivasjon, har lærere

en stor påvirkningskraft. Elevenes engasjement og motivasjon avhenger av hvorvidt læreren tilrettelegger for et godt læringsmiljø. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014) viser forskning at elevmangfoldet opplever skolehverdagen som kjedelig. Mange elever erfarer lite medbestemmelse i undervisningssituasjonen, ensformige arbeidsmåter og undervisningsformer, og lavere kvalitet på tilbakemeldinger i oppfølgingen av det faglige (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

I Ungdata-rapporten fra fjoråret, kommer det frem at flertallet av dagens ungdom opplever skolen som kjedelig (Bakken, 2020, ss. 16-17). Rapporten viser at 72% av deltakerne er enten litt enige eller enige i at de kjeder seg på skolen. Ifølge Bakken (2020, s. 16) tyder dette på en negativ utvikling når det kommer til elevers trivsel og ønske om å møte opp i skolehverdagen. I Skaalvik og Skaalvik (2011) sin studie på barne- og ungdomstrinnet kommer det frem at motivasjonen – både indre motivasjon og motivert atferd – har en nedgang når elevene blir eldre. Utviklingen i forhold til motivasjon fra barne- til ungdomstrinnet er negativ, og elevene mister både lyst og interesse for skolearbeidet. Hele 68% av elevene i ungdomstrinnet liker ikke å gjennomføre skolearbeid. Det kommer også frem blant annet to tydelige elementer som fremmer elevenes motivasjon, på alle trinn. Disse er at elevene mestrer skolearbeidet ved at undervisningen er tilpasset elevens forutsetninger, og at relasjonen mellom lærer og elev er støttende (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 55). Videre vil det gås nærmere inn på tilpassing og differensiering av lærestoff og undervisning, deretter vil lærer-elev-relasjonen belyses.

### **Tilpassing og differensiering av det faglige**

I skolen bør arbeidsoppgaver og lærestoff tilpasses den enkelte elevs behov og ferdigheter. I møte med hver enkelt elev skal dens forutsetninger legge grunnlaget for skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et viktig utgangspunkt er at lærer på forhånd har kunnskap rundt hvilke måter de enkelte elevene lærer på, noe som igjen vil legge grunnlaget for utformingen av undervisningen (Håkansson & Sundberg, 2012). Ved å legge til rette for dette, vil det kunne føre til økt mestring og motivasjon hos enkelteleven (Håkansson & Sundberg, 2012). Ulike studier på klasseromspraksisen, viser at elevers utvikling er optimal i læringsorienterte som givelser som legger til rette for at elever får tildelt utfordrende oppgaver. Læringsorienterte omgivelser kjennetegnes av at de støtter opp om elevens

autonomi, aktiviteter oppleves som meningsfulle, og elever får støtte fra lærerrelasjonen (Eccles & Roeser, 2010). Ved å gi elever utfordringer som krever at de presterer over egen kapasitet, vil dette kunne føre til læring og øke deres eksisterende kompetansenivå (Greeno, 2006). Dersom elever ser på aktiviteter som relevante og viktige, vil dette kunne påvirke deres interesse rundt det å gjøre for eksempel skolearbeid (Ryan & Connel, 1989).

### **Lærer-elev-relasjonen**

Læreren er den som møter elevene i aller størst grad i løpet av en skoledag. For å kunne forstå hva som motiverer elever til læring, er det viktig å gå nærmere inn på lærerrollen og dens relasjon til elever. Ifølge flere studier vil en god lærer-elev-relasjon være en bærebjelke når det kommer til elevtrivsel og skolearbeid (Drugli, 2017; Pianta, Hamre & Allen, 2012a). Som lærer er det viktig å ta hensyn til elevens stemme, dersom man søker optimal læring. Det innebærer å lytte til deres innspill rundt skolepraksisen, både i og utenfor klasserommet (Fletcher, 2017). Skoleungdommers perspektiver kan være med å påvirke hvordan man ønsker å lære i klasserommet, noe som igjen kan legge til rette for økt engasjement rundt elevens læring (Pianta, Hamre, & Mintz, 2012b). Det at ungdommer har gode relasjoner til andre voksne i skolen gjennom tenåringsalderen har en positiv effekt på elevens skolefungering. Faglig og emosjonell støtte er dermed sentralt i lærer-elev-relasjonen (Murray & Zvoch, 2011).

Faglig støtte handler om å støtte opp om elevens læring i skolen. I klasser hvor de individuelle forskjellene er store, kan dette gi utfordringer når det kommer til det å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev. Det å finne aktiviteter som er treffende for alle i elevgruppen kan være krevende i disse situasjonene. Tilrettelegging av undervisningsaktiviteter, krever god planlegging i forkant (Ogden, 2015). Ifølge Hattie (2009) er det svært viktig at lærere er synlige i læringssituasjonen, og ha oversikt over elevens oppfatninger av undervisningsaktiviteter. En form for faglig støtte går ut på å gi tilbakemeldinger og vurderinger til elever. Forskning viser at kontinuerlige tilbakemeldinger i læringssituasjoner vil styrke elevens motivasjon for læring (Hidi, Renninger, & Krapp, 2004). Elevens perspektiv på gode tilbakemeldinger, er at tilbakemeldingene tar utgangspunkt i elevens ståsted, skjer gjennom dialog, og innebærer veiledning og samtale rundt videre

arbeid. Konsekvensen av dialogiske tilbakemeldinger er at de fører til økt læring og forståelse his eleven (Gamlem & Smith, 2013). Som oftest vil skriftlige tilbakemeldinger fjerne muligheten til oppfølgende spørsmål og instruksjoner rundt elevens læring (Mælan, Gustavsen, & Stranger-Johannessen, 2021). Spesielt for elever med lav mestring er tilbakemeldinger kritisk viktig med tanke på motivasjon og videre læring (Jönsson, 2018).

Læreren er en formidler for eleven når det kommer til kunnskap, men også verdier (Tetzchner, 2016, s. 587). En utfordring er at eldre elever ofte har en dårligere relasjonskvalitet i møte med læreren, enn yngre elever (Pianta, 2001). Allikevel vil den være like viktig, og vil kunne påvirke elevens skolefaglige motivasjon (Drugli, 2017, s. 89). Grunnet for en god relasjon er at lærer kjenner eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 58). Gjennom emosjonell støtte vil dette kunne være med å styrke den mentale helsen og øke evnen til å møte utfordringer. Den emosjonelle støtten skjer gjennom stimulering av mestringsmuligheter og positive vurderinger av egne kunnskaper og ressurser (Davidson & Demaray, 2007; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005).

For å støtte eleven, gjøres også dette gjennom samarbeid mellom lærer og foresatte. Ifølge Nordahl (2007) vil hjem-skole-samarbeidet bli betraktelig dårligere, jo eldre eleven blir. Undersøkelser tyder på at skolen blir mer autonom lengre ut i utdanningsløpet. Altså synker graden av elevmedvirkning, og foreldre får mindre tilgang og kunnskap rundt elevens utvikling i skolen. Dette gjelder spesielt på ungdomstrinnet (Nordahl, 2007).

### **Variert, praktisk og relevant opplæring**

Når det kommer til arbeidsmåter og undervisningsformer, er det viktig å ta hensyn til elevens behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Læring skjer ulikt fra elev til elev. Dette skal også reflekteres i undervisningssituasjonen. Opplæringen skal ta i bruk mer varierte arbeidsmåter, som skaper nysgjerrighet og vekker elevens interesse. Variert undervisning krever at det vektlegges et større spekter av ulike læringsstrategier, som skaper ulike innganger til kunnskap, læring og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ifølge Frenzel, Pekrun og Goetz (2007) vil elever som opplever læringsaktiviteter som interessant, øke sin arbeidsinnsats og engasjement inn mot det faglige. Tidligere forskning belyser at

helklasseundervisning er svært utbredt i den norske klasseromspraksisen (Imsen, 2003). Denne undervisningsformen kjennetegnes av tavleundervisning med etterfølgende individuelt arbeid for elevene (Imsen, 2003). Forskningsstudier viser at ulike undervisningspraksiser og arbeidsmåter, som for eksempel individuelle oppgaver eller helklasseundervisning, hverken er gode eller dårlige. Det avgjørende går ut på hvorvidt læreren har kontroll på metoden og fagstoffet som skal læres bort (Grimsæth & Hallås, 2013).

## **2.2. TO PERSPEKTIVER PÅ MOTIVASJON FOR LÆRING**

---

I denne studien er det relevant å ta med ulike motivasjonsteorier som er sentrale i lys av problemstillingen: «*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?*». Her vil det presenteres to ulike perspektiver som kan belyse aspekter rundt motivasjon for læring. Disse er selvbestemmelsesteori og målorienteringsteori. Hovedvekten vil ligge på førstnevnte, og være utgangspunktet for senere analyser og drøfting.

De to perspektivene har vektlegger ulike syn på hvordan elevers motiveres til læring. Målorienteringsteorier belyser den underliggende årsaken til hvorfor elever velger å involvere seg i læringsaktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Her skiller den seg fra selvbestemmelsesteorien, som ser på hvilke mål elever setter for seg selv og hvorvidt om målene baseres på indre eller ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Både selvbestemmelsesteori og målorientering belyser hvilke faktorer i læringsmiljøet som kan påvirke elevers motivasjon og læring, noe som er svært relevant i denne studien. Dette vil videre bli belyst nærmere.

---

### **2.2.1. SELVBESTEMMELSESTEORIEN**

---

Selvbestemmelse innebærer det å ha kontroll over eget liv (Price, Wolensky, & Mulligan, 2002). Selvbestemmelsesteori har fokus på menneskers atferd og personlige utvikling. Utgangspunktet for teorien er å belyse hvordan sosialkonstruerte faktorer enten hindrer, eller støtter opp om menneskers grunnleggende psykologiske behov for autonomi, tilhørighet og



kompetanse. For å kunne forstå individers utvikling, er det viktig å se på omgivelsene rundt (Ryan & Deci, 2017). Begrepet «behov», sett i lys av selvbestemmelsesteorien, beskrives som «en nødvendighet som er viktig for individers justering, integritet og vekst» (Ryan R. M., 1995). Selvbestemmelsesteori (SDT) er en grunntanke om at mennesker har et iboende grunnlag for vekst, uavhengig av kjønn, alder, nasjonalitet og sosioøkonomisk- og kulturell bakgrunn. Dette vekstgrunnlaget munner ut fra flere faktorer, og legger føringen for å skape et motivasjonspreget fundament for positiv skolefungering og klasseromsengasjement (Deci & Ryan, 2002; Reeve, Ryan & Deci, 2004).

Det unike ved SDT er at teorien fokuserer på elevers indre motivasjonsressurser. Gjennom å kunne identifisere disse indre motivasjonsressursene kan lærere lettere legge til rette for undervisning som fremhever elevengasjement (Reeve & Halusic, 2009). Innenfor selvbestemmelsesteorien finnes det ulike miniteorier. En av disse er grunnleggende behovsteori, som går ut på at menneskers vekstmotivasjon ligger i det å få dekt tre ulike behov – autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2017). Disse tre behovene vil legge grunnlaget både for studiens analyse, drøfting og avsluttende kommentarer. Videre vil de tre behovene beskrives nærmere.

### **Behovet for autonomi**

Det å være autonom går ut på opplevelsen av indre kontroll, det å kunne ha en fri vilje og fritt kunne gjøre valg mellom ulike aktiviteter (Ryan & Deci, 2017). Autonomi som psykologisk behov innebærer at man selv godkjenner egen oppførsel – altså en indre godkjenning (Deci & Ryan, 1985). Når individer er autonome opplever de å være verdifulle – uavhengig om motivasjonen påvirkes innenfra eller utenfra (Deci & Ryan, 2002, s. 8). I skolen er en viktig forutsetning for at en elev skal oppleve det å være autonom, er nemlig omgivelsene kjennetegnet av et autonomistøttende miljø (Su & Reeve, 2011).

Et autonomistøttende miljø kjennetegnes av at elevene tilbys en meningsfull begrunnelse for aktivitetene som skal gjennomføres. Et viktig element er å sørge for at elever ser en personlig nytteverdi i aktiviteten eller handlingen (Su & Reeve, 2011). Det neste handler om å gi

elevene handlingsfrihet og tilby dem valg i møte med aktiviteter (Su & Reeve, 2011). Videre er det viktig å balansere elevens ferdigheter i møte med utfordringer. Altså skal elever gis optimale utfordringer som kan bidra til utvikling (Reeve J. , 2002). Et annet viktig kjennetegn er at elevenes indre motivasjonsressurser skal stimuleres – f.eks. utfordringer, glede, interesser og nysgjerrighet (Su & Reeve, 2011). Et annet element som bør være til stede for å oppnå autonom motivasjon er elevengasjement. Elevengasjement i skolen indikeres gjennom at en elev deltar, gjør en innsats, er oppmerksom og utholdende under en aktivitet. Der går ut på at eleven er interessert i aktiviteten, og opplever entusiasme og glede under handlingen (Reeve J. , 2002). Det siste kjennetegnet innebærer at negative følelser anerkjennes av lærer. Eksempelvis kan det være at en elev mangler interesse rundt å gjennomføre en læringsaktivitet. Her er det viktig at læreren også ser det fra elevperspektivet (Su & Reeve, 2011).

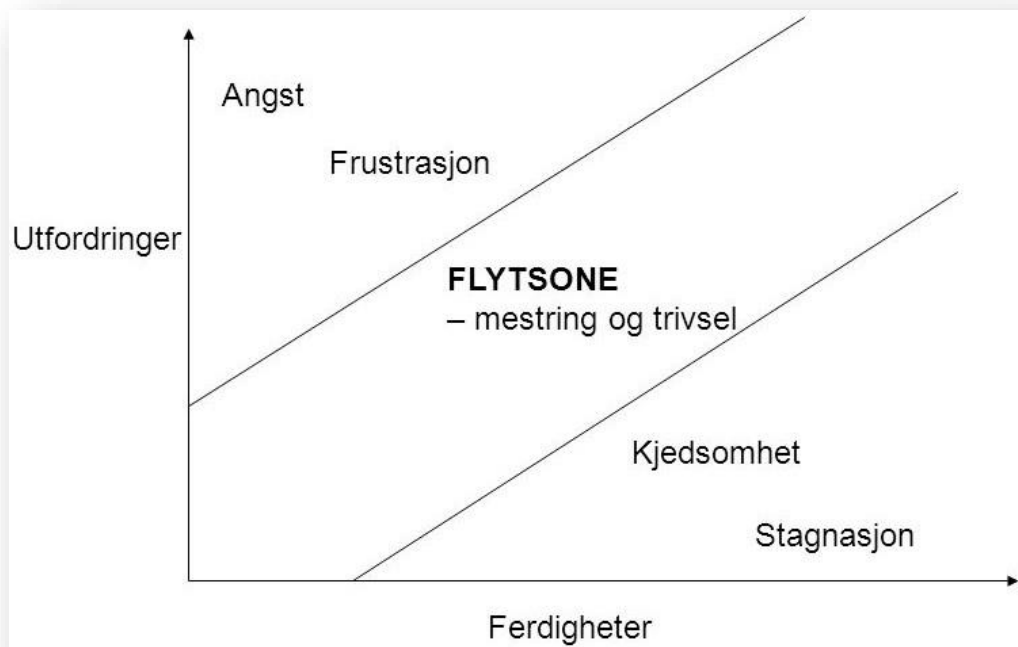
Konsekvensen av autonomistøttende omgivelser er både økt læring, lavere framkomst av angst, større grad av trivsel og mer motivasjon i arbeidet som skal gjøres (Black & Deci, 2000). Samtidig bidrar autonomistøttende miljøer til autonomt motiverte elever (Reeve J. , 2002). I skolen bør det være et mål om at elever skal oppnå autonom motivasjon i møte med læring. Forskning viser at elever som oppnår autonom motivasjon blomstrer i skolen, og at lærere som støtter opp om elevens autonomi bidrar til at de utvikler seg (Reeve J. , 2002). Ifølge Reeve (2002) vil autonom motivasjon kunne bidra til mange fordeler nettopp i skolesammenhengen. Først og fremst vil det kunne gi bedre elevens faglige læringsutbytte og øke kompetansenivået og selvfølelsen. Videre vil autonom motivasjon føre til at eleven ønsker å utfordre seg selv og sine ferdigheter – noe som igjen vil gi økt mestring dersom oppgavene gjennomføres. Eleven vil ha bedre kontroll over egen læring, bli mer kreativ, oppnå positive følelser i møte med læring, og til slutt kunne enklere opprettholde lærte ferdigheter. Ved å ha en autonomistøttende lærer vil dette kunne resultere i elever som har økt konsentrasjon og kontroll på tidsbruk (Vansteenkiste, Ryan, & Soenens, 2020), bedre kommunikasjon med læreren rundt det faglige, og som opplever trivsel i møte med faget (Reeve J. , 2013).

Derimot kan manglende autonomi føre til frustrasjon. Dette kan resultere i en opplevelse av pressende situasjoner hvor det ofte oppstår konflikter, og at man føler at man føres i en

uønsket retning (Vansteenkiste et al., 2020). I fjernundervisning vil autonomistøttende lærer åpne opp for elevmedvirkning angående læringsaktiviteter, de vil ta hensyn til elevenes ulike perspektiver, unngå at elever opplever stress og følelsen av å bli kontrollert (Alamri, Lowell, Watson, & Watson, 2020).

### Behovet for kompetanse

Kompetanse handler om behovet for å være effektiv både i samhandling med omgivelsene og i sitt arbeid. Det går ut på et iboende ønske om å utøve mest mulig av egen kapasitet (Deci E. L., 1975). Behovet for kompetanse fører til at mennesker søker utfordringer som er tilpasset egne evner, og sørger for at man opprettholde de ferdighetene man innehar (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Ifølge Csikszentmihalyi (1996) er en indikasjon på tilfredstillende behovet for kompetanse, når tilstanden med «flow» oppstår. For å komme i en «flow» er balansegangen med passende utfordringer til egne ferdigheter viktig. Dermed skal ikke utfordringene verken være for store og skape angst, men heller ikke for lave og skape kjedsomhet. Det er samsvaret mellom aktivitetens utfordring og elevens ferdigheter som må stemme (Csikszentmihalyi, 1996). Se figur 2.



FIGUR 2: «FLOW»-MODELLEN ETTER CSIKSZENTMIHALYI (1996)

Også vennskap og nærhet til medelever kan ha en positiv effekt på elevers behov for kompetanse. Dette kan foregå gjennom at elever har et felles fokus på ulike læringsaktiviteter. Ved å samarbeide rundt problemløsning, vil dette kunne føre til at elever gir hverandre tilbakemeldinger, fremmer gode og positive holdninger til skolearbeid, og legger til rette for kommunikasjon mellom medelever. Disse elementene kan igjen bidra til økt motivasjon og faglig læring (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009).

Manglende behov for kompetanse kan skape frustrasjon hos eleven, som igjen kan føre til følelsen av ineffektivitet, det å mislykkes og hjelpeløshet (Vansteenkiste et al., 2020). For at elever skal få øke sitt kompetansebehov i fjernundervisning, finnes det ulike fremgangsmåter for dette. I digital undervisning må lærer legge til rette for gruppearbeid og sørge for at klassemiljøet bærer preg av en delingskultur blant medelever (Xie & Ke, 2011). Videre bør det gis relevante faglige tilbakemeldinger på elevarbeidet (Hartnett, Influences that undermine learners' perceptions of autonomy, competence and relatedness in an online context, 2015). En god læringsstruktur bidrar til å øke elevers opplevelse av å være kompetente i læringssituasjonen. Når elevens behov for kompetanse dyrkes i skolen, vil det kunne sørge for økt mestring og motivasjon i møte med lærestoff og fag (Reeve J. , 2013).

### **Behovet for tilhørighet**

Behovet for tilhørighet innebærer at man føler seg knyttet til andre individer, å kunne bry seg om de rundt seg og føle seg ønsket og ivaretatt av både de man omgås og samfunnet man tilhører (Baumeister & Leary, 1995). Tilhørighet reflekterer aspektet om å være akseptert av andre, kunne ha relasjoner til andre, og føle trygghet gjennom disse relasjonene (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Lærer bør utvise en atferd preget av varme, glede og inkludering (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

Det å være i skolen handler ikke bare om den faglige læringen, men også om det å kunne sosialisere seg med likesinnede medelever. Det handler om å møte venner og tilhøre et fellesskap. Gjennom sosialisering med andre, kan dette føre til opplevelsen av å være

tilknyttet noe eller noen (Danielsen et al., 2009). Ifølge Harlow (1958) sine studier kom det tydelig frem at manglende tilhørighet og sosial kontakt førte til mistriksel. Dersom behovet for tilhørighet ikke oppfylles, kan dette resultere i frustrasjon. En konsekvens av dette kan være følelsen av sosial utestengelse, ensomhet og fremmedgjøring (Vansteenkiste et al., 2020).

Når elever undervises gjennom digitale plattformer er det sentralt viktig at lærere gir både motiverende og emosjonell støtte (Skinner et al., 2008). Det går ut på å gi nærhet, være aksepterende ovenfor eleven, gi støtte og hjelp ved utfordringer (Vollet, Kindermann, & Skinner, 2017), og legge til rette for at trygge elev-elev-relasjoner (Xie & Ke, 2011). Ved at elever erfarer tilhørighet, vil dette kunne bidra til økt arbeidsinnsats inn mot det faglige skolearbeidet. Samtidig vil elever ha større selvtillit i møte med vanskelige oppgaver, og de vil være mer villige til det å tørre og kommunisere rundt egne læringsbehov (Reeve, 2013; Vollet et al., 2017). I påfølgende underkategori, vil det redegjøres for det teoretiske rammeverkets andre motivasjonsteori – målorientering.

---

### **2.2.2. MÅLORIENTERING**

---

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2011) blir målorientering betegnes som «en underliggende motivasjon som påvirker de konkrete målene» (s. 171). Konkrete mål kan for eksempel være å oppnå en viss karakter i et fag, mens målorientering forsøker å gi en forklaring på årsaken til at en elev søker å oppnå nettopp denne karakteren (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Målorientering forklarer elevens motivasjon for læring som et mål om å nå sine mål (Pintrich & Garcia, 1991).

Innenfor målorienteringsteorien skilles det mellom to ulike aspekter på læringsmiljøet. Et læringsmiljø kan være bestående av et prestasjonsorientert eller et mestringsorientert klima (Bru, 2011). I det prestasjonsorienterte klimaet vektlegges gode prestasjoner. Læringsmiljøet kjennetegnes av elever som ofte fokuserer på faglig sammenligning med andre medelever, og ønsker ofte å levere den beste prestasjonen. Anerkjennelse fra lærer gis ut ifra elevenes

ferdigheter (Ames, 1992). Medbestemmelse og elevmedvirkning er lite fremtredende i et prestasjonsorientert klima. Prøving og feiling under læringsaktiviteter er mindre akseptert, og dette blir ofte sammenlignet med et fravær av elevenes mestring og ferdigheter (Ommundsen, 2006).

I motsetning vektlegger et mestringsorientert klima alle elevers innsats og engasjement (Bru, 2011). I dette klimaet er det aksept for elevers prøving og feiling i lærings situasjonen, og elever ha innflytelse på undervisningsformer og arbeidsmåter. Det fokuseres på elevers utvikling av sentrale ferdigheter og kunnskaper for å oppnå læring (Epstein, 1989). Innenfor det mestringsorienterte klimaet, viser forskning at motivasjonen og læringsutbyttet er høyere hos elevene (Stornes, Bru, & Idsøe, 2008). Konsekvensen av et mestringsorientert klima er at elever søker utfordringer og er tryggere på egne ferdigheter (Ommundsen, 2006).

I målorienteringsteorien er også enkeltelevers opplevelser av læringsmiljøet et sentralt område. Elevens opplevelse av læringsmiljøet og dets konsekvenser for egen læring, motivasjon og prestasjon, er avhengig av om eleven er egoorientert eller oppgaveorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Disse orienteringene tilhører teorien om målorientering, og vektlegger hva individer opplever som årsaken og hensikten bak en viss handling eller atferd. Med andre ord er man opptatt av elevers mål og verdier (Lillemyr, 2007).

Som nevnt skilles det mellom to ulike målorienteringer – egoorientering og oppgaveorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Lillemyr, 2007). Oppgaveorientering innebærer at læring i seg selv er et mål, og at man ønsker å oppnå det å kunne mestre ulike oppgaver, forbedre sine ferdigheter, og heve sin forståelse og innsikt (Seifert, 2004). Hensikten er å kunne oppleve en følelse av å være kompetent i møte med oppgaver (Lillemyr, 2007). Oppgaveorienterte elever kan ifølge forskning kjennetegnes blant annet gjennom at de viser mer interesse for skolearbeid (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006), søker mer tilpassede utfordringer (Dweck & Leggett, 1988), benytter seg av læringsstrategier som er effektive i møte med oppgaver (Pintrich, 2000), og er hjelpesøkende dersom de har behov for det (Linnenbrink, 2004). Elever som søker en oppgaveorientert tilnærming til læringsarbeid, vil kunne være mer selvbestemte sett i sammenheng med egen læring (Seifert, 1997).

Når det kommer til egoorientering, er ikke læring et eget mål (Seifert, 2004). Dersom en elev er egoorientert, ligger fokuset på seg selv i en lærings situasjon. Målet innenfor egoorientering er å bli oppfattet som flink av andre, eller at man unngår å fremstå som dum. Det ønskelige er å bli tilegnet gode evner, og styrket sitt ego i møte med andre (Dweck & Leggett, 1988). Ifølge Nicholls (1989) finnes det ikke elever som kun er enten egoorienterte eller oppgaveorienterte, men en av målorienteringene vil alltid være dominerende.

## **2.3. TIDLIGERE FORSKNING PÅ SKOLEKONTEKSTEN UNDER COVID-19-PANDEMIEN**

---

Over ett år har gått, siden Covid-19 pandemien ble et faktum i det norske samfunnet. Enda er pandemien aktuell og har en sentral plass på dagsordenen. Hvordan har egentlig landets ungdomsskoler blitt påvirket - og påvirkes enda? Og ikke minst, hvordan har ungdommen selv opplevd den pågående pandemien i lys av sin egen hverdag? I dette kapitlet vil det gjennomgå forskningsstudier med fokusområder på skolenedstengningen i Norge fra 12. mars 2020. Etter å ha kartlagt forskningsområdet, vurderer jeg at det finnes tilstrekkelig med norske forskningsstudier som er relevante for å svare på min problemstilling: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* Likevel, for å få et større bilde over ulike studier på Covid-19 i skolekonteksten, har jeg valgt å ta med to internasjonale studier. Av den grunn vil hovedvekten ligge på forskning som er gjort i den norske skolekonteksten, og underveis suppleres med internasjonale undersøkelser.

---

### **2.3.1. HJEMMEOPPLÆRING OG FJERNUNDERVISNING**

---

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020, s. § 3) har elever rett på hjemmeundervisning dersom skolen er nedstengt, og at det foreligger krav til denne opplæringen: «Hjemmeopplæringen må gis på en måte som gir elevene god mulighet for hjelp og oppfølging gjennom skoledagen.» Men hva innebærer egentlig det å gi elever støtte gjennom fjernundervisning?

Under hjemmeskole så foregikk all undervisning over digitale plattformer. Læreren spiller en viktig rolle rundt det å dyrke elevens motivasjon for læring under digital fjernundervisning (Hartnett, 2015). Ved å oppfordre til at elever skal bli mer selvstendige, involvere seg personlig med den enkelte elev, og sikre at elever lærer noe, vil elevens motivasjon kunne påvirkes i en positiv retning (Hartnett, 2015). Ifølge Education Endowment Foundation (2020) vil fjernundervisning stille større krav til å la elever arbeide individuelt. Selvstendig læring har stor påvirkning på læringsutbyttet. Ved å bruke strategier som legger til rette for selvstendige elever, bidrar til suksess i lærings situasjonen. Videre vil ulike forskning på elevens opplevelser med hjemmeskole under Covid-19-pandemien belyses. I de ulike undersøkelsene har jeg valgt å vektlegge funn som er relevant inn mot arbeidsmåter og undervisningsformer, oppfølgingspraksisen, tilpasning og differensiering, elevens læringsutbytte og relasjoner.

---

### **2.3.2. ARBEIDSMÅTER OG UNDERVISNINGSFORMER**

---

Under hjemmeopplæringen viser flere studier at undervisningen har vært varierende i form av arbeidsmåter (Nordahl, 2020; Bakken, Sletten, von Soest, & Pedersen, 2020; Fjørtoft, 2020). Sett fra ett elevperspektiv, erfarte flere økt variasjon når det gjaldt arbeidsmåter og skolearbeid i undervisningssituasjonen under hjemmeskole. Det forklares med at lærerne opplevde å ha et større tidsrom i møte med planlegging av undervisningen (Bubb & Jones, 2020a). I motsetning viser Bakken et al. (2020) sin undersøkelse at den vanligste undervisningsformen bestod av at elevene fikk utdelt individuelle skriftlige oppgaver. Danske elevens erfaringer har vært at skolearbeidet ofte bestod av oppgaver som skulle løses alene på PC. Gruppearbeid var mindre vanlig under hjemmeskole, det samme gjaldt oppgaver som ikke skulle gjøres digitalt (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christensen, & Lomholt, 2020). Også i SINTEF-rapporten oppgav et stort flertall av lærerne at skolearbeidet i stor del bestod av oppgaver som krevde skriving (Fjørtoft, 2020). Ifølge Gilje, Thuen og Bolstad (2020) viser tidligere forskning tendenser til at individuelt arbeid ofte er et resultat av at elever har egne datamaskiner under skolearbeid – noe som var en realitet under hjemmeskole.

Ifølge Qvortrup et al. (2020) har undervisningsformene under hjemmeskole vært lærerstyrte og ofte lagt opp til individuelt arbeid. Dette kan gjøre det problematisk for de elevene som har



et større læringsutbytte av aktiviteter som er gruppebaserte eller legger til rette for diskusjon i plenum (Qvortrup et al., 2020).

### **Mestringserfaringer og autonomi under hjemmeskole**

Bubb og Jones (2020a) sin studie viser at flertallet av ungdomsskoleelever erfarte å være mer selvstendige under perioden med hjemmeskole. De opplevde økt eierskap ovenfor eget skolearbeid, gjennom at de selv kunne velge læringsstrategi i møte med en oppgave. Dette førte også til at elevene fikk økt motivasjon, fordi de hadde mer kontroll over egen læring (Bubb & Jones, 2020a). Et inntrykk fra hjemmeskole er at elever i stor grad har lyktes med å gjøre skolearbeid alene, og har greid å følge med i den digitale undervisningen.

Allikevel var det en andel elever som opplevde ulike utfordringer, blant annet at konsentrasjon var mer utfordrende i hjemmeomgivelsene. Ofte kunne de bruke tid på andre ting enn skole (Qvortrup et al., 2020). I likhet viser funn fra SINTEF-rapporten lignende refleksjoner blant lærerne. Blant annet trekkes det her frem at uro og støy i klasserommet ble mer fraværende under hjemmeskole (Fjørtoft, 2020). Allikevel har hjemmeundervisning vært krevende for enkeltelever – spesielt elever med lavere mestringsnivå (Nordahl, 2020). I studien kommer det frem at denne elevgruppen har hatt lavere forventninger til egen mestring under hjemmeskolekonteksten. Konsekvensen har for mange elever vært lavere læringsutbytte når det kommer til læring og utvikling (Nordahl, 2020). En andel på 10% av elevene i Tysvær-studien opplevde en friere skolehverdag som krevende. For enkelte elever var det mer utfordrende å styre egen dagsrytme (Bubb & Jones, 2020b).

---

### **2.3.3. OPPFØLGING AV ELEVER**

---

For mange lærere ble manglende fysisk kontakt med elevgruppen svært krevende sett i sammenheng med oppfølging av elevenes faglige progresjon og trivsel (Fjørtoft, 2020). I Spørsmål til Skole-Norge (Federici & Vika, 2020) kom det frem at flertallet av lærerne delvis greide å følge opp enkelteleven i læringssituasjonen. Omtrentlig halvparten av lærerne opplevde at de greide å ha oversikt over elevenes arbeidsinnsats og hvorvidt de deltok i

undervisningen (Federici & Vika, 2020). Angående kommunikasjon mellom lærer og elev, viser en undersøkelse på danske skoleelever at elevflertallet ikke har hatt daglig kontakt med lærerne under hjemmeskole (Qvortrup et al., 2020). Større avstand mellom lærer og elev førte til at lærere hadde problemer med å vite hva enkeltelever opplevde som utfordrende i skolearbeidet, og hvilken form for støtte som krevdes for at eleven skulle mestre læringsaktivitetene (Mælan et al. 2021).

Når det gjelder det å få tilbakemeldinger på skolearbeid under hjemmeskole, viser studier ulike opplevelser av dette. Nordahl (2020) påpeker at elever har uttrykt at det har vært relativt lett å få støtte og veiledning av lærer, dersom elevene har møtt på utfordrende oppgaver. Det begrunnes med at læreren fikk fulgt opp enkelteleven bedre, enn i et vanlig klasserom. Også i Qvortrup et al. (2020) sin studie, kommer det frem at elever opplevde å få hyppige tilbakemeldinger dersom de trengte hjelp med oppgaver eller hadde spørsmål. På en annen side, viser Bakken, Sletten, von Soest og Pedersen (2020) sin studie at nesten halvparten av informantene opplevde manglende oppfølging fra lærer. I løpet av en skoleuke, hadde de ingen form for kontakt med lærer angående deres skolesituasjon (Bakken et al., 2020). Ifølge Mælan et al. (2021) viste deres studie at elever fikk mer generell oppfølging i den ordinære skolen, men at skriftlige tilbakemeldinger var mer fremtredende under hjemmeskole.

Mange lærere i SINTEF-rapporten beskriver hverdagen under skolenedstengningen som mer krevende (Fjørtoft, 2020). I det fysiske klasserommet var det mulig å følge opp elevenes progresjon mens de arbeidet. For å kunne erstatte dette under hjemmeskole, måtte kontinuerlige vurderinger av skolearbeidet gjøres i løpet av skolehverdagen under hjemmeskole. Dette ble gjort i form av innleveringer som elevene fikk tildelt i ulike fag. Lærerne erfarte at hyppige innleveringer, ofte resulterte i at det måtte settes av mer tid til å gi tilbakemeldinger på skolearbeidet (Fjørtoft, 2020). Nordahl (2020) påpeker at tilbakemeldingene til elevene i all hovedsak har vært i skriftlig form.

---

### **2.3.4. TILPASNING OG DIFFERENSIERING**

---

Ifølge Federeci og Vika (2020) opplevde flertallet av lærerne at det var mer krevende å kunne drive individuell opplæring. Derimot ble det enklere å differensiere undervisningen gjennom å gi elever med høyere mestringsevne mer utfordrende oppgaver, og elever med lavere mestring fikk enklere oppgaver.

#### **Foreldre og samarbeid**

Under perioden med hjemmeskole erfarte lærerne i Bubb og Jones (2020a) sin studie, at hjem-skole-samarbeidet økte. Et resultat av dette, var at foreldrene fikk mer kunnskap rundt barnets læring og skolehverdag. En tredjedel av lærerne i studien, opplevde at relasjonen mellom lærer og foresatt bedret seg (Bubb & Jones, 2020a). I likhet viser SINTEF-rapporten at over halvparten av lærerne erfarte økt foreldrekontakt. Samtidig opplevde 43% av lærerne at foreldrekontakten forholdt seg uendret under hjemmeskole, sammenlignet med den ordinære skolehverdagen (Fjørtoft, 2020).

---

### **2.3.5. LÆRINGSUTBYTTE**

---

I flere studier har elever blitt spurt om egne tanker rundt fremgang og læring under perioden med hjemmeskole. NOVA-undersøkelsen viser at elevene opplevde et lavere faglig læringsutbytte når undervisningen foregikk heldigitalt (Bakken, Sletten, von Soest, & Pedersen, 2020). I en annen studie kommer det frem at en tredjedel av de deltakende ungdomsskoleelevene opplevde å ikke ha lært noe nytt, og erfarer skolearbeidet som enkelt og repeterende (Bubb & Jones, 2020a). Ifølge Nordal (2020) har elevmotivasjonen hatt en synkende trend under perioden med hjemmeundervisning. Elevene i studien erfarte en svekket arbeidsinnsats og konsentrasjon i, sammenlignet med den ordinære skolen. Dette begrunnes med at hjemmeomgivelsene kunne føre til trøtte og rastløse elever (Nordahl, 2020).

Ifølge SINTEF-rapporten kommer det frem at hjemmeundervisning førte til at det ble stilt like premisser blant elevene. Altså ble omgivelsene mindre preget av forstyrrelser, og dermed ville konsentrasjonsevnen kunne styrkes (Fjørtoft, 2020). Når det kommer til prestasjoner, hadde

lærere ulike erfaringer. En tredjedel av lærerne opplevde en bedring i elevprestasjonene, mens en tredjedel vurderte at elevprestasjonene var svakere under hjemmeskole (Fjørtoft, 2020). I foreldreundersøkelsen til Kindt og Rogstad (2020) kom det frem at bare 8% av foreldrene erfarte at deres barn hadde et høyere læringsutbytte når undervisningen foregikk i hjemmeomgivelsene. En andel på 25% av foreldrene opplevde at deres barn lærte mindre av digital undervisning (Kindt & Rogstad, 2020). Ut ifra NOVA-undersøkelsen, kommer det frem at elevene brukte tilsvarende med tid på skolearbeid før og under hjemmeskole (Bakken, Sletten, von Soest, & Pedersen, 2020).

---

### **2.3.6. RELASJONER**

---

Hjemmeskolekonteksten har ikke vært utelukkende positiv for mange skoleelever. Flere studier belyser savn etter venner og andre relasjoner som en negativ faktor i skolehverdagen (Bubb & Jones, 2020b; Bakken et al., 2020). Ifølge Bakken et al. (2020) skapte koronapandemien en sosial distansering i hverdagslivet – også for skoleelever. Det at undervisningen har foregått i hjemmeomgivelsene, har ført til at klassefelleskapet, hvor elever møtes i en sosial kontekst, har vært fraværende i perioden med nedstengte skoler (Qvortrup et al., 2020). Nedstengningen av fritidsaktiviteter opplevdes som et negativt forhold for nærmere 70% av elevene. For mange ble det krevende å ikke kunne opprettholde den fysiske sosiale kontakten med andre medelever under hjemmeskole (Bakken, Sletten, von Soest, & Pedersen, 2020).

I Søndergaards (2020) studie på danske ungdomsskoleelever, kom det frem at hele 79% av respondentene savnet å møte venner i skolen. I ungdomsfortellingene fra NOVA-rapporten «Tap og tillit», er savnet etter det sosiale fellesskapet et fremtredende trekk. Deres erfaringer har vært at hjemmeskole har ført til ensomhet i hverdagen, og en usikkerhet rundt når de får møte venner og delta i fritidsaktiviteter (Eriksen & Davan, 2020). Samtidig som at elever har hatt mindre kontakt med venner, viser også studier at det har vært krevende for lærere å tilby elever et læringsmiljø som bidrar til trivsel, følelsen av tilhørighet, og entusiasme i hjemmeskolesituasjonen (Mælan et al. 2021).

## 3. METODE

---

I denne studien var målet å få innblikk i elevers erfaringer og opplevelser med egen motivasjon når det kommer til læring, både i det fysiske klasserommet og i perioden med hjemmeskole. Som et supplement for å styrke studien, ønsket jeg å se på hvordan undervisningen eventuelt endret seg etter at koronaepidemien startet sett fra lærerens ståsted. Hovedvekten har vært elevens stemme. Utgangspunktet for oppgaven var problemstillingen: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?*

I påfølgende kapittel vil studiens forskningsprosess redegjøres for. I første del vil den kvalitative forskningsstrategien beskrives. Her vil det også gjøres rede for en fortolkningsbasert tilnærming. Videre vil studiens utvalg presenteres. Deretter blir det gått nærmere inn på metodeverktøyene som ble brukt i undersøkelsen – brevmetode og intervju. I neste del beskrives fremgangsmåten jeg valgte å bruke i analyseprosessen. I neste del vil det trekkes frem relevante etiske overveielser som er tatt hensyn til med tanke på informanter og forskningsprosessen i lys av brevmetoden og intervjuprosessen. Avslutningsvis blir prosessen rundt det å kvalitetssikre min studie presisert. Her vil det være et fokus på troverdighet og pålitelighet.

### 3.1. KVALITATIV FORSKNINGSSTRATEGI

---

I denne masterstudien valgte jeg å ta i bruk en kvalitativ forskningsstrategi, for å belyse problemstillingen: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* Først og fremst sørger den kvalitative tilnærmingen for muligheten til å gå i dybden av temaer, og gi store mengder relevant informasjon gjennom få enheter (Grønmo, 2004). Ved å ha få informanter og nytte seg av metodeverktøy som oppfordret til utdypende besvarelser og egenrefleksjon, gav dette meg mer enn bare overflatekunnskap. Gjennom å ta i bruk en kvalitativ forskningsstrategi, la dette til rette for å oppnå nærhet til informantene og få et innblikk i deres livssituasjoner. Ifølge Kleven og

Hjardemaal (2018) vil det å forske subjektivt kunne føre til at man oppnår kunnskap rundt et fenomen, som ellers kan være problematiserende å få innsikt i.

En av målsettingene med denne tilnærmingen «å oppnå en forståelse av sosiale fenomener» (Thaagard, 2016, s. 11). I denne studien var elevmotivasjon i lys av læring, et vektlagt fokusområde. For å kunne skaffe et oversiktlig bilde av elevens opplevelser og erfaringer med egen motivasjon både før og under hjemmeskole, ønsket jeg også å belyse kjennetegn ved skolekonteksten. Triangulering innebærer å få ulike perspektiver på ett og samme fenomen (Kleven & Hjardemaal, 2018). Ved å i tillegg ha intervju med deres kontaktlærere fikk jeg et annet perspektiv på elevens motivasjon i skolehverdagen. Læreren er den som møter eleven i det daglige, og blir derfor en som står «utenfor». Gjennom å vektlegge de to ulike perspektivene fikk jeg et bedre helhetsinntrykk av elevenes situasjon, og hvordan de erfarte egen motivasjon innenfor dette. Gjennom det at jeg valgte å bruke flere metoder som utfylte hverandre, kunne det bidra til å utvide forståelsen rundt kompleksiteten ved hjemmeskole som fenomen. Min fremgangsmåte gav forskningsdata som bygde på både elevenes og deres **lærere sin selvrapportering fra** egen hverdag før og under «koronaskole» (Befring, 2016, s. 109).

For å kunne gå i dybden av oppgavens hovedfokus – elevmotivasjon - er det viktig å belyse hvilket vitenskapsteoretisk syn jeg hadde på informantenes virkelighet og de konkrete tekstmaterialene som ble samlet inn. Derfor vil det nå gås nærmere inn på en fortolkningsbasert tilnærming og det hermeneutiske perspektivet, som begge vektlegger det å tolke virkeligheten gjennom datamaterialer.

---

### 3.1.1. FORTOLKNINGSBASERT TILNÆRMING

---

Forskerens forståelse av kunnskapen som innsamles, har betydning for de videre valgene i forskningsprosessen (Thaagard, 2016). Av den grunn er det nødvendig at jeg beskriver hvordan jeg forstår kunnskap. I denne studien valgte jeg å gå ut ifra en fortolkningsbasert og hermeneutisk tilnærming. En fortolkningsbasert tilnærming går ut på at virkeligheten belyses fra ulike perspektiver og blir betraktet som noe subjektivt (Jacobsen, 2018, s. 28). Ved å

studere fenomenet motivasjon i skolen gjennom elevperspektivet, og supplere dette med lærernes beskrivelser av konteksten rundt elevene, sørget det for at ulike vinklinger av informantenes subjektive virkelighet ble vektlagt.

Videre omhandler en fortolkningsbasert tilnærming at virkeligheten betegnes som noe kontinuerlig – altså er den stadig i forandring (Jacobsen, 2018, s. 27). Informantene i min studie var mennesker som stadig opplevde forandringer i hverdagen på grunn av koronarestriksjoner. Hermeneutikken vektlegger fortolkning av konkrete tekster. Befring (2016) betegner hermeneutikk som det det å «tolke for å forstå» (s. 20). Den hermeneutiske tilnærmingen har som hovedformål å gi menneskers handlinger et dypere meningsinnhold (Thaagard, 2016). Gjennom en periode med vekslende undervisningspraksis, fra det å ha fysisk oppmøte på skolen til hjemmeskoleundervisning, hadde elevene gjort seg opp formeninger rundt egen motivasjon både før og under denne perioden. Ut fra dette ønsket jeg å belyse disse subjektive erfaringene elevene hadde og se de i lys av etablerte motivasjonsteorier – som selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2017).

Målet med den hermeneutiske tilnærmingen går nettopp på det å skape «tykke» beskrivelser, som forsøker å se bak individets utsagn, og sette det inn i et meningsaspekt (Geertz, 1973). Blant annet valgte jeg å fokusere på hvorvidt hjemmeskole bidro til at elevene opplevde å være mer autonome og ha mer kontroll over egen skolehverdag, noe som er sentralt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (2017). De selvskrevne brevene og intervjuetekstene gav grunnlag for å kunne tolke de overnevnte vinklingene opp mot andre forskningsstudier og teori.

Hermeneutikken vektlegger altså det å tolke tekster, med mål om å oppnå en dypere mening. Disse tekstene kan ifølge Befring (2016) belyses som en dialog mellom egen forskerrolle og informanten. Det var derfor viktig å ha i baktankene at mine forforståelser påvirket fortolkningene som ble gjort. Blant annet den faglige oversikten jeg hadde, som igjen ble påvirket av hvilke motivasjonsteorier som ble vektlagt i studien. Samtidig hadde jeg fordommer rundt hvordan hjemmeskole fungerte og dens påvirkning på motivasjon, ut ifra egne erfaringer fra høyskoleutdanningen. Geertz (1973) påpeker denne forforståelsen som en

stor påvirkningsfaktor i arbeid med vitenskapelige studier, fordi den legger føringer for forskerens tolkninger.

For å kunne samle inn datamaterialer måtte det velges metodeverktøy. Med utgangspunkt i den kvalitative forskningsstrategien valgte jeg å bruke to ulike metoder: brevmetode på elevene og intervju elevgruppens kontaktlærere. Både brevmetoden og de to intervjuene er kjennetegnet av dyperegående analyser som vektlegger å fokusere på prosesser som foregår i det sosiale miljøet (Mason, 2002). Før det går nærmere inn på metodene, vil studiens utvalg av informanter presenteres.

### **3.2. UTVALG**

---

Ifølge Befring (2016) vil utvalgets størrelse alltid være avhengig av målet for den vitenskapelige forskningsstudien. I forkant av denne studien ønsket jeg å oppnå kunnskap rundt elevers subjektive erfaringer og opplevelser rundt konsekvensene Covid-19-pandemien hadde for deres motivasjon i skolen. Derav falt det naturlig å se nærmere på flere elevers perspektiver, og oppnå en mer representativ oversikt over det aktuelle klassetrinnet. Valget falt da på å bruke to skoleklasser på tiende trinn, bestående av til sammen 24 elever. Når det kom til lærerne ønsket jeg noen som hadde hatt tett oppfølging av de to skoleklassene. Derav konkluderte jeg med at en kontaktlærer fra hver elevgruppe, var interessante å intervju.

Bakgrunnen for at valget falt på tiende klassetrinn var en studie gjort av Markussen og Seland. Den viser at ungdommer i videregående opplæringer ofte dropper ut av grunnskolen på grunnlag av psykososiale vansker (21%) eller svekket motivasjon for skolearbeidet (17%) (Markussen & Seland, 2012). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) er elevmotivasjonen på sitt laveste når eleven går på 10.trinn i ungdomsskolen. Dermed var det interessant å fokusere på de eldste elevene i grunnskolen, hvor videregående opplæring ville være neste steg i deres skolegang.



Selve utvalget både fra brevmetoden og intervjuprosessen kunne karakteriseres som et *typisk utvalg*. Ifølge Jacobsen (2018) går det ut på at utvalget representerer en større populasjon ut ifra ett sett av kriterier. Kriteriene var at det måtte være elever fra 10.klassetrinn som hadde deltatt i undervisningssituasjonen og skolehverdagen, før og under Covid-19-pandemiens påvirkning. Med hensyn til intervjuprosessen i denne studien var kriteriene at det måtte være kontaktlærere som hadde tett oppfølging på en deltakende elevgruppe. Videre vil de kontaktlærernes bakgrunn i skolesammenhengen bli beskrevet.

*Lærer 1: Den første læreren valgte jeg å gi det fiktive navnet «Per» i analysedelen. Han var kontaktlærer for den ene elevgruppen som deltok. Som hovedfag underviste han i matematikk, kroppsøving, KRLE og naturfag. I hovedsak tilhørte han på 10.klassetrinn, og hadde størstedelen av ansvaret for undervisningsøktene for den deltakende elevgruppen – både før og under hjemmeskole.*

*Lærer 2: Den andre læreren valgte jeg å gi det fiktive navnet «Kari» i analysedelen. Hun var kontaktlærer for den andre elevgruppen som deltok, under gjennomføringsprosessen. På 10.klassetrinn underviste hun i fagene norsk og engelsk, og hadde ute spesialpedagogiske grupper i begge fagene over enkelte perioder.*

Det er også viktig å nevne at informantene var tilhørende et mindre tettsted med lavere forekomst av koronasmitte. Dette kan ha påvirket resultatet i studien, fordi det var færre lokale tiltak og restriksjoner som påvirket skolehverdagen, sett i sammenheng med f.eks. de større byene med høyere smittetrend.

### 3.3. STUDIENS METODEVERKTØY

---

I lys av datainnsamlingen ble det tatt i bruk både intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) og brevmetode (Berg, 1999). Min studie kunne karakteriseres av et eksplorerende forskningsdesign. Det innebærer at empirien som samles inn dekker et begrenset omfang av forskningsfeltet (Befring, 2016). Studiens empiriske datamaterialer ble innsamlet fra to elevgrupper deres kontaktlærere på tiende klassetrinn ved samme skole. Et annet kjennetegn ved eksplorerende studier går ut på at forskningsfeltet er lite utforsket av andre (Befring, 2016). Hjemmeskole og Covid-19-pandemiens konsekvenser hadde sin fremtreden for i overkant av et år siden. Dermed var dette et mindre kartlagt fenomen ved oppstarten av min studie. Målet med denne oppgaven var derfor å bidra med fornyende innsikt i en dagsaktuell omstilling, som skolekonteksten gikk gjennom.

Eksplorerende forskningsstudier går ofte frem ved hjelp av en induktiv metodisk tilnærming og tar utgangspunkt i forskerens personlige erfaringer (Befring, 2016). Å være induktiv innebærer å ta utelukkende utgangspunkt i empiri for å fremskaffe teori, mens en deduktiv tilnærming tar utelukkende utgangspunkt i teori for å fremskaffe empiri (Jacobsen, 2018, s. 34). Ifølge Jacobsen (2018) foregår det ofte en kontinuerlig veksling mellom empiri og teori med tanke på kunnskapsutvikling, hvor ingen av tilnærmingene er overordnet. Dette kalles for abduksjon, noe som også går igjen i min studie. Både studiens problemstilling, spørsmålene i brevmetoden og intervjuet, og analyseprosessen bygger på en veksling av teori og empiri.

Studiens problemstilling ble formet gjennom en abduktiv tilnærming. Et argument for dette er først og fremst at i forkant av denne studien var det som nevnt et lite etablert forskningsfelt over tidligere studier på hjemmeskolekonteksten. Av den grunn valgte jeg å ta utgangspunkt i både teori og empiri for å utarbeide problemstillingen: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* Bakgrunnen for problemstillingen var at jeg selv hadde erfart hjemmeskole fra egen lærerutdanning under Covid-19-pandemien, og ønsket dermed å vite hvordan ungdomsskoleelever hadde opplevd det i lys av egen motivasjon. Samtidig tok jeg også utgangspunkt i sentrale elementer fra to ulike motivasjonsteorier, som fokuserte på elevmotivasjon og skolekontekst. Videre vil det gås nærmere inn på de to metodeverktøyene som ble brukt i min studie.

---

### 3.3.1. BREVMETODE

---

Brevmetoden kjennetegnes gjennom en narrativ tilnærming, og brukes for å studere forhold i menneskers hverdag (Bo, Christensen, & Lund Thomsen, 2016). Metoden er en mellomting mellom personlige intervjuer og spørreskjemaer (Berg, s. 174). Gjennom elevens fortellinger oppnår man innsikt i deres individuelle opplevelser fra hverdagen (Moen, 2013).

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen bygger på elevers fortellinger rundt egne erfaringer i skolekonteksten, fra den ordinære skolehverdagen og under perioden med digital hjemmeskole.

Ved hjelp av et brev bestående av få og åpne spørsmål, søker det å skaffe dypere innsikt rundt et eller flere fenomener (Sjøbakken, 2017). I min studie var målet å oppnå økt forståelse og kunnskap rundt elevers erfaringer med den digitale hjemmeskolen. Videre var metoden enkel i bruk, og gav meg som forsker tilgang på alle besvarelsene umiddelbart etter undersøkelsen (Berg, 1999, s. 174; Bjørnsrud, 2005). Besvarelsen ble innlevert ved slutten av en undervisningsøkt. Dermed ble alle data samlet inn på samme dag. En fordel med dette var at analyseprosessen kom raskt i gang etter datainnsamlingen. Dette bidro også til å kunne ta en vurdering om utvalget av informanter burde blitt utvidet, noe som ikke var en nødvendighet i denne oppgaven. Ved å utgi et brev til elevene, fikk de muligheten til å komme med utdypende personlige erfaringer og opplevelser ved hjelp av et spørreskjema i brevform.

Gjennom fremgangsmåten for brevmetode, hvor informantene ble oppfordret til å reflektere rundt ett eller flere temaer (Ogden & Hagen, 2018), gav det i denne studien mulighet til å få et nyansert bilde av elevenes opplevelser. Ut ifra brevet fikk jeg empiriske data som omhandlet skolehverdagen før og under nedstengningen av den ordinære skolen, undervisningsformene og arbeidsmåtene, elevenes refleksjoner rundt motivasjon og den generelle hverdagen i den digitale hjemmeskolen.

Brevmetoden la også til rette for at elevene fikk god tid på å besvare spørsmålene. Dette resulterte i at man kunne få respons fra elever som muligens ikke hadde ønsket å stille opp i et personlig intervju. Til slutt vil videreutvikling rundt et tema være fokuset (Sjøbakken, 2017).

Gjennom at det ble skapt en forståelse rundt Covid-19-pandemiens konsekvenser for skolehverdagen, ville dette kunne være med på å skape innsikt i hvordan elevene og lærerne opplevde den digitale hjemmeskolen.

### **Utforming av spørsmål**

Et sentralt moment med hensyn til brevmetoden, er kvaliteten på spørsmålene i brevet. Dette avhenger av brevskriverens ferdigheter og kunnskap (Berg, 1999, s. 175). I forkant var det viktig at jeg som forsker utarbeidet og spisset gode spørsmål, som var både forståelige for en tiendeklassing og oppfordret til refleksjon blant informantene. Det var ikke mulighet for oppfølgingsspørsmål eller videre utdyping av svar i brevmetoden, noe som forsterket nødvendigheten av gode utarbeidede spørsmål i forkant (Berg, 1999, s. 175). Spørsmålene ble utarbeidet delvis med utgangspunkt i egne erfaringer og tidligere forskning og teori, spesielt NOVA-undersøkelsen (Bakken, Sletten, von Soest, & Pedersen, 2020) og selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2017). Innledningsvis i brevet ble elevene oppfordret til å unnlate å utgi informasjon vedrørende andre personer, og om de selv hadde hatt Corona-19-viruset.

### **Fremgangsmåte**

I denne studien foregikk datainnsamlingen i en undervisningstime på 45 minutter. Elevene som ikke ønsket å delta, fikk alternative opplegg. De fikk brevet utlevert digitalt, og deretter ble det gjort utskrift av svarene deres. Avslutningsvis samlet læreren inn brevene. På grunn av koronarestriksjoner var det kontaktlæreren som gjennomførte undersøkelsen i klasserommet, og deretter overleverte brevene til meg i ettertid.

Kort oppsummert fikk jeg ved hjelp av brevmetoden innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser med skolehverdagen og egen motivasjon før og under Covid-19-pandemien. Som tidligere nevnt, ønsket jeg også å intervju to av de kontaktlærerne som fulgte elevgruppene over den gjeldende tidsperioden denne studien vektlegger. Årsaken til dette var for å få beskrevet skolekonteksten elevene opplevde før og under den digitale hjemmeskolen. Videre vil jeg gå nærmere inn på intervju som metode.

---

### 3.3.2. INTERVJU

---

Studier viser at elevmotivasjon kan påvirkes av omgivelsene i skolekonteksten (Ryan & Deci, 2017). Av den grunn opplevde jeg det som en nødvendighet å samle inn konkrete beskrivelser av det pedagogiske praksisen i skolen. Ved å intervju kontaktlærerne som var tilhørende de to elevgruppene som deltok i studien, var målet å skape et helhetlig bilde av hvilke eventuelle endringer den digitale hjemmeskolen førte til. Personlige og kvalitative forskningsintervju bidrar til å oppnå innsikt i individers verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuprosessen ble lærerne spurt om å beskrive forholdene i læringsmiljøet både i det fysiske klasserommet og under perioden med hjemmeskole. Ifølge Thaagard (2016, s. 13) vil et intervju kunne bidra til ulike synspunkter på et emne og detaljert informasjon rundt personers erfaringer. Ved å ha to lærere som informanter fikk jeg ulike fremstillinger både rundt hvordan de valgte å gjennomføre undervisningen i skolehverdagen, måten de differensierte fagstoffet, og oppfølgingen av elevenes progresjon. Hensikten med intervjuformen er nettopp det å få innblikk i menneskers beskrivelser av fenomener, samtidig som at man søker å kunne fortolke disse beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **Utforming av spørsmål**

Selve intervjuet var semistrukturert. Det kan karakteriseres som en rekke satte forhåndsspørsmål, men også en åpenhet overfor endringer av både spørsmålene og rekkefølgen på de (Kvale & Brinkmann, 2015). I utgangspunktet gikk jeg ut ifra tre selvlagde spørsmålskategorier: endringer i skolekonteksten, organisering av skolehverdagen, og refleksjonsspørsmål. De enkelte spørsmålene i intervjuguiden var delvis teoredrevet og basert på andre forskningsstudier rundt skole og Covid-19 (Bakken, Sletten, von Soest, & Pedersen, 2020). I intervjuene med de to kontaktlærerne var det underveis mulighet for oppfølgingsspørsmål. Dette bidro til muligheten om å tilpasse intervjuene underveis i forhold til informantenes svar. Det gav også rom for å gå i dybden på informantenes erfaringer, spesielt rundt skolekonteksten før og under Covid-19-pandemien.

## **Fremgangsmåte**

I forkant av gjennomføringen fikk ingen av informantene tilgang til spørsmålene. Begge intervjuene ble gjennomført på skoleområdet i lærernes arbeidstid, og tatt opp ved hjelp av en mobiltelefon som var koblet opp mot Nettskjema. Denne funksjonen var godkjent av Høgskulen i Volda, og sikret at dataene ble trygt lagret. Dersom det skulle skje tekniske feil med lydopptakeren, ble det brukt en ekstra enhet som tok opp lyd ved hjelp av Nettskjema-diktafon.

### **3.4. ANALYSEPROSESSEN**

---

I den følgende delen vil det redegjøres for studiens analyseprosess. Her vil det blant annet beskrives fremgangsmåter for analyseringen, tilnærmingen til datamaterialene og beskrivelse av transkripsjonsprosessen.

Når det kom til fremgangsmåten for analysearbeidet, ble denne prosessen inndelt i ulike trinn. I starten av analyseprosessen valgte jeg å lese grundig over intervjutranskripsjonene og brevene. På denne måten fikk jeg bedre kjennskap til datamaterialet. Underveis noterte jeg stikkord og setninger i sidemargen. Gjennom analysearbeidet så jeg etter både spesielle og sjeldne funn, men også de generelle eller «mest typiske» funnene. Ifølge Jacobsen (2018) er det viktige å få med alle relevant data, og ikke bare det «spesielle». Videre valgte jeg å analysere brevene og intervjuene i to separate prosesser. Fremgangsmåten for de to analyseprosessene ble gjort ved hjelp av en temasentrert analytisk tilnærming. Det innebærer at datamaterialet inndeles etter ulike temaer (Thaagard, 2016). Ifølge Thaagard (2016) er et viktig kriterium i temasentrerte analyser at datainnsamlingen gir informasjon om hvert tema, fra hver deltaker. Dette kan gjøres gjennom at hver informant stilles de samme spørsmålene (Mason, 2002). I denne studien fikk hver enkelt elev eksakt de samme spørsmålene i brevet de besvarte. Det samme gjaldt for intervjuguiden som ble brukt på kontaktlærerne.

Når det gjaldt brevene, tok jeg utgangspunkt i de empiriske materialene for å finne ulike koder og mønstre som var gjennomgående. Disse kodeordene representerer hovedpoenger

som informantene har gitt uttrykk for (Thaagard, 2016, s. 183). Ut fra disse kodene valgte jeg å ha en deduktiv tilnærming til datamaterialet. Det innebærer at kodene ble kategorisert og koblet opp mot studiens teoretiske rammeverk. Dermed var det mulig å knytte fenomenet som ble undersøkt opp mot lignende fenomener i en etablert motivasjonsteori. Disse kategoriene valgte jeg å basere på de tre grunnleggende behovene som omtales i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2017); *Autonomi som sentralt for læring, tilrettelegging rundt elevens kompetanse og behovet for tilhørighet i skolen*. Begrunnelsen for denne fremgangsmåten, er at informantenes utsagn må sees i lys av teoretiske begrunnelser (Moen & Karlsdóttir, 2011). For å danne underkategoriene valgte jeg å ta utelukkende utgangspunkt i det empiriske datamaterialet.

I forkant av analyseprosessen skulle intervjuene transkriberes. Dette bidrar til å overføre en muntlig samtale til skriftspråk, og gjør intervjusamtalen bedre egnet for å analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i transkriberingen la jeg stor vekt på å gjengi korrekte uttalelser. Det at forsker foretar transkripsjonen selv, gjør det enklere å ivareta både det verbale språket og konteksten som intervjuet tok sted i (Nilssen, 2012). Selve intervjuteksten ble transkribert og oversatt til normert bokmål. Angående analyseprosessen av intervjuene, dannet jeg også her koder som var passende til informantenes sitater. Videre valgte jeg å gå for en induktiv tilnærming, som innebærer at forståelsen av fenomenet ikke baseres på teorier og tidligere forskning (Jacobsen, 2018). Etter hvert samlet jeg kodene for å danne en relevant hovedkategori; *Læringsmiljø*. De påfølgende underkategoriene som ble satt var; *Den ordinære skolehverdagen* og *den digitale hjemmeskolen*. Som det går frem her, valgte jeg å ta i bruk både en induktiv og deduktiv tilnærming i arbeidet med å danne kategorier. Dette viser at fremgangsmåten foregikk abduktivt – altså en kombinasjon av de to tilnærmingene (Jacobsen, 2018).

I fremstillingen av studiens funn, valgte jeg å belyse antallet av elever som stilte seg bak påstanden. Dette er en mer uvanlig fremgangsmåte i kvalitative studier, hvor tekstmaterialer skal analyseres. I motsetning er det sentralt å belyse hvilke funn som enten skiller seg ut, eller er representativt for en større andel av elevgruppen. Gjennom å fremstille funnene på en slik måte, var det mulig å gi et oversiktlig bilde av elevenes erfaringer med egen motivasjon for

læring, før og under den digitale hjemmeskolen. Videre vil de etiske betraktningene i denne studien, belyses.

### **3.5. ETISKE OVERVEIELSER**

---

I all vitenskapelig forskning bør det utøves redelighet overfor deltakere i sin studie (Befring, 2016). Det innebærer å vektlegge god forskningsetikk. Begrepet forskningsetikk går ut på at deltakere i forskningsprosjekter skal beskyttes gjennom personvern (Tangen, 2010). Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer og prinsipper som både skal bidra å sikre god forskningsetikk og forebygge vitenskapelig uredelighet (2016). Blant annet vektlegges det krav om å ta hensyn til personer som deltar i forskningsstudier gjennom konfidensialitet, samtykke- og informasjonsplikt, og hensyn til beskyttelse av barn (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Alle disse vil videre redegjøres for og vinkles inn mot denne forskningsstudien.

---

#### **3.5.1. KONFIDENSIALITET**

---

Ifølge NESH (2016) er en hovedregel innenfor forskningsetikk at alle opplysninger som kan identifisere informanter skal anonymiseres. Opplysningene skal ikke gi skadelige konsekvenser for den enkelte deltakerens privatliv (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Når det kom til intervjuene, ble ingen personidentifiserbare opplysninger samlet inn. På denne måten var det kun informantene som kunne gjenkjenne seg selv gjennom egne uttalelser. I tillegg valgte jeg å gi lærerne fiktive navn i analysen. Dermed unngikk jeg at det ble formidlet informasjon som kunne ha en negativ effekt for informanten (Thaagard, 2016).

De innsamlede brevene fra elevgruppen, ble anonymisert ved hjelp av en nummerert navneliste over deltakerne. Brevet og samtykkene, både fra eleven og dens foresatte, ble markert med nummeret som var tilhørende den enkelte eleven. Hvert par av samtykker ble lagt i nummererte konvolutter med tilsvarende nummer. Befring (2016, s. 32) belyser at et



fåfall skal kunne ha tilgang til materialet. Brevene ble oppbevart innelåst i et skap, og intervjutranskripsjonen var kun tilgjengelig på min personlige PC med passordbeskyttelse. Ved at jeg hadde tilgang til materialet kunne først og fremst eleven vernes, gjennom at kun en person hadde tilgang til personopplysningene. I tillegg kunne dette også bidra til at elevene opplevde økt trygghet rundt det å delta i undersøkelsen. Dersom det skulle oppstå en situasjon hvor en informant ønsket å trekke seg fra studien var dette mulig. Både samtykker og brev ble destruert etter at studien ble godkjent og informantene hadde fått tilgang på oppgaven.

I både analyse- og resultatdelen i denne oppgaven skiltes ikke de empiriske datamaterialene seg ut på den måten at informantene kunne gjenkjenne seg selv i teksten. I lys av brevmetoden ble elevene oppfordret til å ikke skrive om andre personer, inkludert egen familie og heller ikke om de hadde hatt Covid-19-viruset eller ikke. Dette ble gjort for å sikre anonymitet rundt den enkelte informant. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har forsker et ansvar rundt det å håndtere datamaterialet på en forsvarlig måte. En avgjørelse jeg valgte å ta var at transkripsjonene fra intervjuene ikke skulle være vedlagt i oppgaven – dette for å sikre informantenes anonymitet (Thaagard, 2016).

Her er det også viktig å trekke frem at informantene var i en underordnet posisjon i forhold til min posisjon som forsker. Dette gjaldt blant annet ved beskrivelsene av informantene og i redegjørelsene av deres utsagn. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at studiens deltakere og forskere bør komme til enighet rundt håndteringen av datamaterialene. I forkant av undersøkelsen fikk informantene beskjed om at alle opplysninger ville holdes konfidensielt.

---

### **3.5.2. SAMTYKKE- OG INFORMASJONSPLIKT**

---

Samtykke- og informasjonsplikt innebærer at alle deltakerne i forskningsprosjektet har mottatt forståelig informasjon, og avgitt samtykke til deltakelse (Befring, 2016). I forkant av datainnsamlingen fikk alle informantene utlevert et informasjonsskriv med samtykkeskjema rundt studiens innhold og formål.

I all hovedsak dreier samtykke- og informasjonsplikten seg om forskningsprosjekter hvor personopplysninger innhentes (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Selve samtykket fra deltakerne skal være fritt, altså ikke påvirkes av ytre press. Det skal være informert, som innebærer at deltakerne er klare over hva en deltakelse omfatter. I tillegg må samtykket være uttrykkelig, deltakeren skal på forhånd ha gitt uttrykk for at han eller hun er klare over konsekvenser en eventuell deltakelse kan ha (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). I denne studien skulle det delta elever og lærere. For elevene krevdes det samtykke både fra dem og deres foresatte i forkant av gjennomføringen. Elevens foresatte fikk tilsendt et papirbasert informasjonsskriv med samtykke, som ble utlevert fra kontaktlærerne. De som ønsket at eleven skulle delta, leverte skjemaet tilbake til kontaktlæreren. Når det gjaldt elevene fikk de tildelt et informasjonsskriv med samtykkeskjema de selv måtte skrive under på når brevmetoden ble gjennomført i klasserommet. Angående kontaktlærerne fikk de tilgang på et digitalt samtykkeskjema før gjennomføringen av intervjuene. Dermed signerte de under på samtykkeskjemaet gjennom Nettskjema.

Ifølge Thaagard (2016) er det viktig at informanter har muligheten til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid. Helt fra gjennomføring av undersøkelsen og frem til prosjektsslutt hadde informantene muligheten til å trekke tilbake sine svar. Med tanke på intervjuet fikk kontaktlæreren både skriftlig beskjed i form av informasjonsskrivet og en muntlig beskjed under gjennomføringen av intervjuet om muligheten rundt å trekke seg fra studien uten at dette ville skape konsekvenser for dem selv. Når det kom til elevene var de nummerert etter en navneliste, noe som ble nevnt under den overnevnte delen om konfidensialitet. Dersom elevene ønsket å trekke sine svar ble veileder kontakten og fjernet det nummererte brevet det gjaldt. Årsaken til at informanter bør ha muligheten til å trekke seg, er blant annet dersom de opplever deltakelsen som en risiko (Tjora, 2017). Samtidig skal det unngås at deltakerne opplever ytre press fra omgivelsene eller forskeren. I kapittel 8 – «vedlegg», ligger både samtykkeskjemaene og informasjonsarket som ble utlevert til elevene, deres foresatte og lærerne vedlagt.

---

### **3.5.3. BARN SOM SÅRBAR GRUPPE**

---

Utgangspunktet for denne studien var elevens erfaringer og opplevelser – altså deltok det **ungdommer** som informanter. I forskning hvor barn og unge eller utsatte grupper deltar er det flere blant annet et viktig hensyn (Befring E. , 2016). Det var et sentralt element at informasjonen rundt studien måtte tilpasses aldersgruppen (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). For å løse dette ble det, som tidligere nevnt, gjennomført en pilottest på individer som tilhørte samme aldersgruppe. Dermed ble det enklere å tilpasse både informasjonsskrivet og brevet til elevens forutsetninger og nivå. I selve analyse- og resultatdelen var det viktig å ikke stigmatisere enkeltelever, gjennom å bruke temaer som kunne være generaliserende (Befring, 2016, s. 33).

---

### **3.5.4. FORSKERROLLEN**

---

Kvalitativ forskning baseres i stor grad på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant. Det innebærer en nærhet og tillitsrelasjon mellom forskeren og deltakerne i studien. En konsekvens av dette er at forskerrollen kan ha en effekt eller påvirkning på forskningsprosessen (Thaagard, 2016). I denne studien vektla jeg som forsker å overholde et profesjonelt forhold til deltakerne, både i gjennomføringen av brevmetoden og intervjuene. I tillegg var et av oppgavens fokus å gjøres med gjennomsiktighet (Kvale & Brinkmann, 2015), altså at alle prosesser og valg ble belyst og redegjort for.

---

## **3.6. KVALITET I KVALITATIVE STUDIER**

---

I forskning brukes begreper som validitet og reliabilitet i samsvar med hvorvidt en kan stole på at undersøkelsen er gjennomført på en riktig måte (Jacobsen, 2018). Fangen (2010) trekker frem at begrepene reliabilitet og validitet opprinnelig stammer fra den kvantitative forskningstradisjonen. I kvalitativ forskning mener Thagaard (2016) at disse skal erstattes med gyldighet og troverdighet. Med utgangspunkt i at min studie benytter seg av en kvalitativ forskningsstrategi, har jeg valgt å gå får Thagaard sin fremstilling av begrepene..

---

### 3.6.1. GYLDIGHET

---

Gyldighet kan forklares med hvorvidt forskningsresultatene er gyldig for både informantene og deres situasjoner i studien (Thaagard, 2016). Ifølge Maxwell (1992) skal man i forskning se på om metodene man tar i bruk skaper gyldige eller ikke-gyldige data – og under hvilke omstendigheter. Videre deler han inn validitet i kvalitativ forskning i ulike kategorier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Jeg har valg

Deskriptiv validitet går ut på om beskrivelsene fra datainnsamlingene er nøyaktige og entydige (Maxwell, 1992). For å styrke den deskriptive validiteten i denne studien ble det gjennomført nøyaktige transkripsjoner av intervjuene, og dataene fra brevmetoden ble sortert etter kategori – her ble både spesielle og typiske erfaringer og opplevelser vektlagt. En erfaring fra eget bachelorarbeid, var at man alltid bør at i bakhodet at alle funn er viktige. For at fremstillingen av det empiriske datamaterialet skulle være nøyaktig, valgte jeg å bruke informantens utsagn fra intervjuet og skriftlige sitater fra brevmetoden.

Videre har man tolkningsvaliditet, som vektlegger det å oppnå en dypere forståelse rundt informantens beskrivelser av fenomener (Maxwell, 1992). Sitatene og utsagnene fra det empiriske datamaterialet ble fremlagt ordrett. Samtidig ble de forsøkt tolket opp mot relevant teori, i drøftingen. For øvrig var mitt fokus på det å ikke fjerne essensen fra informantens utsagn.

Teoretisk validitet belyser det at fenomenet og beskrivelsene av det kan sees i et teoretisk perspektiv (Maxwell, 1992). I min studie var det samsvar mellom temaet og det teoretiske rammeverket jeg valgte å bruke. Blant annet var selvbestemmelse teorien og målorienteringsteorien trukket frem i teorigrunnlaget. Disse teoriene belyste motivasjonsbegrepet fra ulike vinkler. I tillegg valgte jeg å benytte meg av flere tidligere forskningsstudier som fokuserte på Covid-19-pandemien i et skoleperspektiv. Ellers var brevmetoden utgangspunktet for denne studien. Her var utformingen av spørsmålene inspirert

av lignende spørsmål fra NOVA-undersøkelsen om Oslo-ungdom under koronatiden (Bakken, Sletten, von Soest, & Pedersen, 2020).

Det siste punktet er generaliseringsvaliditet, og omhandler hvorvidt forskningsresultatene er overførbare til andre lignende kontekster. Dersom dette er en mulighet, vil det kunne ha en generell verdi (Maxwell, 1992). For å styrke overførbarheten til denne studien ville intervjuene med kontaktlærerne gi tydelige beskrivelser av konteksten elevene befant seg i – altså hvordan skolehverdagen så ut før og under Covid-19-pandemien. Samtidig er det grunn til å tro at uavhengig av hvor transparent en kvalitativ forskningsprosess fremstår, vil det være krevende å få eksakte funn dersom studien ble gjennomført av en annen. Dette vil jeg begrunne med at mennesker refleksjoner er unike, og derfor vanskelige å overføre. Ellers er både intervjuguide og brevet som ble gitt til elevene i min studie, vedlagt til slutt i oppgaven.

En annen styrke ved min studie, var at jeg valgte å gjennomføre pilottester av metodeverktøyene mine. I forkant av undersøkelsen ble det gjennomført en pilottest av både brevet og intervjuguiden, for å sikre kvaliteten på spørsmålene. For å vurdere om spørsmålene fra brevet og intervjuguiden var forståelige, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju på en ungdomsskolelærer og utleverte brevet til to ungdommer med tilsvarende alder som elevinformantene. Ingen hadde tilknytning til skolen som deltok i min studie. Når det gjaldt spørsmålene i brevetmetoden, valgte jeg å justere ett av disse. Denne endringen innebar å vinkle spørsmålet mer inn mot elevenes hverdag utenfor skolekonteksten. Dermed var det enklere å forstå at elevenes fritid var hovedfokuset i spørsmålet. Resultatet av prøveintervjuet var at jeg valgte å legge til flere spørsmål som gikk mer konkret på den praktiske gjennomføringen av undervisning. Gjennomføringen av pilottestene var med på å styrke studiens validitet, ved at kvaliteten på spørsmålene ble forbedret og mer tilpasset mine informanter. Videre vil det gås nærmere inn på studien troverdighet.

---

### **3.6.2. TROVERDIGHET**

---

Troverdighet i kvalitativ forskning handler om forskningsresultatenes pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Thaagard (2016) belyser studiens troverdighet som «spørsmålet om en

annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat». Dette refereres til som replikasjon, og er svært utfordrende i kvalitative studier, men gjennom grundige beskrivelser av forskningsprosessen vil dette styrke oppgavens replikasjon. Detaljerte beskrivelser av både analysemetoder og forskningsstrategier er et godt virkemiddel for å oppnå dette (Thaagard, 2016). Gjennomgående i min studie ble det vektlagt å begrunne og beskrive mine valg i forskningsprosessen. Selve datainnsamlingen, analyseprosessen og transkriberingen ble tydelig beskrevet tidligere i oppgaven. Samtidig ble den teoretiske rammen for mine tolkninger og analysekategorier klargjort. Dette gjelder både for gjennomføringen av brevmetoden og intervjuundersøkelsene. Ut fra dette ville min studie være reliabel i lys av at forskningsprosessen ble gjort transparent (Thaagard, 2016).

Ifølge Tjora (2017) er det nødvendig at forsker redegjør for egen forforståelse, dersom studiens troverdighet skal kunne styrkes. For å kunne møte forskningsfeltet med et åpent sinn, er det relevant å beskrive forskerens forståelse av studiens tema (Postholm, 2010). Min faglige forståelse er først og fremst basert på egne erfaringer med den digitale hjemmeskolen. Erfaringen mine gikk blant annet ut på at fjernundervisning førte til ensomhet og krav om mer struktur i arbeidssituasjonen. Samtidig erfarte jeg at det var tyngende å arbeide selvstendig i alle undervisningsøktene. Underveis har jeg vært fokusert på at disse erfaringene ikke skulle resultere i fordommer når det gjaldt de empiriske dataene. Videre hadde jeg i forkant lest meg opp på lignende forskningsstudier, og dannet meg en forståelse rundt deres funn. I tillegg fikk jeg innspill fra nære slektninger som mente hjemmeskole var ødeleggende for deres læring i skolekonteksten. Dette var blant annet en av årsakene til at valget falt på elevmotivasjon og Covid-19-pandemiens konsekvenser for skolehverdagen. For å unngå at min forforståelse skulle legge føringer for det empiriske materialet, valgte jeg å sette meg grundig inn i funnene. På denne måten ble det enklere å få et mer åpent sinn.

Under innsamlingen av de empiriske datamaterialene, valgte jeg å ta i bruk to ulike metoder; intervju og brevmetode. Gjennom intervjuene med kontaktlærerne fikk jeg empiri som gav konkrete beskrivelser av læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen. Brevmetoden sørget for at jeg fikk bedre innsikt i elevenes tanker rundt egen motivasjon – både i den ordinære skolekonteksten og under den digitale hjemmeskolen. Ved å ha to ulike perspektiver på et

fenomen, vil det bidra til å gi mer utfyllende og troverdige resultater (Risjord, Moloney, & Dunbar, 2001).

I gjennomføringen av datainnsamlingen ble det foretatt både intervju og brevmetode. I intervjusituasjonen er det viktig at forsker er bevisst på det å unngå at det stilles ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). For å unngå dette, valgte jeg å stille åpne spørsmål til informantene. Dette førte til at lærerne fikk snakke mer fritt rundt de ulike temaene. I brevmetoden var ikke dette en problemstilling, fordi spørsmålene ble utlevert og besvart individuelt i klasserommet.

Kort oppsummert var jeg oppmerksom og tydelig i mine beskrivelser av valgene som ble tatt, gjennom hele forskningsprosessen. I denne delen ble studien gyldighet og troverdighet vurdert. Videre vil funn fra analysen presenteres.

## 4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN

---

Deltakerne i denne studien er bestående av to elevgrupper og deres kontaktlærere. For å kunne studere problemstillingen: «*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?*», har jeg valgt å bruke to ulike metoder. Gjennom brevmetode og intervju har jeg fått innblikk i skolepraksisen før innføringen av hjemmeskole, og under perioden hvor elevene hadde hjemmeundervisning. I denne delen vil det presenteres funn fra informantenes besvarelser. Den første kategorien tar utgangspunkt i lærernes perspektiver, mens de fire etterfølgende kategoriene tar utgangspunkt i elevperspektivet.

### 4.1. LÆRINGSMILJØ

---

I denne kategorien er det lagt hovedvekt på kontaktlærernes beskrivelser rundt organisering av undervisning, differensiering og kontakten mellom lærere og elever i skolehverdagen. Her vil lærernes skildringer omhandle skolekonteksten før nedstengningen av skolen, og under hjemmeskole.

---

#### 4.1.1. DEN ORDINÆRE SKOLEHVERDAGEN

---

##### **Organisering av undervisning**

Før hjemmeskole ble innført, belyser både Kari og Per, at undervisningspraksisen bestod mest av tavlebruk og smartboard hvor elever hadde individuelle arbeidsoppgaver tilknyttet lærestoffet. «Det var mye å sitte på klasserommet og jobbe med oppgaver. Undervisning, oppgave, undervisning og så oppgaver», trekker Per frem. Han opplever at den tradisjonelle tavleundervisningen er fremtredende. Denne undervisningsformen kjennetegner han med at lærer gjennomgår fagstoff i plenum, som deretter etterfølges av at elevene får tildelt oppgaver. Videre belyser Kari at hun foretrekker diskusjonsoppgaver i fellesskapet og visuelle virkemidler i egen undervisning.

Vi har veldig mye diskusjon. Det kan like gjerne være i en skriftlig oppgave, som i en muntlig oppgave. Så bruker vi også mye film i mine timer, fordi da ser jeg at man får



med seg flere. Det er aldri slik at man bare ser en film, også er man ferdig. Men enten så er det en gruppeoppgave, eller så er det fagsamtaler, eller så må de spille en scene de har sett. (Kari)

Hennes fokus er å «treffe» flest mulig elever, og gjerne ved å ta i bruk varierte arbeidsmåter som et tillegg til den klassiske undervisningen med forelesning etterfulgt av oppgavearbeid.

## **Lærebøker**

På spørsmål om hvorvidt elevene hadde fysiske eller digitale lærebøker, betegner begge lærerne at de fleste bøkene ligger som digitale. Og at hver enkelt elev har egen PC. «Vi var på vei til det digitale før koronaen kom.», legger Kari til. Et av kjennetrekke for denne skolen, som begge lærerne belyser, er at skolehverdagen nærmer seg å bli heldigital.

## **Differensiering**

I selve undervisningen har lærerne ulike perspektiver på hvordan differensieringen foregår. Kari trekker frem at differensieringen, i lys av elevenes ferdighetsnivå og behov, først og fremst blir gjort ved hjelp av smågrupper som tas ut av undervisningen.

De går ut i egne grupper, så er det noen som trenger tid for seg selv og jobber bedre alene. Man må ta hensyn til hver og en. Det er veldig opp til elevene selv, og også hva vi tenker er riktig for den enkelte eleven.... noen ganger tar vi ut de sterkeste. Sånn at de får jobbe sammen på et høyere nivå, eller vi kan løfte en som er litt svakere med en som er litt sterkere. (Kari)

Altså kan differensiering foregå på ulike måter. Elever med høy mestring kan tas ut i smågrupper, med formål om at de skal samarbeid når det blir gitt mer utfordrende oppgaver. Samtidig kan elever med lavere mestring få ekstra oppfølging ved behov, i mindre grupper. Per mener derimot at differensieringen oftest foregår gjennom nivåinndelinger i lærestoffet.

Klart det varierer litt fra fag til fag. I KRLE og naturfag er det relativt lite differensiering, der jobber alle med det samme. Så har vi jo matematikk, der er det en del differensiering. Det er jo spesielt i den nedre skalaen det blir differensiert mest. Og de som er på den øvre skalaen, de får utdelt vanskeligere oppgaver. (Per)

Gjennom det å ta i bruk disse nivåinndelingene av oppgaver i lærebøker, kan alle elevbehov blir tilrettelagt for, ifølge Per. Videre mener han at noen elever kan tas ut i smågrupper for ekstra oppfølging.

### **Kontakten mellom lærere og elever**

Når det kommer til nærhet med elevene, har både Kari og Per inspeksjoner – altså vakter i friminuttene – dermed møter de både elevene ofte både utenfor og i klasserommet i løpet av en vanlig skolehverdag. Kontakten mellom lærere og elever er altså hyppig gjennom en vanlig skolehverdag – også utenfor klasserommet. Som felles møterom trekker Kari og Per frem at elevene har hatt to kantiner, et stort fellesareal, og uteområde hvor de kan omgås andre medelever, både på tvers av klasser og trinn.

---

## **4.1.2. DEN DIGITALE HJEMMESKOLEN**

---

### **Organisering av undervisning**

Lærerne i denne undersøkelsen har gjennom hjemmeskoleperioden brukt Microsoft sin videosamtale-plattform *Teams* når det gjelder undervisning og kommunikasjon med elevene. Kari beskriver dette som et digitalt møtested, hvor lærere og elever kommuniserer med hverandre både via chat og videosamtaler. En fordel som elevene har hatt, ifølge Per, er at de kunne være mer effektive i møte med den digitale hjemmeskolen: «Dette skal jo være en digital skole, så vi hadde nok bedre forutsetninger enn en del andre skoler da. Vi slapp å bruke mye tid på det tekniske.»

Videre går begge lærerne inn på arbeidsmåter de har benyttet seg av under perioden med digital hjemmeskole. Ifølge Per har den «klassiske» undervisningen<sup>1</sup> blitt mindre vektlagt under hjemmeskole. Han legger til at varierte undervisningsopplegg har blitt et økt fokusområde: «Jeg må jo erstatte meg selv som står fysisk i klasserommet, med noe annet som kan gi undervisning». Per belyser spesielt to ulike arbeidsmåter han tok i bruk under

---

<sup>1</sup> Klassisk undervisning innebærer å ha tavleundervisning i fellesskap med elevgruppen.

perioden med hjemmeskole – video og lydinnspilling. Hans elever har fått oppgaver som omhandlet å se videosnutter, og svare på tilhørende oppgaver. I tillegg ble de oppfordret til å lage lydinnspillinger, hvor de gjenfortalte lærestoffet fra videosnittene. Videre betegner Kari at alle elevene fikk utdelte ferdige oppgavesett som skulle gjøres i løpet av skoledagen, og at det i hovedsak har vært bestående av skriftlige oppgaver. Sett fra elevgruppens perspektiv, erfarer flere elever at størstedelen av arbeidsoppgavene vært PC-oppgaver – hvor elevene blir oppfordret til å skrive tekster. Det trekkes også frem av enkeltelever, at arbeidsmengden var mindre – sett i forhold til skolehverdagen før hjemmeskole. En elev skriver at «Vi hadde rolige dager, og vi hadde 3 eller 4 oppgaver, og så var vi ferdige».

Når det gjelder organisering av elevene, er gruppearbeid noe som spesielt Per har vektlagt i hjemmeskole:

«Jeg kan jo si at jeg delte de en god del inn i grupper, slik at de fikk være to til tre stykker sammen. Og da satt de sammen med kamera på og jobbet med oppgaver. Da kunne jeg gå inn i den gruppa og være med å diskutere»

Som det kommer frem her har elever fått samarbeide med fellesoppgaver, hvor lærer har muligheten til å følge opp arbeidet. I likhet vektlegger heller ikke Kari den klassiske undervisningen, men ønsker å heller ha kontakt med en og en elev under oppgavearbeidet: «Jeg brukte egentlig ikke så mye forelesninger, jeg brukte mer en og en». Altså fremhever lærerne at de foretrekker ulike måter å organisere elevene på. Kari foretrekker å være tett på enkelteleven, mens Per bruker mer gruppearbeid mellom elevene.

## **Differensiering**

Lærerne har ulikt syn på hvordan det har vært å differensiere undervisningen under hjemmeskole. Kari har opplevd større utfordringer i møte med det å tilrettelegge for den enkelte eleven når det kommer til lærestoffet og undervisningen. Hun mener at den manglende kontinuerlig oppfølging elever får i klasserommet, har vært mer fraværende under hjemmeskole.

«Det er mange hjem som ikke alltid kan hjelpe. Da blir det dobbelt så vanskelig og utfordrende, enn om du hadde vært på skolen og hatt en lærer som hadde hjulpet deg

kontinuerlig. Så ble det jo mer jobb med de ressursvake på chat og telefon, enn ved de ordinære elevene.» (Kari)

En annen refleksjon hun trekker frem er at elever som tidligere slet med det faglige og sosiale, har hatt for store arbeidsmengder under hjemmeskole – noe som igjen kan ha vært utmattende for den enkelte eleven.

I motsetning har Per gode erfaringer med differensieringen av undervisningen.

«Jeg differensierte nok kanskje enda mer når det var hjemmeskole, enn når det var undervisning. Der kan du nesten på forhånd tenke ut: Hvem er det som kan se på eksempler i boken og lære seg selv, og hvem er det som trenger mye hjelp. Og da, hvis man først er helt fast og ikke klarer å lære seg selv – da kommer man aldri videre»  
(Per)

Han belyser at undervisningsopplegget måtte være tilpasset alle elevene, og planlegges nøye i forkant av undervisningen. Et eksempel han velger å trekke frem er i matematikkfaget. Her valgte han å bruke Youtube-filmer med ulike forklaringer og utregninger som var relevant for lærestoffet.

Til tross for ulike erfaringer med differensiering, opplever begge lærerne at kontakten med foreldre har økt i perioden med hjemmeskole. Gjennom hyppig kommunikasjon med foresatte, har dette vært med på å kunne tilrettelegge undervisningen. Kari sier følgende: «Det var mer kontakt med hjemmet. Jeg satt veldig mye i telefon med foreldrene hjemme, og diskuterte hvordan vi skulle legge det opp for eleven». I likhet påpeker Per at: «Det ble mer kontakt med foreldrene. Når de er hjemme og ser at ungen sin ikke forstår, så tar de direkte kontakt. De var ofte mer på i forhold til måten de jobbet på». Med disse utsagnene ser man at foreldrekontakten har blitt fremtredende og med flere møtepunkt under hjemmeskole. Dette har vært viktig for enkelte elever i møte med mengden på skolearbeidet. Begge lærerne trekker frem at samarbeidet med foreldre har vært mest fremtredende hos de elevene med lavere mestring eller ekstra behov.

## **Digitalt møtepunkt**

I perioden med hjemmeskole har ikke elevene hatt noen form for fysisk møtested i skolesammenheng, ifølge lærerne. Kari trekker frem at den sosiale samhandlingen blant elevgruppen har foregått på Teams, ved hjelp av en chatfunksjon hvor elevene kunne kontakte både hverandre og lærerne. Dermed har den sosiale arenaen for elevene under hjemmeskole vært utelukkende digital. I den neste delen vil generelle funn i studien fremstilles.

## **4.2. ELEVERS OPPLEVELSER RUNDT EGEN MOTIVASJON**

---

I denne delen vil det trekkes frem mer generelle funn som vektlegger hvordan elevene opplevde egen motivasjon fysisk til stede på skolen, og under perioden med hjemmeskole.

I et av spørsmålene fra brevmetoden, ble elevene oppfordret til å beskrive egen motivasjon i skolehverdagen. Elevene har ulike opplevelser. To av elevene opplever å være lite motivert for skolearbeid. En av disse skriver «Begynner å få ganske dårlig motivasjon». Videre viser analyser at ti elever uttrykker at de er noe motivert for skolearbeid, mens ti elever er svært motivert for å gjøre skolearbeid. De elevene med høy grad av motivasjon oppgir ulike grunner til dette. En elev nevner at «Jeg har gode venner rundt meg .... Dette gjør meg motivert og glad for å være på skolen». En annen elev uttrykker «Jeg synes jeg har god motivasjon, og er flink med skolearbeidet». Her ser man altså variasjoner i elevgruppens oppfatninger av egen motivasjon.

Under hjemmeskole har flere elever opplevd endringer i egen motivasjon. På spørsmål om hvordan informantene opplever egen motivasjon når skolen ble nedstengt, svarer ni elever at de opplever å ha lavere motivasjon for skolearbeid under hjemmeskole. Den ene av disse elevene skriver at «Selv om jeg hadde bra motivasjon, ble det dårligere under hjemmeskole». Dette viser en stor økning i elever som opplever å ha lav motivasjon, sett i forhold til informantenes beskrivelser av deres generelle motivasjon i skolehverdagen. Videre erfarer fem elever ingen motivasjonsendringer. Analyser viser at ti elever er svært motivert for skolearbeid under hjemmeskole, hvor en beskriver hjemmeskole som: «Under hjemmeskole

var det helt fantastisk. Jeg jobbet mye bedre og mye fortere. Min motivasjon gikk opp under hjemmeskole.» Dette viser at elevene også har ulike erfaringer og oppfatninger av egen motivasjon under perioden med hjemmeskole.

Et av funnene som tydelig kommer frem etter analysearbeidet er motivasjonsendringene hos de mest motiverte elevene. Som nevnt var ti elever svært motivert for skolearbeid når de deltok i fysisk undervisning. Av disse erfarte seks av disse elevene en betydelig nedgang i forhold til egen motivasjon under hjemmeskole. Videre vil det gås nærmere inn på elevenes beskrivelser rundt egen motivasjon, sett i lys av autonomi, kompetanse og tilhørighet.

### **4.3. AUTONOMI SOM SENTRALT FOR LÆRING**

---

Som nevnt i teorigrunnlaget under del 2, er elevenes autonomi sentralt i lys av elevens motivasjon for læring. Begrepet autonomi har også blitt nærmere forklart i teorigrunnlaget. Ut ifra datamaterialene har jeg valgt å belyse funn som er relevante for elevens opplevelser rundt egen autonomi i skolehverdagen før og under hjemmeskole. Derav har jeg kommet frem til temaer som berører hvordan økt frihet i skolehverdagen har blitt erfart, betydningen av variert undervisning og forekomsten av dette i undervisningssituasjonen, og til slutt hvilke mål elevene betegner som motiverende.

---

#### **4.3.1. FRIHET I SKOLEHVERDAGEN KAN SKAPE BÅDE HANDLINGSFRIHET OG DISTRAKSJONER**

---

I skolehverdagen vil det være ulike faktorer som påvirker elevmotivasjonen både i negative og positive retninger, ifølge elevene. På spørsmål om hvordan elevene har erfart egen motivasjon under hjemmeskole, er en av motivasjonsfaktorene som trekkes frem det å ha en friere skolehverdag. Den ene informanten erfarer at det å ha et mer fritt tidsrom under hjemmeskole, gjør at man kan gjøre de tildelte oppgavene i den rekkefølgen som foretrekkes. Denne eleven skriver at «Jeg lærte mye mer av å sitte hjemme og klarte å konsentrere meg ... Årsaken til det mener jeg er ganske klar, og den er at jeg kunne gjøre hvilken oppgave jeg følte for, når jeg ville». Dette kan tyde på at elevens handlingsfrihet øker i møte med

gjennomføring av oppgavearbeidet. På en annen side mener et stort flertall av elevene at det å ha mer frihet sørger for flere distraksjoner. Blant annet trekker en elev frem at «Det frister litt å gjøre andre ting når man er hjemme og har muligheten til det». Elevene som opplevde omgivelsene hjemme som en distraksjon, belyser at konsekvensen var at det ble gjort mindre skolearbeid i undervisningstiden. En elev uttrykker at «jeg har også tenkt at jeg på en måte har hatt ferie fra skolearbeid, så jeg har sovet litt lengre enn jeg burde og ikke jobbet så veldig hardt».

Her finner man variasjoner i elevgruppen, hvor noen trivdes under hjemmeskole med det å arbeide selvstendig med skolearbeidet. Blant annet skriver en elev at «Jeg hadde ingen problemer med hjemmeskole. Jeg lærer matte bedre når jeg kan bruke tiden på det jeg må øve på». Mens andre slet mer med å komme i gang med arbeidet på egenhånd. En av disse elevene mener at «... det tok litt tid å komme i gang av og til». Analyser viser at et fåtall av informantene har opplevd det å ikke være fysisk til stede på skolen, som svært meningsløst under perioden hvor skolen var nedstengt. En elev uttrykker at «Under hjemmeskole virket det ganske meningsløst å sitte hjemme hele dagen og jobbe med skole».

---

#### **4.3.2. VARIERT UNDERVISNING**

---

Flertallet i elevgruppen deler en felles enighet når det gjelder motivasjonsfaktorer i undervisningssituasjonen. De erfarer at den faglige undervisningen må oppleves som interessant, dersom det skal være motiverende å gjøre skolearbeid. Elevene dette gjelder, trekker frem at praktiske arbeidsmåter og undervisningsformene bidrar til økt motivasjon. En av elevene uttrykker at «Jeg føler at det er viktig å ha en variert skolehverdag. Ikke bare teori, men kanskje blande inn litt praktiske ting i fagene». I likhet trekker en annen elev frem «At vi ikke bare hører på en lærer snakke 24/7. At vi kan ha en del praktisk». Deres erfaring er at variert undervisning har en positiv effekt på motivasjonen i skolehverdagen. Blant annet blir det å ha diskusjonsoppgaver og praktiske fag sett på som viktig i skolehverdagen for noen elever. En av elevene opplever at innholdet i undervisningen ofte kan oppleves som irrelevant og unødvendig.

Jeg er ikke motivert. Det er kjedelig på skolen og vi lærer ting vi ikke trenger. Og det er mye annet som er viktigere vi kunne ha lært oss. For eksempel, i stedet for å lære seg nynorsk så kunne vi ha lært oss tegnspråk.

Som sitatene viser, er det tydelig at arbeidsmåtene som vektlegges i undervisningen har en effekt på hvorvidt enkelte elever opplever læringssituasjonen som relevant eller interessant.

I hjemmeskole erfarer et fåtall elever at digital undervisning blir ensformig etter en periode. To elever trekker frem at undervisningsoppleggene bar lite preg av variasjon, og som oftest fikk de tildelt et visst antall oppgaver som skulle gjøres. En av disse uttrykker at:

Under hjemmeskole var det litt opp og ned. På starten av hjemmeskoleundervisningen var det ganske greit, men til lengre vi ble sittende alene foran PCen ble ting litt umotiverende. Etter ca. 2 uker ble motivasjonen dårlig. Hadde ikke lyst til å gjøre fysiske oppgaver og skrive flere sider med lange tekster.

I likhet har en annen elev hatt lignende erfaringer og uttrykker:

Jeg savnet også mer varierte oppgaver. Når vi er på skolen, har vi mer prateoppgaver og aktiviteter. Når vi var hjemme, ble det mindre av det og mer skriving. Det ble også mye mer PC-oppgaver, noe jeg ikke liker .... men når vi hadde hjemmeskole ble jeg motivert av å ha mat og helse-oppgaver. Det var artig og noe jeg så frem til.

Her kommer det frem at undervisningsformene og arbeidsmåtene under hjemmeskole ofte har båret preg av skriftlige arbeidsoppgaver. Ut ifra det sistnevnte sitatet er det tydelig at undervisningspraksisen har endret seg under hjemmeskole.

---

### **4.3.3. SMÅ OG STORE MÅL SOM MOTIVERER**

---

For å motivere seg for skolearbeid, beskriver flere elever at de ofte setter seg mål for arbeidet. For to elever kan dette kan være små mål som å mestre oppgaver de opplever som utfordrende. En av disse belyser at «Det som gjør meg motivert på skolen er det å kunne få til noe». Altså er ønsket om å mestre noe en motivasjonsfaktor. Tre av informantene har derimot større mål, som både det å komme seg inn på videregående skole, eller sørge for at



utdanningen bidrar til et ønsket yrke i fremtiden. Videre belyses skolekarakter som en viktig motivasjonsfaktor for et fåtall i elevgruppen. En elev skriver at «Gode karakterer har motivert meg». En elev betegner derimot at «Jeg gjør skolearbeidet sånn at jeg ikke får problemer med lærerne eller hjemme». Ut ifra denne delen kan det se ut til at ulike målsettinger legger styringer for elevers arbeidsinnsats i læringssituasjonen.

Under hjemmeskole har de små og store målene blitt vektlagt av de gjeldene elevene, når det kommer til å gjøre skolearbeid. En elev erfarer at målet om å komme inn på videregående som en motiverende faktor – til tross for at skolen har vært nedstengt.

#### **4.4. TILRETTELEGGING RUNDT ELEVENS KOMPETANSE**

---

I skolen er elevers kompetanse en viktig del av både deres motivasjon og læring. Kompetanse som behov sett i skolesammenheng har blitt nærmere forklart i del 2.2 av teorigrunnlaget. Ut ifra det elevene rapporterer har jeg valgt å belyse funn som kan sees i sammenheng med behovet for kompetanse. Temaer som vil gås nærmere inn på her er elevers erfaringer rundt tilpassede oppgaver i undervisningen, i hvilken grad elevene erfarer oppfølging fra lærer, omgivelsenes påvirkning på arbeidssituasjonen, og hvordan det å bli fort ferdig med skolearbeid var en motiverende faktor under hjemmeskole.

##### **4.4.1. OPPGAVER SOM ER TILPASSET ELEVENS NIVÅ**

---

I læringssituasjonen er det en viktig faktor som spiller inn på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Et stort flertall av elevgruppen i studien understreker betydningen av det å ha arbeidsoppgaver i undervisningen som er tilrettelagt for det nivået elevene selv opplever å være på. En elev skriver at «Det er viktig at ... oppgavene kan bli tilpasset mitt behov hvis jeg trenger det». I likhet mener en elev at «Det som er viktig for at jeg skal føle meg motivert er varierte oppgaver som er vanskelig nok». Sitatene viser at elevene blir motivert av oppgaver som har utfordringer tilpasset deres ferdighetsnivå.

Ut ifra analyser kommer det frem at elevene har ulike oppfatninger rundt hvorvidt oppgavene og arbeidsmengden var tilpasset deres ferdighetsnivå under hjemmeskole. En elevs perspektiv er at motivasjon økte, og begrunner dette med undervisningsoppleggene hadde oppgaver som var mulig å gjennomføre uten støtte fra andre. Eleven uttrykker at «... opplegget var ganske godt tilpasset slik at vi kunne klare det på egenhånd.». Et annet perspektiv er en elev som erfarer at arbeidsoppgavene var ensformige og at arbeidsmengden var lav: «Det ble veldig like oppgaver, som gjorde det kjedeligere.... Vi fikk veldig få oppgaver, så jeg ble ferdig etter en og en halv time». Altså er det nyanser i elevenes perspektiver med tanke på både tilpasning og arbeidsmengde når det kommer til skolearbeid i perioden med hjemmeskole.

---

#### **4.4.2. «STØRSTE PROBLEMET VAR Å IKKE KUNNE FÅ HJELP MED EN GANG»**

---

Et av funnene fra analysen er at oppfølging fra lærer har vært mangelfull i perioden med hjemmeskole, ifølge enkelte av elevinformantene. Fire elever trekker frem at de opplevde å få tildelt arbeidsoppgaver som skulle fullføres i løpet av skolehverdagen, uten at de fikk tilbakemeldinger på arbeidet fra lærer. En av disse siterer «Men jeg må innrømme at jeg føler ikke at vi fikk like mye ut av undervisningen, ettersom vi for det meste bare fikk oppgaver som vi skulle gjøre og lite oppfølging».

To elever rapporterte at de erfarte å ha problemer med det å komme i gang med skolearbeidet. Den ene skriver at «Største problemet var å ikke kunne få hjelp med en gang». I selve lærings situasjon oppstod det utfordringer for enkeltelever. Blant annet uttrykker en elev at det ble mer krevende å fullføre skolearbeidet alene: «Klarte ikke å gjøre alt uten støtte, hjelp og tips fra lærer». Altså har det å ikke ha læreren fysisk til stede under hjemmeskole bidratt til at det å gjøre skolearbeid har blitt mer krevende for enkeltelever. Samtidig viser sitatene at elever har et behov for læringsstøtte i arbeidssituasjonen.

---

### **4.4.3. RO I ARBEIDSSITUASJONEN**

---

Et element som mange elever belyser, er at omgivelsene som undervisningen foregår i kan påvirke skolearbeidet – spesielt dersom det oppstår uro som skaper distraksjoner. Det å ha rolige omgivelser, bidrar ofte til at elevene opplever økt konsentrasjon for det de driver med. Av disse elevene uttrykker den ene at «For at jeg skal føle meg motivert på skolen så må jeg nok ha mye fred og ro rundt meg».

De elevene som behøver rolige omgivelser, erfarer at det å arbeide hjemmefra har bidratt til mindre uro og distraksjoner fra andre. Omgivelsen i hjemmet førte til at de greide å jobbe både raskere, og fikk gjort mer arbeid – sammenlignet med hva de ville gjort i den fysiske skolehverdagen. En elev uttrykker at «Jeg synes at vi bare skal ha mer hjemmeskole. Jeg klarte å konsentrere meg mer, fordi det var ikke noen andre rundt meg». En annen informant har lignende oppfatning, og belyser at: «Under hjemmeskole var det helt fantastisk. Jeg jobbet mye bedre og mye fortere. Min motivasjon gikk opp under hjemmeskole». Dette viser at omgivelsene som læringssituasjonen foregår i kan ha en innvirkning både på elevenes læringsutbytte og arbeidsinnsats.

---

### **4.4.4. BELØNNING FOR SKOLEARBEID**

---

På spørsmål om elevenes motivasjon under hjemmeskole er et gjennomgående funn at rundt en tredjedel av elevgruppen motiveres av det å bli ferdig med skolearbeidet.

Konsekvensen av å være tidlig ferdig med undervisning, blir sett på som en belønning – gjennom at undervisningstiden blir kortere. Den ene eleven uttrykker at «Jeg ble motivert fordi at hvis jeg jobbet bra og ble ferdig, så fikk jeg fri». I likhet mener en annen at «Jeg hadde bedre motivasjon under hjemmeskole siden jeg visste at hvis jeg gjorde det ferdig, så hadde jeg fri resten av dagen». I analyseprosessen ser man tydelig at flere av elevene erfarer hjemmeskoleundervisning som en mer behagelig skolehverdag, sett i forhold til skolehverdagen før innføringen av hjemmeskole.

## **4.5. BEHOVET FOR TILHØRIGHET I SKOLEN**

---

Det som har vært interessant å se nærmere på, har vært hvorvidt tilhørighet er viktig i elevens skolehverdag. Behovet for tilhørighet sett i skolekonteksten har blitt forklart i del 2.2 i teorikapittelet. Funn som henger sammen med elevenes opplevelse av tilhørighet i skolen vil bli gått nærmere inn på i denne delen. De ulike temaene som vil trekkes frem handler om vennekretsens betydning, hvordan lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevens motivasjon og trivsel, og til slutt hvordan endringer i hverdagen under hjemmeskole har påvirket elevmotivasjonen.

---

### **4.5.1. Å HA EN GOD VENNEKRETS PÅVIRKER ELEVENS TRIVSEL**

---

En felles enighet blant elevflertallet er at en vennskap i skolen er viktig, og kan påvirke deres motivasjon på ulike måter. Først og fremst som motivasjon til å møte opp i skolehverdagen. En av elevene uttrykker at «Å ha en god vennekrets å forholde seg rundt, gjør det lettere å dra på skolen». For det andre erfarer elevene at det å ha venner i skolen bidrar til å skape glede. Her uttrykker en elev at «Jeg har gode venner rundt meg som gjør meg i bedre humør. Vi kan sitte å le og smile, noe som gjør at det er gøyere å være på skolen. Dette gjør meg motivert og glad for å være på skolen».

Sitatene viser at vennskap blant medelever er sentralt viktig for elevens egen trivsel i skolehverdagen. Videre uttrykker en elev at et «godt skolemiljø» er en motivasjonsfaktor i skolen. Under hjemmeskole opplevde rundt halvparten av elevene at det å ikke ha muligheten til å være til stede på skolen var tyngende. Bakgrunnen for dette har vært at det fysiske samværet med andre medelever, var ikke-eksisterende under hjemmeskole. Blant annet skriver en elev at «Jeg var veldig motivert i starten og synes det var helt greit med hjemmeskole. Men etter en måned så skjønnte jeg hvor tungt det ville bli, det å ikke kunne møte venner...».

---

#### **4.5.2. LÆRER-ELEV-RELASJONEN ER VIKTIG FOR TRIVSEL OG MOTIVASJON**

---

Fem av de deltagende elevene i studien legger vekt på relasjonen de har til sine lærere som en påvirkning på egen motivasjon når det kommer til skolearbeid. Å ha en forståelsesfull lærer, er sentralt i skolehverdagen for flere av informantene. En elev skriver: «For at jeg skal være motivert til å være og jobbe på skolen må jeg ha flinke lærere som forstår meg». Videre påpeker en elev at «Jeg synes også at det er bra hvis lærerne ser at vi blir lei og slitne, så finner vi på noe gøy i siste del av timen». Sitatene viser altså at lærere som ser enkelteleven og dens behov, kan ha innvirkning på hvorvidt elevene motiveres til å delta i læringssituasjonen.

I perioden med hjemmeskoleundervisning erfarer flere av elevene at det å ha digital undervisning, hvor man er begrenset til å bare kunne se læreren gjennom en PC-skjerm, som krevende. Mange kjente på savnet rundt det å kunne møte læreren i klasserommet og på skolen. Her uttrykker en elev at «Det er også bedre å se lærerne i person enn gjennom en skjerm». Som en elev nevner, er det ofte viktig å ha fysiske samtaler med lærerne når det gjelder egen motivasjon. Eleven uttrykker at «Den [motivasjonen] var mye lavere enn hva den var når det var vanlig skole. Jeg fikk ikke snakket med lærerne skikkelig». Sitatene viser at hjemmeskole har bydd på utfordringer for enkeltelever, når det kommer til digital undervisning og manglende fysisk samhandling med egne lærere.

---

#### **4.5.3. «HVERDAGEN MIN UTENFOR SKOLEN ER KJEDELIGERE»**

---

Under koronapandemien har det også vært et fravær av fritidsaktiviteter for flere av informantene fra elevgruppen. En elev skriver at «Hverdagen min utenfor skolen er kjedeligere. Det har ikke vært lov med fritidsaktiviteter». For omtrentlig halvparten av elevgruppen, har nedstengning av idrettsaktiviteter – som håndball og fotball – påvirket hverdagen i høy grad. En av disse skriver at:

Jeg får jo fortsatt være litt med venner. Men jeg savner motivasjonen jeg fikk når vi forberedte oss til håndball-kamp, de er jo avlyst alle sammen. Det har jo gjort meg litt slappere, jeg merker jeg kjeder meg veldig uten håndballen.

En annen elev opplever nedstengingen av idrettsaktiviteter, som en negativ påvirkning på egen motivasjon i skolen. Denne eleven skriver at:

Etter at Covid-19 ble oppdaget har det vært en ganske ustabil fotballsesong. Fotball har vært min største motivasjon de siste årene. Jeg bestemte meg for at jeg skal få gode karakterer for å være sikker på at jeg kommer inn på den linjen og skolen jeg vil. Men når fotballsesongen brått ble avlyst i 2020, merket jeg at motivasjonen ikke var like bra.

Altså viser sitatene at idrett i hverdagen har noe å si både for opplevelsen av hverdagen, men også for skolearbeidet. For tre elever har det å ha mindre sosial kontakt, skapt få endringer i det daglige. Dette begrunnes med at de ofte opplever at den sosiale kontakten de har med andre, foregår over nettet gjennom en hverdag. En elev uttrykker at «Corona påvirket ikke så mye av min hverdag egentlig. Fordi at jeg ikke er så glad i å sosialisere meg med andre så mye .... Så det var ganske deilig å slippe å snakke med folk like mye som før». Her ser man altså at sosial samhandling oppleves ulikt blant elever.

## 5. DRØFTING

---

Ungdomsskoleårene er et stadium hvor elevmotivasjonen ofte kan være varierende (Eccles, et al., 1993), derfor har det vært viktig å fått et innblikk i elevenes egne opplevelser rundt endringene i skolekonteksten. I dette kapitlet vil mine hovedfunn fra analysen bli drøftet opp mot teori som har blitt fremlagt i kapittel 2. Kategoriene i kapitlet baseres på studiens tre forskningsspørsmål. Først vil jeg starte med å se på motivasjonsfaktorer i læringsmiljøet – sett fra elevperspektivet. Dette er nødvendig for å kunne få en forståelse rundt hva som faktisk kan være med å påvirke elevens motivasjon for læring. Videre vil jeg se på hvilke endringer hjemmeskoleundervisning har ført til, sett i sammenheng med læringsmiljøet. Avslutningsvis vil jeg trekke frem elevenes erfaringer rundt egen motivasjon før og under hjemmeskole. Her vil det tas utgangspunkt i resultatene som forekommer i delen før.

Det motivasjonsteoretiske perspektivet – selvbestemmelsesteori - vil ha en aktiv rolle inn mot diskusjonen i det påfølgende kapitlet. Underveis vil jeg supplere med målorienteringsperspektivet. I hovedsak vil mine funn sees i sammenheng med de tre grunnleggende behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet. Samtidig vil læringsmiljøet som beskrives i denne studiens funn, drøftes opp mot kjennetegn for autonomistøttede omgivelser. Selvbestemmelsesteorien vil også videreføres med inn i oppsummeringen og konklusjonen i neste hovedkategori.

## **5.1. FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: HVILKE FAKTORER I LÆRINGSMILJØET BIDRAR TIL ELEVENES MOTIVASJON FOR LÆRING I SKOLEN?**

---

Elevens stemme i skolepraksisen er nødvendig for å kunne tilrettelegge for optimal læring (Fletcher, 2017). Ved å ta hensyn til og få innsikt i skoleungdommers perspektiver, vil dette kunne bidra til å skape elevengasjement og læring (Pianta, et al. 2012b). Av den grunn er det sentralt å belyse hva elevene i denne studien erfarer som motivasjonsfaktorer i læringsmiljøet. Funn fra analysen gir indikasjoner på at det er spesielt fem forhold som bør være til stede for at elever skal være motiverte for læring. Disse er varierende arbeidsmåter, oppgaver som gir både utfordring og mestring, forståelsesfulle lærere som ser enkelteleven, vennskap til medelever, og målsettinger i møte med skolearbeidet.

---

### **5.1.1. UNDERVISNINGSFORMER KJENNETEGNET AV VARIASJON**

---

For å motivere seg inn mot skolearbeid er det nødvendig at undervisningssituasjonen kjennetegnes av varierte arbeidsmåter. Studiens funn gir indikasjoner på at variert undervisning har en positiv effekt på elevens motivasjon for læring.

For å styrke elevens arbeidsinnsats og engasjement er det sentralt viktig å vektlegge ulike arbeidsmåter som vekker interessen i elevfellesskapet (Frenzel et al., 2007). Elevens motivasjon og læring vil kunne styrkes ved at han eller henne nytter seg av ulike læringsstrategier i møte med fagstoffet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) skal opplæringen bære preg av variasjon i form av at det tas i bruk ulike arbeidsmåter og undervisningsformer. Dette kan forklares ut fra at læring oppnås på ulike måter, derav er det også viktig at elevens behov og perspektiv tas i betraktning. Imsen (2003) sine resultater tyder tvert imot, og viser at undervisningen i klasseromspraksisen er lite variert og består i all hovedsak av fellesskapsundervisning i kombinasjon med individuelle arbeidsoppgaver. Dette bekreftes delvis av mine funn fra analysen, hvor en av lærernes beskrivelser gir indikasjoner på at tradisjonell tavleundervisning etterfulgt av individuelt arbeid, er dominerende i deres klasserom.



Her er det viktig å ta med seg at ved å la elever påpeke hvilke faktorer som bør være til stede for å øke sin motivasjon – i dette tilfellet varierte arbeidsformer – vil dette kunne gi indikasjoner på hvilke indre motivasjonsressurser eleven har. Ifølge selvbestemmelsesteorien er disse ressursene nødvendige å både avdekke og vektlegge ved gjennomføring av læringsaktiviteter dersom elevengasjementet skal øke (Reeve & Halusic, 2009). Det å sørge for at elevens interesser ivaretas kan det være med på å styrke elevens indre motivasjon (Legault, 2016), en faktor som er optimalt i lys av motivasjon for læring (Deci & Ryan, 2000). Videre er arbeidsoppgaver som passer den enkelte elev en motivasjonsfaktor inn mot skolearbeidet.

---

### **5.1.2. OPTIMALE UTFORDRINGER**

---

Ved å tilpasse oppgaver etter elevens evner og ferdigheter vil dette kunne ha en positiv effekt på motivasjonen og arbeidsinnsatsen inn mot skolearbeidet. Funnen fra analysen gir indikasjoner på at elevgruppen motiveres av oppgaver som både gir dem utfordringer, samt er mulige å mestre. Dette har flere likhetstrekk til det som selvbestemmelsesteorien definerer som tilstanden «flow», og kan sees i sammenheng med behovet for kompetanse (Csikszentmihalyi, 1996). Ifølge Deci og Ryan (2002) handler denne tilstanden nettopp om at eleven gis utfordringer som samsvarer med egne forutsetninger. Ved å legge til rette for oppgaver som oppfyller det elevene i denne studien belyser som en motiverende faktor, vil det kunne føre til optimal utvikling og autonom motivasjon (Reeve J. , 2002).

Det at elevgruppen søker tilpassede utfordringer, tyder på at de har et indre ønske om å bruke sine ferdigheter inn mot det faglige lærestoffet (Deci E. L., 1975). Miljøer som bidrar til at elever får oppgaver ut fra egne forutsetninger i det faglige, vil kunne betegnes som læringsorienterte (Eccles & Roeser, 2010). En forutsetning for å kunne oppnå dette går ut på at lærer har forkunnskaper rundt enkeltelevers evner i faget (Håkansson & Sundberg, 2012). I lys av målorientering gir mitt funn indikasjoner på at læringsmiljøet bærer preg av å være mestringsorientert. Gjennom at elever søker utfordringer utover egne ferdigheter (Dweck & Leggett, 1988), vil det også kunne antyde at prøving og feiling er akseptert i

læringssituasjonen (Epstein, 1989). Denne aksepten har en positiv effekt på elevens motivasjon og læringsutbytte, ifølge Stornes et al. (2008). Videre tyder funn fra analysen på at lærer-elev-relasjonen har en effekt på elevers motivasjon for læring.

---

### **5.1.3. BLI SETT, HØRT OG FORSTÅTT AV LÆREREN**

---

For å motiveres i skolekonteksten er det viktig å ha en forståelsesfull lærer, som både ser og lytter til den enkelte elev. Studiens funn belyser at elevperspektivet ser på egen relasjon til læreren, som en motiverende faktor i skolehverdagen. Det at elevene trenger å både bli sett og hørt i læringssituasjonen og at deres behov må vises forståelse til, tyder på et ønske om både faglig og emosjonell støtte gjennom skolehverdagen. I likhet påpeker Skaalvik og Skaalvik (2011) at lærer-elev-relasjonen er et av flere elementer som har en effekt på elevmotivasjonen i skolen. Også andre studier konstaterer at denne relasjonen er en bærebjelke når det gjelder elevers trivsel og arbeidsinnsats i skolearbeidet (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Elevens skolefungering vil kunne svekkes dersom relasjonskvaliteten til læreren er dårlig (Murray & Zvoch, 2011). I møte med elever bør læreren fremtre med varme og anerkjennelse (Skinner et al., 2008). Ut ifra disse teoretiske vinklingene, tyder det på at lærer-elevrelasjonen er viktig inn mot både motivasjon og arbeidsinnsats i læringssituasjonen. I tillegg til en god lærer-elev-relasjon, har også relasjonen mellom elever en motiverende effekt inn mot skolearbeidet.

---

### **5.1.4. VENNSKAP I SKOLEN**

---

I den ordinære skolekonteksten møtes elever, og omgås i et sosialt fellesskap. Funn fra analysen gir indikasjoner på at elevperspektivet vurderer gode vennskap i skolen som en kilde til motivasjon, spesielt i lys av elevtrivselen. I funnene går det frem at vennskap til andre medelever verdsettes høyt, og skaper både glede og motivasjon til å møte opp i skolehverdagen. Dette kan forklares med at relasjoner kan bidra til at individer opplever en følelse av å høre til, være trygg og samtidig har muligheten til å vise andre at man bryr seg om de rundt (Baumeister & Leary, 1995). Klasserommet er et samlingssted for medelever og lærere i skolen, og fungerer som en arena for sosial interaksjon i samhandling og relasjon med

andre (Stornes et al., 2013). Sagt på en annen måte, så er interaksjon med omgivelsene rundt et viktig element for flere i skolekonteksten.

Da kommer man over på tanken om hvorvidt det å oppleve tilhørighet og det å trives med andre har en effekt på elevers motivasjon for læring. Dette kan forklares ved hjelp av selvbestemmelsesteorien. Først og fremst vil elevmotivasjonen kunne øke dersom alle de tre behovene dekkes, altså tilhørighet, autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2017). Med andre ord vil elever som eksempelvis mangler opplevelsen av tilhørighet i skolekonteksten, kunne ha større utfordringer med å oppnå optimal utvikling. Samtidig påpeker Danielsen et al. (2009) at de finnes en korrelasjon mellom tilhørighet og kompetansebehovet, og viser til at medelevrelasjoner kan bidra til økt samarbeid og kommunikasjon i læringsaktiviteter. Konsekvensen av dette vil kunne være både økt læring og motivasjon (Danielsen et al., 2009). Dette gir en mulig forklaring på hvorfor elevene i denne studien erfarer vennskap og nærhet som en motiverende faktor inn mot arbeidsoppgaver og skolearbeid.

---

#### **5.1.5. EGNE MÅLSETTINGER**

---

For å motivere seg til læringsaktiviteter er det for enkelte elever nødvendig å sette egne målsettinger. Studiens funn viser at ulike mål eleven setter for seg selv er med på å legge styringer for arbeidsinnsatsen. En av målsettingene som belyses gjennom funn fra analysen, er at enkelte elevers arbeidsinnsats bygger på ønsket om å mestre noe. Ifølge målorienteringsteorien kan dette tyde på eleven har en oppgaveorientert tilnærming til læringsaktiviteter. Det innebærer at læring i seg selv er en underliggende motivasjon til å gjøre skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Oppgaveorienterte elever søker det å mestre aktiviteter, fordi de ønsker å oppnå økt forståelse. Da kan man begrunne elevens atferd med at han eller hun ønsker å heve sin kompetanse og være mer rustet i møte med utfordrende oppgaver (Lillemyr, 2007). Målet om å mestre, kan også tyde på at eleven er genuint interessert i skolearbeidet (Cury et al., 2006), og ønsker å heve sin forståelse (Seifert T. , 2004).

På en annen side vil motivasjon som bygger på målet om å mestre, kunne være en indikasjon på at eleven er indre motivert. Elevens mål samsvarer med det Vallerand og Ratelle (2002)

belyser som indre motivasjon av å fullføre. Indre motivasjon gjenspeiles nettopp av det at eleven søker å overgå egne evner i møte med utfordrende oppgaver (Vallerand & Ratelle, 2002). Et annet argument er at eleven gjennomfører aktivitet for sin egen skyld, og opplever læring som noe givende (Deci & Ryan, 2000). Ut ifra analysen kan det ikke trekkes noen konklusjon på hvorvidt elevene er indre motivert eller oppgaveorientert – men den kan antyde at de verdsetter egen mestring. Dersom dette er tilfellet vil man kunne si at disse elevene erfarer læringsaktivitetene som nyttige, sett i sammenheng med læringsutbyttet som skolearbeid kan gi (Zimmerman, 2000).

Videre blir fremtidige mål, som videreutdanning og yrkeslivet, belyst som en motiverende faktor inn mot skolearbeid av enkelte elever. Dette gir indikasjoner på at læring i seg selv ikke er i elevens interesser, men det å oppnå noe lenger fremme i livsløpet. Ut ifra selvbestemmelsesteorien kan dette tyde på at motivasjonen er internt regulert. Det innebærer at elevens motivasjon preges av det ytre målet om å oppnå noe, som igjen også samsvarer med elevens interesser i livet. Denne formen for motivasjon er den mest autonome av de ytre motivasjonstypene (Vallerand & Ratelle, 2002). I midlertidig kan målet om å komme inn på videregående skole, være kjennetegnet av identifisert regulert motivasjon (Vallerand & Ratelle, 2002). I skolen vil lærere ofte videreformidle informasjon rundt hvorfor det er viktig å fortsette skoleløpet. For øvrig er det eleven selv som velger sin strategi for å nå målet (Vallerand & Ratelle, 2002).

En annen begrunnelse på hvorfor skolearbeidet blir gjort, er at det gjennomføres med ønsket om å unngå en negativ relasjon til omgivelsene – altså lærere eller foresatte. Et av funnene fra min analyse indikerer at dette er bakgrunnen for en elevens arbeidsinnsats i skolearbeidet. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien, belyser Vallerand og Ratelle (2002) at denne formen for motivasjon er regulert av eksterne krefter, og går ut på at man motiveres til å gjennomføre en aktivitet – utelukkende for å unngå reprimander fra omgivelsene rundt. Konsekvensen av denne motivasjonsformen er at eleven har lav grad av selvbestemmelse og autonomi (Vallerand & Ratelle, 2002). Det at elever motiveres av å tilfredsstille omgivelsene, kan tyde på at kommer av tidligere erfaringer – hvor kritiske tilbakemeldinger ofte tas i bruk (Reeve J., 2002). Med andre ord gir dette indikasjoner på at eleven kun styres av regulert motivasjon i skolekonteksten. Derav er altså ikke læring eller mestring et mål i seg selv.

På en annen side kan elevens mål om å unngå negative konsekvenser, gi indikasjoner på at motivasjonen er introjisert (Gagné & Deci, 2005). Ved å fullføre skolearbeidet, unngår eleven skyldfølelse ovenfor omgivelsene. Det at eleven vil unngå at relasjonskvaliteten til sine foresatte og lærerne, kan antyde at eleven har erfart å få reprimander tidligere, og forsøker dermed å unngå å havne i samme situasjon igjen (Vallerand & Ratelle, 2002).

For enkeltelever i gruppen av informanter påpeker at gode karakterer i faget er en drivkraft til å gjøre skolearbeid. En klar indikasjon her, er at eleven styres av en ytre motivasjon (Diseth, 2019; Legault, 2016). Karakterer i skolen blir satt av læreren, derav en ytre faktor. Her vil det i likhet med det forrige målet, tyde på at elevens motivasjon reguleres av eksterne krefter. En god karakter kan ut ifra selvbestemmelsesteorien, betraktes som en belønning for arbeidet (Vallerand & Ratelle, 2002). Det å oppnå gode karakterer kan også antyde at eleven er oppgaveorientert, gjennom at målet er å levere gode prestasjoner (Ames, 1992). I likhet hevder Seifert (2004) at elevens mål går ut på å prestere, fremfor å lære. Ifølge Dweck og Leggett (1988) kan det også bety at eleven ønsker å bli anerkjent og oppfattet som flink i klassemiljøet.

Totalt sett viser dette at elever erfarer ulike målsettinger som nødvendige for å kunne motivere seg inn mot oppgavearbeidet i skolen. Det at noen mål betegnes som ytre motiverte, kan indikere at behovet for autonomi ikke dekkes tilstrekkelig. Ingen av funnen antyder at elever erfarer identifisert regulert motivasjon. Samtidig viser motivasjonsteorier at noen målsettinger kan anses som indre motiverte eller styrt av en oppgaveorientering, som igjen er med på å styrke elevens autonomi i skolen. Her er det viktig å belyse at indre motivasjon bør være styrende hos en elev, dersom det skal styrke motivasjonen for læring.

## **5.2. FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: HVORDAN HAR HJEMMEUNDERVISNING ENDRET LÆRINGSMILJØET?**

---

I skolen spiller forhold i læringsmiljøet en viktig faktor når det kommer til elevens motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). For å kunne få en forståelse av skolekonteksten som elever i denne studien tilhører, vil det være relevant å sammenligne beskrivelser av læringsmiljøet før og under perioden med hjemmeskole. Kjennetegn ved læringsmiljøet i den ordinære skolekonteksten og under hjemmeskole vil bli redegjort for i denne delen.

Mine hovedfunn er at hjemmeskolekonteksten har bidratt til fire vesentlige endringer. Disse endringene er at undervisningsformer og arbeidsmåter gikk fra å skape læring i fellesskap, til individuelt arbeid. Videre har det å differensiere læringsaktivitetene endret seg. På den ene siden har det blitt mer krevende ifølge en av lærerne, mens på den andre siden mener den andre læreren at har det blitt enklere å differensiere grunnet økt planleggingstid. For å differensiere under hjemmeskole har et økende hjem-skole-samarbeid vært en av løsningene. Den neste endringen er at oppfølgingen av elevenes progresjon ble mer utfordrende under hjemmeskole. Og til slutt har hjemmeskolekonteksten bidratt til sosial distansering og mindre fysisk kontakt mellom elever og lærere. I neste del vil den førstnevnte endringen diskuteres opp mot studiens teoretiske rammeverk.

---

### **5.2.1. INDIVIDUELLE LÆRING**

---

I perioden med digital fjernundervisning tyder det på at lærernes metodefrihet har vært begrenset, som et resultat av at elevens fysiske tilstedeværelse i klasserommet har blitt eliminert. Ut ifra funn i analysen gis det indikasjoner på at individuelt oppgavearbeid har vært dominerende, når det gjelder arbeidsmåtene under hjemmeskole. Det at elevene får utdelte oppgavesett på starten av undervisningsseksjonene, kan tyde på at læringsaktivitetene er lærerstyrt. Lignende funn går frem i flere andre studier. Qvortrup et al. (2020) hevder at undervisningsformer og arbeidsmåter i hjemmeskolekonteksten har vært basert på lærerens valg, og uten noen form for elevmedvirkning. Ifølge Fjørtoft (2020) beskriver lærere en skolehverdag fylt av skriftlige oppgaver som skulle gjøres individuelt. I likhet påpeker

Bakken et al. (2020) at undervisningsformene under skolenedstengningen i stor grad har vært bestående av individuelle arbeidsmåter. Også danske elever erfarte at skolearbeidet i all hovedsak skulle gjøres alene på PC og uten noen form for elevsamarbeid (Qvortrup et al., 2020). Giljen et al. (2020) støtter opp om dette, og hevder at individuelt arbeid blir hyppigere brukt når undervisning foregår digitalt – nettopp fordi hver enkelt elev har egne datamaskiner. Det er med andre ord samsvar mellom denne studien og tidligere forskning når det kommer til læringsaktivitetene i undervisningssituasjonen.

Som en kontrast til påstanden om at det arbeidsmåtene utelukkende bestod av individuelt arbeid under hjemmeskole, gir funnene indikasjoner på at lærerne har utvidet sin pedagogiske verktøykasse. Hjemmeskole har ifølge lærerne ført til et større behov for å være kreative i møte med undervisningsformer og arbeidsmåter. Dette er også noe som går igjen hos Bubb og Jones (2020a), som hevder at undervisningssituasjonen ble mer variert i hjemmeskolekonteksten. I deres studie går det frem at lærere hadde en mer fleksibel hverdag, som resulterte i økt planleggingstid. Elevenes oppfatning av dette var at skolearbeidet og undervisningen bar et større preg av variasjon (Bubb & Jones, 2020a).

Samtidig gir mine funn antydninger på at gruppearbeid ble tatt i bruk av den ene læreren under hjemmeskole. Ifølge Xie og Ke (2011) vil denne arbeidsformen bidra til å dyrke elevens kompetanse i skolen. Gjennom elevsamarbeid legges det til rette for en delingskultur, og muligheten for at elever kan gi hverandre veiledning i møte med utfordrende oppgaver. Dette vil kunne resultere i økt elevmotivasjon og faglig læring (Danielsen et al., 2009).

I motsetning til lærernes beskrivelser, blir undervisningssituasjonen kjennetegnet som ensformig og utelukkende bestående av skriftlige individuelle arbeidsoppgaver av enkeltelever i denne studien. Utsagnet kan på en side forklares gjennom at arbeidsmåtene i den digitale undervisningen oppleves som mindre interessant hos eleven, og uten noen form for personlig nytteverdi (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et annet perspektiv er også det at uavhengig av arbeidsmåte, vil lærerens formidlingsevne og hvorvidt han eller hun mestrer fagstoffet, være det som avgjør læringsutbyttet (Grimstæth & Hallås, 2013). Her er det viktig å tilføye at skolenedstengningen kom som en brå omveltning for mange skoler (Chiu, 2021),

derav kan det tenkes at både skolen og lærerne var lite forberedt på å drive god fjernundervisning. Ut ifra tyder det på ulike årsaksforklaringer på variansen mellom lærer- og elevperspektivet.

Tvert imot har undervisningspraksisen i den ordinære skolehverdagen, i stor grad vært bestående av helklasseundervisning med innslag av ulike arbeidsmåter - som film og diskusjonsaktiviteter i plenum. I likhet viser tidligere forskning at helklasseundervisning er dominerende i norske klasserom (Haug & Bachmann, 2007). Ut fra lærernes beskrivelser av skolekonteksten før innføringen av hjemmeskole, indikerer funn på at også disse arbeidsmåtene kan fremtre som lærerstyrte. Elevene i denne studien motiveres av variert undervisning, derav kan dette antyde at valget om å legge hovedvekt på helklasseundervisning er lærerens valg. Dette står i kontrast med formålsparagrafen i Opplæringslova, som presiserer at alle elever har rett på å kunne medvirke i læringsaktiviteter og være med på å bestemme over egen læringsprosess. Som et av opplæringsens oppdrag, skal elever utvikle selvstendighet i møte med egen læring og arbeid (Opplæringslova, 1998, ss. § 1-1).

I lys av målorienteringsteorier vil lærerstyrte undervisningsformer indikere at læringsmiljøet kan kjennetegnes som et prestasjonsorientert klima, hvor elevenes medvirkning i mindre grad vektlegges (Ommundsen, 2006). Sett ut ifra selvbestemmelsesteorien vil behovet for autonomi støttes opp dersom det gis handlingsalternativer og legges til rette for at elever kan gjøre egne valg rundt hvilke læringsaktiviteter de erfarer som motiverende (Su & Reeve, 2011). Altså kan dette tyde på at elevens autonomi, i lys av læringsaktiviteter, står svakere både i det fysiske klasserommet og under perioden med digital fjernundervisning.

Det interessante med de ulike funnene er at den ordinære skolehverdag domineres av helklasseundervisning og læringsaktiviteter i fellesskap. Derimot, endres arbeidsmåtene under hjemmeskole over til å la elevene jobbe individuelt i læringssituasjonen. En konsekvens av dette kan være at elevene ikke er forberedt på selvstendig arbeid og læring – noe fjernundervisning i større grad krever (Education Endowment Foundation, 2020). Manglende selvstendigjøring og autonomi kan over tid resultere i frustrasjon hos eleven (Vansteenkiste



et al., 2020). Dette vil være med på å svekke både arbeidsinnsats og motivasjon for læring (Su & Reeve, 2011).

Oppsummert går det i denne diskusjonen frem av undervisningsformene har hatt en overgang fra helklasseundervisning i det fysiske klasserommet, over til individuelle arbeidsmåter på digitale plattformer. Et fellestrekk mellom de to skolekontekstene er allikevel at arbeidsmåtene kan kjennetegnes som lærerstyrte.

---

### **5.2.2. DIFFERENSIERING BLE BÅDE KREVENDE OG ENKELT**

---

I analysen går det frem at lærerne har hatt ulike oppfatninger når det gjelder differensiering av læringsaktiviteter under hjemmeskole. På en side oppleves differensieringen som mer krevende, begrunnet av at lærer og elev ikke får omgås i det fysiske klasserommet. Mine funn tyder på at elever uten ekstra behov har fått mindre oppfølging. Dette baseres seg på at elever med lavere mestring har blitt en økt prioritet under hjemmeskole.

Det at spennet mellom elevenes mestringsnivå tyder på å være stort, mener Ogden (2015) vil gjøre differensieringen av fagstoffet krevende – uavhengig av skolekonteksten. I likhet til mine funn, viser Spørsmål til Skole-Norge-rapporten at kun halvparten av lærere greid å følge opp elevers arbeidsinnsats og deltakelse i hjemmeskoleundervisningen (Federici & Vika, 2020). Dette kan ifølge Mælan et al. (2021) forklares ut fra at lærere opplever å miste oversikten over elevenes kompetanse og mestring når avstanden mellom lærer og elev blir større. Dermed vil det bli mer utfordrende å tilrettelegge hvor stor arbeidsmengden skal være, følge med misoppfatninger, og vite hvor vanskelig oppgavene er for enkelteleven (Mælan et al. 2021). Funn gir indikasjoner på at skolearbeidet ble et problem for enkelte elever under hjemmeskole, fordi at oppgavene var overveldende. I likhet rapporterer elever nasjonalt at de faglige utfordringene har vært fremtredende i det foregående skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse refleksjonene vil drøftes nærmere under det tredje forskningsspørsmålet i drøftingskapittelet. Sett ut ifra dette virker det til at differensiering på avstand har vært krevende i møte med hele elevgruppen, og spesielt de «ordinære» elevene.

På en annen side viser funn at differensiering gjennom fjernundervisning har vært mer overkommelig, i forhold til den ordinære skolekonteksten. Årsaken til dette er at man som lærer blir mer avhengig av å tenke gjennom undervisningsoppleggene i forkant. Dermed vil det skape økt bevisstgjøring rundt hvilke behov som finnes i elevgruppen. Gjennom å ta i bruk nye digitale verktøy som legger til rette for differensiering, vil lærestoffet kunne formidles på en god måte - spesielt til elever med lavere mestring. Dette støttes opp av Federeci og Vika (2020) sin forskningsstudie, som viser differensiering ble mindre krevende, gjennom å benytte seg av nivådifferensierte oppgaver. Samtidig påpeker Bubb og Jones (2020a) at lærerne hadde mer tid til planlegging i hjemmeskolekonteksten, noe som kan være en mulig forklaring på funnet som går frem i min studie. Med andre ord samsvarer de to lærerperspektivene i denne studien, med funn fra tidligere forskning.

I den ordinære skolekonteksten gir funn indikasjoner på at nivåinndelte oppgaver og smågrupper er de vanligste verktøyene for å differensiere undervisningsopplegget, ut ifra elevenes behov. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) er det et krav om at skolearbeidet og lærestoffet skal tilrettelegges etter forhold som tar hensyn til enkeltelevenes behov og ferdigheter. Ved å sørge for tilrettelegging, kan dette medføre økt motivasjon og mestringsfølelse hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hattie (2009) belyser at læreren må ha oversikt over elevgruppen og den enkelte elevs behov for å kunne gi god tilrettelegging av arbeidsmåter. Noe som, ifølge mine funn, kan virke å til være enklere når eleven følges opp kontinuerlig. Sett under ett kan kontinuerlig oppfølging og det å ta i bruk smågrupper være gode hjelpemidler for å differensiere lærestoffet. Ut fra analysen tyder det på at tilgangen på disse verktøyene har vært lavere under hjemmeskole.

Allikevel har økt hjem-skole-samarbeid vært mer fremtredende under perioden med hjemmeskole. Og betegnes som et godt hjelpemiddel for å kunne differensiere de ulike læringsaktivitetene. Funn i analysen gir indikasjoner på at samarbeidet mellom skole og hjem har forbedret seg under skolenedstengningen. Ut ifra lærernes beskrivelser har dette vært et godt redskap i lys av tilrettelegging – spesielt for elever med lav mestring eller andre behov. Andre studier erfarer lignende funn, og belyser at foreldrekontakten var økende under

hjemmeskole (Fjørtoft, 2020). Det går også frem at i noen tilfeller bedret relasjonen mellom foresatte og læreren seg under perioden med hjemmeskoleundervisning (Bubb & Jones, 2020a). Det kan videre tenkes at fordelene ved økt involvering fra foreldreperspektivet bidrar til bedre innsikt i elevens behov og faglige ferdigheter. I den ordinære skolekonteksten hevder Nordahl (2007) at samarbeidet mellom foreldre og skolen ofte svekkes jo lengre ut i utdanningsløpet man kommer. Sett under ett kan det tyde på at hjemmeskole ført til en positiv endring rundt foreldre-hjem-samarbeidet, og at denne kommunikasjonen har økt muligheten til differensiering rundt den enkelte elevens behov.

---

### **5.2.1. OPPFØLGING AV ELEVERS PROGRESJON BLE KREVENDE**

---

Oppfølgingen av den enkelte elev har vært mer krevende under hjemmeskole, i forhold til den ordinære skolekonteksten. Manglende støtte i læringssituasjonen skapte utfordringer for enkelte elever, viser studiens funn. Som en av lærerinformantene beskrev, fikk elevene ofte utdelt arbeidsoppgaver og stod fritt til å gjøre disse i løpet av dagen. Funn i analysen gir indikasjoner på at elevenes erfaringer med oppgavearbeidet var at det sjeldnere ble fulgt opp.

På en annen side rapporterer elever på nasjonalt nivå å ha fått god oppfølging og støtte fra læreren i det foregående skoleåret, som også inkluderer perioden med digital hjemmeskole (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ifølge Nordahl (2020) har oppfølgingspraksisen bedret seg under perioden med digital hjemmeskole. I likhet påpeker Qvortorp et al. (2020) at elever erfarte å få hyppigere tilbakemeldinger på skolearbeidet, fra lærerne. Dette står på den ene siden i kontrast til mine funn. På en annen side, som det går frem i forrige underkategori, fikk elever med lavere mestring en tettere oppfølging. Derav kan det tenkes at det også var et faktum i min studie.

Derimot hevder Bakken et al. (2020), som i likhet med mine funn, at hjemmeskolekonteksten førte til mangelfull oppfølging, og problematiserer denne situasjonen. Bakken et al. (2020) trekker videre frem at kommunikasjonen mellom lærer-elev var betraktelig mindre i denne perioden (Bakken et al., 2020). Som det også går frem i min studie, hevder lærerne at

elevgruppen også består av elever med lavt mestringsnivå. Ifølge Jönsson (2018) vil manglende oppfølging være spesielt problematisk for denne gruppen.

En mulig forklaring kan være at den generelle oppfølgingen av elevenes arbeidsinnsats foregikk i stor grad ved hjelp av skriftlige tilbakemeldinger, og var mindre hyppig enn ved den ordinære skolen (Mælan et al. 2021). Fjørtoft (2020) støtter opp om denne påstanden og begrunner dette med at lærerne måtte erstatte sin egen rolle som læringsstøtte i det fysiske klasserommet, med kontinuerlige skriftlige innleveringer. Mælan et al. (2021) problematiserer det å ha skriftlige tilbakemeldinger, og begrunner dette med at elevene mister muligheten til å stille spørsmål og få videre instruksjoner. Totalt sett har hjemmeskolekonteksten vært en utfordring med tanke på det å gi både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, som også legger til rette for videre veiledning og oppfølging rundt elevens arbeid.

Men, hvorfor er det viktig at elever følges opp i fjernundervisning? Først og fremst ble det å mestre utfordrende oppgaver og være indre motivert, trukket frem som en motiverende faktor i drøftingsdel 5.1.5. Dersom elever opplever manglende støtte i møte med disse oppgavene, vil deres indre egenmotivasjon for læring kunne svekkes (Vallerand & Ratelle, 2002). For å kunne fylle elevens behov for kompetanse er et sentralt element at elever gis kontinuerlige tilbakemeldinger på skolearbeidet (Reeve J. , 2002). Dette er også en nødvendighet dersom elevmotivasjonen skal kunne styrkes (Hidi et al., 2004). God fjernundervisning innebærer at lærer lykkes i å gi eleven støtte og hjelp ved utfordrende oppgaver, men også at det gis nærhet og aksept ovenfor elevens krevende arbeidssituasjon (Vollet et al., 2017). Dette hevder Reeve (2013) at vil kunne føre til at eleven mestret utfordrende oppgaver og erfarer økt arbeidsinnsats. Allikevel er det viktig å se det fra lærerens ståsted. Ifølge Fjørtoft (2020) har det å være lærer i en skolekontekst uten fysisk nærhet med elevgruppen, skapt utfordringer i arbeidet med å følge opp både elevtrivselen og den enkeltelevens faglige progresjon. Dette kan tyde på at faglig støtte har vært sentralt viktig under hjemmeskole når det gjelder elevens behov for kompetanse og tilhørighet. På samme tid har det vært krevende for lærerne å gi optimal veiledning rundt elevprogresjonen på digitale plattformer.

I den ordinære skolekonteksten tyder funnene på at elevene som oftest ble fulgt opp kontinuerlig i undervisningssituasjon. Som tidligere nevnt har undervisningen foregått i klasserommet gjennom fellesskapsundervisning. Ved å legge til rette for lærings situasjoner hvor elever kan få kontinuerlige tilbakemeldinger og veiledning i eget arbeid, vil dette kunne ha god effekt på motivasjonen for læring (Hidi et al., 2004). Gjennom dialogiske tilbakemeldinger vil denne kunne påvirke elever til å oppnå økt forståelse rundt egen læring (Gamlem & Smith, 2013).

Kort oppsummert vil en fysisk tilstedeværende under lærings situasjonen kunne øke både elevens motivasjon, læring og forståelse. Det å ha klasseromsundervisning gir gode muligheter for oppfølging av elevens faglige progresjon. I motsetning har hjemmeskole skapt utfordringer rundt det å ha denne kontinuerlige oppfølgingen.

---

### **5.2.2. ENDRINGER I DET SOSIALE SAMHOLDET**

---

Konsekvensen av en nedstengt skole har lagt føringer for at det sosiale fellesskapet i klasserommet har blitt overført til digitale plattformer. Hjemmeskole har for flertallet av elevinformantene ført til en hverdag uten noen form for fysisk samvær med venner. Bakken et al. (2020) trekker frem at sosial distansering mellom elever ble et faktum under innføringen av digital hjemmeskole. I likhet påpeker Qvortrup et al. (2020) at hjemmekonteksten har hindret elever i å sosialiseres seg med det fellesskapet som klasserommet i den ordinære skolen bidrar til. Også i Mælan et al. (2021) sine studier finner man samsvar til min studie, hvor det belyses at elev-elev-kontakten har hatt en nedgang. Videre førte innføringen av hjemmeskole til at lærere fikk et enda større ansvar rundt det å legge til rette for et godt læringsmiljø (2021). Det å sørge for at elevene trivdes under hjemmeskole og opplevde en grad av tilhørighet, ble en krevende oppgave for mange lærere (Mælan et al. 2021). Også lignende funn gjør seg gjeldende i min studie, hvor det går frem at elevene savnet tilhørigheten til medelever og lærere.

Som en kontrast til den sosiale distanseringen under hjemmeskole, viser funn i analysen at den ordinære skolekonteksten består av hyppig interaksjon mellom lærere og elever – både i

og utenfor klasserommet. I drøftingsdel 5.1 trekkes klassefelleskapet og medelevrelasjoner frem som et positivt element i skolen, og en motivasjonsfaktor for mange elever. Dette kan gi indikasjoner på at læringsmiljøet i den ordinære skolekonteksten bærer preg av et godt samhold i klasserommet – spesielt når det kommer til elev-elev-relasjoner. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien bør klassemiljøet bidra til å ivareta elevens behov for tilhørighet, gjennom trygge relasjoner mellom både lærer og elev, og medelever (Deci & Ryan, 2002). For å oppsummere går det her frem at nedstengningen av skoler har hatt en negativ effekt på det sosiale samholdet i læringsmiljøet. Dette vil gås nærmere inn på i neste drøftingskapittel.

### **5.3. FORSKNINGSSPØRSMÅL 3: HVORDAN HAR HJEMMEUNDERVISNING PÅVIRKET ELEVERS ERFARINGER MED MOTIVASJON FOR LÆRING?**

---

I de to tidligere drøftingsdelene har det blitt gjennomgått motivasjonsfaktorer i skolen, og videre har endringer i læringsmiljøet før og under perioden med hjemmeskoleundervisning blitt diskutert. Med andre ord har jeg belyst hva som motiverer elevene, og hvordan ulike forhold i den ordinære skolen og i hjemmeskolekonteksten legger til rette for elevmotivasjon i min studie. I denne delen vil det presenteres hovedfunn som diskuterer hvilke erfaringer elever har hatt rundt egen motivasjon for læring under hjemmeskolekonteksten. De ulike erfaringene gjelder ikke for samtlige av elevene i min studie, men ulike andeler av elevgruppen.

Tidligere forskning viser at elever ofte erfarer skolehverdagen i den ordinære skolen som lite selvstendig, og opplever at elevmedbestemmelse sjelden forekommer i undervisningssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dagen hvor skoler i landet stengte ned, ble det naturligvis økte forventinger til at elever skulle få en mer selvstendig rolle i læringssituasjonen. Samtidig stiller fjernundervisning større krav til at elever må fremtre selvstendig i skolearbeidet (Education Endowment Foundation, 2020). Som det går frem i drøftingsdel 6.2.1., blir individuelt arbeid trukket frem som en av endringene hjemmeskolekonteksten har ført med seg. Men, hvordan har det å la elevene jobbe mer selvstendig og individuelt i læringssituasjonen fungert i praksis? Ut fra studiens funn går det frem at flere elever har opplevd en synkende motivasjon under den digitale hjemmeskolen. Samtidig er det fortsatt en stor andel av elevgruppen som beskriver å ha høy grad av motivasjon for læring i samme periode. Dette samsvarer med nasjonale resultater, som viser at elever rapporterer litt over gjennomsnittlig motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021). Årsaker som forklarer variasjonen i elevers motivasjon vil nå gås nærmere inn på, og drøftes opp mot relevante forskningsstudier og teori i det påfølgende.

---

### 5.3.1. ØKT AUTONOMI I SKOLEARBEIDET

---

Undervisningsformen i hjemmeskolekonteksten har ført til at elever opplever en større frihet i møte med oppgavearbeidet. Studiens funn viser at en andel elever erfarte å ha flere handlingsmuligheter i læringssituasjonen under hjemmeskole. De opplevde å stå mer fritt i valget av fremgangsmåter for å løse oppgaver, men også hvilket tempo de arbeidet i og rekkefølgen på de tildelte oppgavene. Elevene har til en viss grad opplevd økende kontroll rundt egen læring i undervisningssituasjonen, viser studiens funn. Dette samsvarer med Bubb og Jones (2020a) sine studier, hvor elevene hevdet at selvstendighet i møte med skolearbeidet bidro til å gi positive erfaringer. Gjennom det å kunne velge egne læringsstrategier og fremgangsmåter, resulterte dette i at elevenes motivasjon økte under læringssituasjonen (Bubb & Jones, 2020a). Sammenfallende funn går frem i Elevundersøkelsen, hvor elevene rapporterte over middels grad av elevmedvirkning i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Gjennom å gi elever mer kontroll over egen læring, vil dette være med på å styrke deres selvbestemmelse (Price et al., 2002). Det at elevene opplever økt handlingsfrihet, tyder på at hjemmeskolekonteksten la til rette for å gi elevene en friere vilje i møte med læringsaktivitetene. Dette samsvarer med hva det å være autonom står for (Ryan & Deci, 2017).

I likhet påpeker Alamri et al. (2020) at fjernundervisning som bidrar til at elevene har kontroll over eget arbeid og opplever medvirkning under læringsaktiviteter, vil kunne bidra til å øke elevens autonomi. Ved å legge til rette for at elever har mer kontroll over egen læring og bevisstgjøre de på deres læringsprosesser, vil dette kunne bidra til å øke selvstendighet og gi positive mestrings erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Reeve (2002) kan det at elevene opplever å kunne ha mer kontroll over egen læring, tyde på økt autonom motivasjon i læringssituasjonen. Autonomt motiverte elever vil kunne ha et større læringsutbytte innenfor det skolefaglige, noe som igjen vil kunne øke elevens faglige kompetanse og mestringsfølelse (Reeve, 2002). Ut ifra dette kan det indikere på at elevene i min studie har blitt mer autonome i møte med læringssituasjonen, noe som igjen vil ha en positiv effekt på motivasjonen for læring. Samtidig kan dette antyde at flere elever har erfart hjemmeskole som viktig inn mot egen selvstendigjøring i skolekonteksten. I motsetning gir studiens funn indikasjoner på at overgangen til en mer selvstendig læringssituasjon, har hatt en negativ effekt på enkelte elevers motivasjon.



---

### 5.3.2. KONSENTRASJONEN BLE UTFORDRET

---

Som en kontrast til det å oppleve økt handlingsfrihet i møte med læringsaktivitetene, har hjemmeskolekonteksten bidratt til en mer krevende læringssituasjon med høye forventninger til struktur i skolehverdagen. Ved å flytte undervisningssituasjonen til hjemmeomgivelsene, har dette ført til at elever opplever manglende konsentrasjon under gjennomføringen av skolearbeidet. Funn i analysen viser at elevene tidvis opplevde det å gjøre ikke-faglige aktiviteter, som mer fristende enn å sette seg ned med skolearbeid. I likhet problematiserer Nordahl (2020) at det å flytte undervisningssituasjonen til hjemmet, har bidratt til lavere arbeidsinnsats blant elever. Han trekker også frem at en friere skolehverdag kan resultere i at elever blir mindre strukturerte under læringssituasjonen (Nordahl, 2020). Også Bubb og Jones (2020b) påpeker at elever i hjemmeskole erfarte det å styre egen hverdag og rytme som krevende.

I lys av selvbestemmelsesteorien kan det at elevene ikke mestrer å være effektive i eget arbeid på grunn av omgivelsene, antyde at elevens behov for kompetanse ikke oppfylles (Deci E. L., 1975). Det at elevene sliter med å konsentrere seg under skolearbeidet, kan tyde på manglende utholdenhet i møte med læringsaktivitetene - noe som igjen kan være et resultat av manglende elevengasjement (Reeve J. , 2002). Ifølge Schunk et al. (2014) er dette et klart tegn på at elevene er umotiverte, i forkant av læringssituasjonen. På en annen side forklarer Nordahl dette med at eleven kan ha opplevd lav mestring i den ordinære skolekonteksten, som har resultert i at han eller henne har satt svært lave forventninger til seg selv i hjemmeskole (Nordahl, 2020). Elever med svak mestringstro, vil samtidig erfare et lavere læringsutbytte (Schunk et al., 2014). Konsekvensen av at behovet for kompetanse svekkes, vil være lavere motivasjon inn mot den faglige læringen (Reeve J. , 2013). Dette er et faktum som tyder på å gjelde for enkeltelever i min studie.

Fra et annet perspektiv kan mangelfull oppfølging fra lærer ha ført til at eleven ikke mestrer å jobbe selvstendig. Som lærerne i denne studien beskriver, blir elevene kontinuerlig fulgt opp under læringssituasjonen i den ordinære skolekonteksten – enten i smågrupper hvor elever det

gis differensierte oppgaver eller i helklasse. Under hjemmeskole ble oppfølgingen av elevenes faglige progresjon mer utfordrende å gjennomføre. Ut ifra dette kan man se indikasjoner på at selvstendig arbeid kan være krevende for enkelte elever, dersom lærer ikke er til stede og følger opp arbeidseffektiviteten i klasserommet til enhver tid. Manglende oppfølging av den enkelte elev under digital undervisning, vil kunne svekke elevens læring (Hartnett, 2015). Sett under ett, har det å overlate elever mer til seg selv i læringssituasjonen gitt ulike opplevelser. I motsetning til manglende konsentrasjon i læringssituasjonen, har hjemmeskolekonteksten ført til det motsatte for en andel elever i denne studien – nemlig økt konsentrasjon.

---

### **5.3.3. ROLIGE HJEMMEOMGIVELSER**

---

Hjemmeomgivelsene har ført til økt motivasjon for elever som trenger ro i arbeidssituasjonen. Ut ifra analysen tyder funn på at enkelte elever jobber bedre i arbeidssituasjoner preget av rolige omstendigheter. I det ordinære klasserommet viser studiens funn at elever med behov for stillhet og det å være alene i læringssituasjonen, får muligheten til å bli tatt ut i mindre arbeidsgrupper. Det å flytte undervisningen inn i hjemmekonteksten har ført til økt konsentrasjon og bedre arbeidsinnsats.

I likhet mener Fjørtoft (2020) at støy og uro er en negativ faktor for mange elever i klasserommet. Sett fra elevperspektivet, har det å ha digital fjernundervisning eliminert de forstyrrende elementene fra klasseromssituasjonen og ført til positive endringer (Fjørtoft, 2020). I likhet trekker Nordahl (2020) frem gode opplevelser blant elever når det kommer til det gjøre skolearbeid under roligere forhold. Gjennom hjemmeskole ble læringssituasjonen enklere for elever som, i den ordinære skolekonteksten, preges av forstyrrelser (Fjørtoft, 2020).

Altså, har det å bli undervist hjemmefra ført til en bedring i elevenes arbeidsforhold. Det at enkelte elever i min studie opplever å være mer effektive som en konsekvens av roligere omgivelser, kan tyde på at deres kompetansebehov i større grad oppfylles (Deci E. L., 1975).

---

#### 5.3.4. SKOLEARBEIDET GAV INGEN «FLOW»

---

De individuelle arbeidsformene som ble tatt i bruk under hjemmeskole, har styrket opplevelsen av at skolearbeidet er kjedelig. Det at elevenes erfaringer rundt at skolearbeidet har vært kjedelig, kan forklares ut fra en overvekt av oppgaver som krever lite utfordring. Samtidig viser studiens funn at elevers erfaringer har vært at det å være effektiv i arbeidssituasjonen, gjorde at skolearbeidet ble raskere ferdig. Dermed ble skoledagen forkortet. Dette støtter også opp om antagelsen rundt at arbeidsmengden både var mindre, og for lite utfordrende. I likhet hevder Bubb og Jones (2020a) at flere elever opplevde fagstoffet som repeterende rundt innholdet i den ordinære skolen. Dette førte til at skolearbeidet ble for enkelt og at det ikke oppfordret til å utfordre elevene (Bubb & Jones, 2020a). Fra foreldreperspektivet finner man lignende funn, hvor det kommer frem at flesteparten erfarte at deres barn hadde et lavere læringsutbytte ved digital undervisning (Kindt & Rogstad, 2020). Bakken et al. (2020) belyser at elevens læringsutbytte ble betraktelig lavere når undervisningen foregikk heldigitalt.

Sett i lys av selvbestemmelsesteorien vil elevperspektivet som går frem i min studie kunne tyde på at opplevelsen av «flow» under skolearbeidet har vært mangelfull (Csikszentmihalyi, 1996). Det kan tyde på at arbeidsoppgavene ikke balanseres mellom utfordringer og elevenes ferdigheter. En konsekvens av manglende utfordringer fører til opplevelsen av kjedsomhet. Dette kjennetegnes av oppgaver som krever lite ferdigheter hos den enkelte elev (Csikszentmihalyi, 1996). Ut ifra dette gir det indikasjoner på at elevenes behov for kompetanse ikke oppfylles, og elevene mister muligheten til å utfordre egne ferdigheter og utøve sin kapasitet (Deci & Ryan, 2002; Deci, 1975). Med andre ord svekkes elevens motivasjon for læring gjennom at optimale utfordringer ikke tilbys.

I likhet med elevenes erfaringer under hjemmeskole, gir analysen indikasjoner på at mye av innholdet i skolen oppleves som mindre relevant inn mot egen læring også i den ordinære skolekonteksten. Skaalvik og Skaalvik (2011) bekrefter lignende funn, og peker på at elever ofte mister interessen for de faglige læringsaktivitetene lengre ut i opplæringsløpet. I likhet viser Ungdata-rapporten at dette er et vanlig fenomen i dagens skole, og hevder at mange ungdommer mener skolehverdagen er kjedelig (Bakken, 2020). Dette kan ifølge Skaalvik og

Skaalvik (2014) forklares med at det er ensformige undervisningsformer, lite elevmedvirkning og mangelfull oppfølging som går igjen i skolekonteksten. Bakken (2020) vurderer denne utviklingen i skolen som negativ, når det kommer til det at elever progresjon i skolesammenheng. Dette er bekymringsverdig med tanke på elevengasjement, i lys av det faglige læringsutbyttet (Patrick et al., 2007). Det at elevene i denne studien opplever relevansen av det å gjøre skolearbeid som fraværende, vil også kunne resultere i lavere arbeidsinnsats (Ryan & Connel, 1989).

Det at elever ser på deler av skolehverdagen som irrelevant problematiserende med tanke på deres motivasjon for læring. Elever benytter store deler av sin tid i skoleløpet, dermed er det også viktig at denne problemstillingen belyses. En elev trekker det enda lengre, og beskriver skolehverdagen som meningsløs. Først og fremst er et av elementene i selvbestemmelsesteorien går ut på at elever trenger meningsfulle begrunnelser rundt de læringsaktivitetene som blir tatt i bruk, dersom elevens autonomibehov skal oppfylles (Su & Reeve, 2011). Samtidig vil mangel på engasjement hos elevene kunne gi en negativ effekt på deres tro på egne ferdigheter i møte med skolearbeidet (Patrick et al., 2007). For det andre er det at skolehverdagen betraktes som helt meningsløst en indikasjon på amotivasjon hos eleven. Motivasjonen hos eleven er ifølge Gagne og Deci (2005) ikke-eksisterende, og vil kunne føle til opplevelsen av å ikke høre til i skolekonteksten (Diseth, 2019). Risikoen ved at elever opplever å være amotivert, er at det kan føre til lært hjelpeløshet (Vallerand & Ratelle, 2002). Her er det også en sammenheng mellom manglende mestring og tro på egne ferdigheter i møte med læringsaktivitetene og skolearbeidet (Vallerand & Ratelle, 2002).

Totalt sett tyder dette på at skolearbeid oppleves som kjedelig – både før og under perioden med hjemmeskole. Dette tyder på å ha en negativ effekt på elevenes motivasjon for læring, og kan virke til å være tilfellet for enkelte elever i min studie.

---

### **5.3.5. OVERKOMMELIGE UNDERVISNINGSSOPPLEGG**

---

For andre elever har skolearbeidet vært overkommelig og mulig å gjennomføre på egenhånd. Studiens funn tyder på at læringsaktivitetene gitt i hjemmeskolekonteksten har vært tilpasset

etter elevenes forutsetninger. Flere faktorer kan være årsaken til dette faktumet. En mulig forklaring er ifølge Csikszentmihalyi (1996) at undervisningen bidrar til tilstanden «flow» hos elevene, og utfordringene krever at eleven får brukt sine ferdigheter inn mot skolearbeidet. Konsekvensen av denne tilstanden er at man unngår opplevelsen av kjedsomhet, og at elevene mestrer de gitte oppgavene (Csikszentmihalyi, 1996). Fordelen ved å utfordre elevenes evner, vil kunne ført til å økte elevens eksisterende kompetansenivå (Greeno, 2006). Dette skaper positive effekter i lys av elevens motivasjon for læring, fordi skolearbeidet er tilpasset elevens evner (Deci & Ryan, 2002). Kort oppsummert har undervisningen vært fungerende for en andel av elevinformantene. Dersom tilfellet er at elevene opplever «flow» under læringssituasjonen, vil det kunne tilsi at deres motivasjon for læring har vært god under hjemmeskole. Videre har endringer i den sosiale konteksten hatt påvirkning på elevenes motivasjon for læring.

---

### **5.3.6. SOSIAL PÅ NETT**

---

Å ha undervisning i hjemmeomgivelsene førte til at elever savnet venner og andre medelever. Studiens funn antyder at flertallet av elevene opplevde hjemmeskole som en utfordrende situasjon, fordi det førte til manglende samvær med andre medelever. Dette samsvarer også med andre forskningsstudier. Under hjemmeskole ble undervisningen flyttet ut av klasserommet, og inn i elevers hjem. Ifølge Bakken et al. (2020) resulterte dette i en form for sosial distansering. Konsekvensen av sosial distansering blant elever førte til en krevende skolehverdag for mange (Bakken et al., 2020). Dette gjenspeiles også i Søndergaards (2020) studie som viser at elevene generelt sett savnet sine medelever og venner under hjemmeskole.

Nedstengningen av norske skoler førte til en usikkerhet hos flere ungdommer, rundt når de kunne få møte andre igjen (Eriksen & Davan, 2020). Lignende funn går igjen i min studie, hvor det peker mot at elever opplevde hjemmekonteksten over tid som mer utfordrende – nettopp på grunn av restriksjoner rundt det å kunne omgås venner. Konsekvensene som manglende opplevelse av tilhørighet kan føre til, er lavere trivsel i elevgruppen (Harlow, 1958) og ensomhet i hverdagen (Vansteenkiste et al., 2020). Det at elever ikke får møtes i et fysisk klasserom, svekker i større grad den sosiale interaksjonen mellom medelever (Stornes et al., 2013). Det å møtes fysisk og sosialiseres styrker opplevelsen av å føle tilknytning til

andre. Konsekvensen vil derfor kunne være at elevene opplever manglende tilhørighet (Danielsen et al., 2009). Sett under ett, kan endringer i den sosiale konteksten være en av flere mulige forklaringer på hvorfor flere elever i min studie erfarte å ha lavere motivasjon inn mot skolearbeidet under hjemmeskole. Ifølge Ryan og Deci (2017) vil det at elevene ikke oppnår samme tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet i hjemmeskolekonteksten, vil det kunne svekke deres optimale utvikling og motivasjon.

På en annen side har sosial distansering hatt liten innvirkning på enkelte elevers opplevelse av tilhørighet, fordi digitale plattformer oppfyller relasjonsbehovet. Studiens funn gir indikasjoner på at elevene har hatt ulikt syn inn mot den sosiale distanseringen. Et utvalg av elevene i min studie rapporterte gode erfaringer med det å ha mindre sosial samhandling med andre. Ut ifra funnet kan en mulig forklaring tenkes at individer opplever tilhørighet på forskjellige måter. Ifølge selvbestemmelsesteorien går behovet for tilhørighet ut på det å være akseptert og ha trygge relasjoner til mennesker rundt seg (Deci & Ryan, 2002). I dette tilfellet nevner de gjeldende elevene at deres samhandling med andre, ofte foregår på internettet. Et argument kan da være at elevenes relasjonsbehov dekkes gjennom digital kommunikasjon med andre rundt. En annen mulig forklaring kan være at klassefelleskapet oppleves som noe negativt (Søndergaard, 2009). Dermed vil det å undervises i egne hjemmeomgivelser bli betraktet som et positivt forhold. Samtidig vil det ut fra denne studiens begrensninger, være krevende å konkludere årsaksforklaringen til denne problemstillingen.

Alt i alt, kan det tyde på at sosial samhandling med andre har forskjellig effekt på det enkelte individ. Samtidig som at det har vært tyngende for enkelt å ikke møte medelever, har også det å ikke få omgås lærerne fysisk i skolehverdagen vært en utfordring for enkelte.

---

### **5.3.7. SAVNET ETTER LÆRERNE**

---

Under hjemmeskole har elever opplevd et savn etter å møte egne lærere i det fysiske klasserommet. I min studie antyder funnene at digital fjernundervisning har påvirket elevmotivasjon i en negativ retning, som en konsekvens av mindre fysisk samhandling mellom lærere og elever. Emosjonell støtte fra læreren er en viktig faktor inn mot

elevtrivselen (Davidson & Demaray, 2007; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005). Som det går frem i drøftingsdel 6.1.3, spiller lærer-elev-relasjonen en viktig rolle i lys av elevenes motivasjon for læring. I den ordinære skoleteksten er kontakten mellom lærer og elev hyppig, og oppstår både i og utenfor klasserommet, ifølge mine informanter.

Det faktumet at enkeltelever opplever et savn etter å omgås lærerne i den digitale skolekonteksten, kan tyde på at relasjonskvaliteten mellom lærer og elev er god. Pianta (2001) hevder derimot at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er synkende, jo eldre eleven blir. I motsetning kan man ut ifra studiens funn antyde at hjemmeskole har styrket oppfatningen av at lærer-elev-relasjonen kan også være av høy kvalitet i ungdomsskolen. Ved å ha en positiv relasjon vil dette også kunne påvirke elevens skolefaglige prestasjon (Drugli, 2017). Sett under ett kan man på en side si at elevers motivasjon kan ha blitt svekket under hjemmeskole på grunn av mindre fysisk samhandling med lærerne. På en annen side viser dette hvor viktig lærer-elev-relasjonen er for enkelte elever. Videre tyder mine funn på at fysisk aktivitet og motivasjon i skolen kan sees i sammenheng.

### **Fysisk aktivitet har en effekt på elevmotivasjonen i skolekonteksten**

Covid-19-pandemien medførte nedstengning av skolen i denne studien. Samtidig førte også pandemiutbruddet til strenge restriksjoner rundt idrettsaktiviteter, noe som har hatt negative konsekvenser for elevers skolefaglige motivasjon. Studiens funn gir indikasjoner på at avlyste idrettsaktiviteter under hjemmeskole, har hatt en negativ effekt på elevers motivasjon for læring i skolesammenheng. I likhet hevder Bakken et al. (2020) at de fleste elever har sett på nedstengingen av fritidsaktiviteter som et negativt forhold. Ved å stå i en denne situasjonen, uvitende om når en kan delta i fritidsaktiviteter igjen, har dette hatt konsekvenser for elever (Eriksen & Davan, 2020). Det at elevene opplever idrettsaktiviteter som en påvirkende faktor inn mot egen motivasjon, gir indikasjoner på at fysisk helse og motivasjon henger sammen. Denne korrelasjon ville vært mulig og diskutert i et videre perspektiv.

## 6. AVSLUTNING

---

Denne studien har vært med på å gi et innblikk i hvordan opplæring under en krisesituasjon har fungert – en nyttig erfaring å ta med seg videre. Den har illustrert hvilke fordeler og ulemper som ligger i det å flytte undervisningssituasjonen inn i hjemmeomgivelsene og over på digitale plattformer. Hovedfokuset i min oppgave har vært å belyse endringer som følge av skolenedstengningen, i henhold til utbruddet av Covid-19-pandemien. Utgangspunktet for denne studien har vært problemstillingen: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* Svaret på dette er sammensatt. For å svare på denne problemstillingen har tre forskningsspørsmål vært gjeldende.

### Hvilke faktorer i læringsmiljøet bidrar til elevenes motivasjon for læring i skolen?

Fra elevperspektivet påvirkes motivasjonen ut fra tre ulike faktorer i læringsmiljøet. Først og fremst er kvaliteten på undervisningen elementær inn mot elevens motivasjon for læring. Her blir arbeidsmåter preget av differensiering og variasjon trukket frem som sentrale elementer. Videre konstateres det at relasjoner i skolen spiller en viktig rolle i lys av trivsel og motivasjon. Dette omhandler både lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Til slutt er elevenes personlige mål i skolen belyst som en motiverende faktor. Her går det frem at enkelte i elevgruppen enten er indre motivert, eller styrt av ulike former for ytre motivasjon.

### Hvordan har hjemmeundervisningen endret læringsmiljøet?

Den pedagogiske praksisen har gjennomgått flere endringer. Ved å sammenligne læringsmiljøet i perioden før og under digital hjemmeskole, ser man tydelige forandringer i undervisningskonteksten og det sosiale fellesskapet blant elever og lærere. Når det gjelder undervisningssituasjonen kjennetegnes den av en overgang fra helklasseundervisning til individuelt arbeid. Det å undervise over digitale plattformer har skapt både utfordringer og styrker ved det å differensiere læringsaktivitetene ut fra elevens forutsetninger. Videre har det å følge opp elevers utvikling blitt mer krevende under hjemmeskole. Med hensyn til det sosiale fellesskapet i klasserommet, har den digitale skolehverdagen ført til at elever opplever et savn til venner og lærere.



## Hvordan har hjemmeundervisningen påvirket elevenes erfaringer med motivasjon for læring?

På den ene siden tyder det på at elevenes motivasjon for læring har økt. Tre ulike årsaksforklaringer belyses av elevgruppen. Disse er at elevene opplevde å være mer autonome i møte med læringsarbeidet, omgivelsene gav elever ro i arbeidssituasjonen, og undervisningen var tilrettelagt for å kunne gjennomføres individuelt. På den andre siden har elevenes motivasjon for læring blitt svekket. Dette kan forklares ut fra tre grunner. Disse er at omgivelsene utfordret elevenes konsentrasjonsevne i den individuelle arbeidssituasjonen, læringsaktivitetene skapte ikke tilstanden «flow» og var for enkle, og manglende samvær med både medelever og lærere førte til en krevende skolehverdag. Dermed vil jeg konkludere med å si at elever har erfart både styrker og svakheter rundt det å ha digital hjemmeskole.

Ved å se på resultatene fra de tre forskningsspørsmålene ser man at det går frem ulike sammenhenger mellom delene. Jeg har valgt å oppsummere tre forhold som kan tenkes å ha en korrelasjon. Disse baseres på de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien, som har vært en samlende tråd og et utgangspunkt gjennom hele denne forskningsprosessen.

Det første går ut på i hvilken grad elevenes behov for kompetanse ble oppfylt. I utgangspunktet motiveres elevene av optimale utfordringer. Under hjemmeskole ble differensiering av læringsarbeidet mer krevende, sett fra et perspektiv. Dette kan også vises ut fra elevenes erfaringer, hvor arbeidet opplevdes som lite tilfredsstillende i lys av elevens evner og ferdigheter. Dette resulterte i konseptet om å bli «fort ferdig», som gav en kortere skolehverdag – noe som ikke ville ha vært en realitet i den ordinære skolekonteksten. Fra et annet perspektiv ble det å differensiere oppgavearbeidet enklere i hjemmeskolen. Ut fra elevenes erfaringer om at arbeidet var overkommelig på egenhånd, kan det bekrefte lærerens oppfatning. Sett under ett har elevens kompetansebehov på den ene siden blitt styrket gjennom opplevelsen av «flow». Mens, på den andre siden har også elever behov for kompetanse blitt svekket, gjennom at undervisningen ikke utfordret elevenes eksisterende kompetansenivå.

Det andre forholdet omhandler tilfredstillelsen av elevens behov for autonomi. Når det gjelder undervisningskonteksten, motiveres elevene av varierte læringsaktiviteter. Under den digitale hjemmeskolen har undervisningen vært dominert av individuelt arbeid. En konsekvens av dette var at elevperspektivet erfarte læringssituasjonen som kjedelig. Likevel er det verdt å ta med at de individuelle læringsaktivitetene førte til å styrke elevens behov for autonomi.

Det siste forholdet belyser hvorvidt elevenes behov for tilhørighet ble tilfredsstilt under perioden med digital hjemmeskole. Vennskap og følelsen av tilhørighet til andre i skolen blir nevnt som en motivasjonsfaktor inn mot skolekonteksten. Overgangen fra den ordinære skolehverdagen til digital hjemmeskole, førte til at elevenes sosiale felleskap ble heldigitalt. For en andel av elevgruppen ble savnet etter medelever og lærerne økende, og opplevelsen av tilhørighet svekket. Derimot hadde enkelt elever gode erfaringer med det digitale fellesskapet.

For å oppsummere denne studien, går det frem i drøftingen at elevenes tre grunnleggende behov har alle blitt påvirket, både i en negativ og positiv forstand. Dermed kan man konkludere med at læringsmiljøet under hjemmeskole i den deltakende elevgruppen, preges delvis av autonomistøttende omgivelser. Helt til slutt har man gjennom denne studien har man fått innblikk i elevers erfaringer rundt egen motivasjon for læring. Noe som har vist seg at elevperspektivet er svært nyansert nå det kommer til det å lære i en digital skolehverdag. Avslutningsvis vil studiens implikasjoner og videre perspektiver trekkes frem.

## 6.1. STUDIENS IMPLIKASJONER

---

Denne masteravhandlingen har gitt kunnskap og innsikt i skolens digitale praksis, og elevers erfaringer med det å ha hjemmeskole. Det å ha et kritisk blikk på egen studie er nødvendig for å belyse dens styrker og svakheter. Min studie har hatt sine begrensninger angående størrelsen på utvalget av informanter som har blitt undersøkt. Utvalget bestod av 24 elever, som igjen gir en konsekvens av at studien ikke er representativ. Derimot har en av fordelene ved å ha et mindre utvalg, vært at resultatene har gitt dypere innsikt i nettopp denne elevgruppen.

Videre er det nødvendig å nevne at undersøkelsen er begrenset til elevens stemme. Derfor har en annen begrensning ved denne studien vært at det var krevende å få en fullstendig oversikt over skolekonteksten sin helhet. For å kunne styrke oppgaven ville det vært aktuelt og innhentet besvarelser fra skoleledelsen, andre tilsatte og foresatt som er tilhørende ved den deltakende skole. Samtidig ønsker jeg å trekke frem at oppgaven skiller seg ut på grunn av at elevens stemme vektlegges i stor grad. Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven, viser dagens forskning at elevperspektivet fremstilles for sjeldent. Det at elever får muligheten til å gi sine skildringer rundt en annerledes skolehverdag, har gitt en nyansert vinkling på det aktuelle temaet med hjemmeskole og Covid-19-pandemiens konsekvenser. Dersom digital fjernundervisning ville vært et tilfelle i fremtiden, har det å ta utgangspunkt i elevers erfaringer gitt gode indikasjoner på hva som fungerer og ikke.

Denne studien fokuserer på elevenes generelle motivasjon for læring, og vektlegger ikke et spesifikt fag. Svakheten ved dette er at det har gitt mer overfladiske beskrivelser av skolekonteksten og elevmotivasjonen. Dersom jeg hadde valgt ett skolefag og fokusere på, ville dette gitt dypere innsikt i den spesifikke undervisningssituasjonen. Derimot er fordelene med det å avdekke den generelle elevmotivasjonen, at det vil være mer relevant inn mot det spesialpedagogiske fagfeltet. Dette begrunnes med at skolesituasjonen som helhet er sentral dersom man skal vurdere hvorvidt elever behøver videre tilrettelegging. Med utgangspunkt i disse refleksjonene ønsker jeg å belyse muligheter til videre forskning.

## 6.2. VIDERE PERSPEKTIVER

---

Denne oppgaven har hatt som mål å avdekke elevers erfaringer med egen motivasjon for læring, både før og under innføringen av hjemmeskole. Videre ville det vært relevant og studert tre andre perspektiver, som alle vektlegger Covid-19-pandemiens konsekvenser. Som det ble nevnt i drøftingen, var et av funnene at fysisk aktivitet og motivasjon kan ha en korrelasjon. Som et videre perspektiv ville det og sett nærmere på denne sammenhengen vært spennende. Her kunne det vært for eksempel relevant å se på både fritidsaktiviteter og de praktiske fagene i skolen sin effekt på elevers motivasjon for læring, i en periode hvor undervisningen foregikk i hjemmeomgivelsene.

Videre ville det vært interessant og undersøkt hvilke konsekvenser den digitale hjemmeskolen har hatt for elever med spesielle behov. Her tenker jeg på de elevene som mottar spesialpedagogisk støtte i den ordinære skolekonteksten. Fokuset ville vært og studert hvilken oppfølging denne elevgruppen selv har erfart under hjemmeskole, men også erfaringer fra omgivelsene rundt – som for eksempel lærerne og de foresatte.

Samtidig hadde det vært spennende å sett mine funn fra denne studien, i et psykisk helseperspektiv. Det har vært liten tvil om at psykisk uhelse har blitt et stort problem under Covid-19-pandemien inntok landet. Både media og nyere forskning gir et tydelig bilde på konsekvenser det har hatt for norske skoleelever gjennom et år med sosial distansering og nedstengte samfunn. På veien videre ville det derfor vært aktuelt å belyse konsekvensene som Covid-19-pandemien har hatt på elevers psykiske helse. Forskning på elevers motivasjon og psykiske helse er nødvendig inn mot fremtidens skole.

## 7. LITTERATURHENVISNING

---

- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), ss. 322-352. DOI: 10.1080/15391523.2020.1728449.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), ss. 261-271. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?q=Classrooms%3a+Goals%2c+Structures%2c+and+Student+Motivation&id=EJ452395>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 16/20*. Oslo: NOVA, Oslomet.
- Bakken, A., Sletten, M. A., von Soest, T., & Pedersen, W. (2020). *Oslo-ungdom under koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. NOVA-rapport 12/20. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/20.500.12199/4221>.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995, Juni). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), ss. 497-529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000, November). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), ss. 740-756. DOI: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3.
- Bo, I. G., Christensen, I.-G., & Lund Thomsen, T. (2016). *Narrativ forskning: tilgange og metoder*. København: Hanz Reitzels Forlag.

- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (ss. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020a, September 14). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *SAGE Journals*, 23(3), ss. 209-222. DOI: 10.1177/1365480220958797.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020b). *Hjemmeskole opplevelsen i Tysvær kommune under korona krisen: hva kan læres?* . Sara Bubb Associates.
- Chiu, T. K. (2017). Introducing electronic textbooks as daily-use technology in schools: A top-down adoption process. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), ss. 524-537. DOI: 10.1111/bjet.12432.
- Chiu, T. K. (2021, April 20). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*. DOI: 10.1080/15391523.2021.1891998.
- Chiu, T. K., & Hew, T. K. (2018). Asynchronous online discussion forum in MOOCs: Does openness matter for peer learning and performance? *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), ss. 16-28. DOI: 10.14742/ajet.3240.
- Cook-Sather, A. (2006). 'Change based on what students say': Preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*(9), ss. 345-358. DOI: 10.1080/13603120600895437.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006, Mai). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2X2 achievement framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), ss. 666-679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), ss. 303-320. DOI: 10.3200/JOER.102.4.303-320.

- Davidson, L., & Demaray, M. K. (2007, September). Social support as a moderator between victimization and internalizing - externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), ss. 383-405. DOI: 10.1080/02796015.2007.12087930.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. utg.). New York: Longman.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000, Oktober). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), ss. 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008, August). Self-determination theory: A macrotheory on human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), ss. 182-185. DOI: 10.1037/a0012801.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I E. Deci, & R. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (ss. 3-33). Rochester, N.Y.: Rochester University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: The Guilford Press.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L., Hodgson, K., & Rebus, J. (2005, September). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), ss. 691-706. DOI: 10.1002/pits.20120.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, (4.utgave). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M. B. (2017). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, ss. 256-273. DOI:10.1037/0033-295X.95.2.256.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2010, Juni). An ecological view of schools and development. I J. L. Meece, & J. S. Eccles (Red.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (ss. 6-21). New York: Routledge.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993, Februar). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 48(2), ss. 90-101. DOI: 10.1037/0003-066X.48.2.90.
- Education Endowment Foundation. (2020). *Remote Learning, Rapid Evidence Assessment*. London: Education Endowment Foundation.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. I C. Ames, & R. Ames (Red.), *Research on motivation in education* (3. utg., ss. 259-295). New York: Academic Press.
- Eriksen, I. M., & Davan, L. B. (2020). *Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien*. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/6413/NOVA-Rapport-13-2020%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R. A., & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge : Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. NIFU-rapport 2020:13*. Oslo: NIFU.
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. SINTEF-rapport 2020:00805*. Trondheim: SINTEF.
- Fletcher, A. C. (2017). *Student voice revolution: the meaningful student involvement handbook*. Olympia, WA: Common Action Publishing.



- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), ss. 478-493. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.001.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005, Juni). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), ss. 331-362. DOI: 10.1002/job.322.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013, Mai). Students perceptions of feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20*(2), ss. 150-169. DOI: 10.1080/0969594X.2012.749212.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gilje, Ø., Thuen, F., & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien - hva kan forskningen fortelle. *Bedre skole, 3*, ss.13-20. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. I K. Sawyer (Red.), *Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Grimsæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist, 13*(12), ss. 673–685. DOI: 10.1037/h0047884.
- Hartnett, M. K. (2015, Februar). Influences that undermine learners' perceptions of autonomy, competence and relatedness in an online context. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(1), ss. 86-99. DOI: 10.14742/ajet.1526.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf).
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur.

- Hesselberg, F., & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. I D. Dai, & R. J. Sternberg (Red.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (ss. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Jönsson, A. (2018). Meeting the Needs of Low-Achieving Students in Sweden: An Interview Study. *Frontiers in Education*(3), ss. 1-16. DOI: 3389/educ.2018.00063.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2021). *Samfunnssikkerhet i en usikker verden (Meld. St. 5 (2020–2021))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20202021/id2770928/?ch=4>
- Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020). *Med Netflix på timeplanen. Faktaflak: Konsekvenser av covid-19*. Oslo: FAFO.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. (Meld. St. 22 (2010-2011))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, Mai 26). *Midlertidig forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19 (FOR-2020-05-26-1061)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-05-26-1061>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Legault, L. (2016). Intrinsic and Extrinsic Motivation. I V. Zeigler-Hill, & T. K. Shackelford (Red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8\_1139-1.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linnenbrink, E. A. (2004). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, ss. 197-213. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.197.
- Lumsden, L. S. (1994, Juni). Student Motivation To Learn. *ERIC Digest*(92).
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortfall - bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2. utg.). London: Sage.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), ss. 279–300. DOI: 10.17763/haer.62.3.8323320856251826.
- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., & Stranger-Johannessen, E. (2021, Januar 21). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(21), ss. 5-19. DOI: 10.1080/08856257.2021.1872843.
- Moen, H. B. (2013, Januar 25). Metodologiske utfordringer ved personbiografiske intervju som empirisk materiale i sosiologien. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(1), ss. 33-64. DOI: 10.18261/ISSN1504-2928-2013-01-03.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.

- Murray, C., & Zvoch, K. (2011, Mars). Teacher—Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth From Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), ss. 41-54. DOI: 10.1177/1063426609353607.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I O. Hansen (Red.), *Skoleledelse og læringsmiljø* (ss. 35-46). Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Nordahl, T. (2020). *Skole er best på skolen. En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole*. Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2018). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. Routledge.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I J. E. Ingebrigtsen, & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (ss. 47-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, ss. 83-98. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.83.

- Pianta, R. (2001). *STRS, Student–Teacher Relationship Scale, Professional manual*. Lutz: Psychological Assessment Resource.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (ss. 365-386). New York: Springer.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS): secondary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (ss. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. I P. Pintrich, D. Brown, & C. E. Weinstein (Red.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Price, L. A., Wolensky, D., & Mulligan, R. (2002). Self-Determination in Action in the Classroom. *Remedial and Special Education*, 23(2), ss. 109-115. DOI: 10.1177/074193250202300207.
- Qvortrup, L., Qvortrup, A., Wistoft, K., Christensen, J., & Lomholt, R. (2020). *Nødundervisning under coronakrisen. Et elev- og forældreperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra [https://unipress.dk/media/17311/9788772192871\\_ncs\\_e-journal\\_nr07\\_4k.pdf](https://unipress.dk/media/17311/9788772192871_ncs_e-journal_nr07_4k.pdf)
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applies to Educational Settings. I E. Deci, & R. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 183-204). New York, Rochester: The University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), ss. 579-595. DOI: 10.1037/a0032690.

- Reeve, J., & Halusic, M. (2009, Juni). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), ss. 145-154. DOI: 10.1177/1477878509104319.
- Reeve, J., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. I D. McInerney, & S. van Etten (Red.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, ss. 31-59). Greenwich, CT:: Information Age.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Risjord, M., Moloney, M., & Dunbar, S. B. (2001, Mars). Methodological Triangulation in Nursing Research. *Philosophy of the Social Sciences*, 31(1), ss. 40-59. DOI: 10.1177/004839310103100103.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, ss. 397-427. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x.
- Ryan, R. M., & Connel, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), ss. 749-761. DOI: 10.1037/0022-3514.57.5.749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionangst. I J. Kofoed, & D. M. Søndergaard (Red.), *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, S. (2020). *Ungdom på pause – unges liv og lære*. København: Egmond Fonden.
- Schacter, D. S., Gilbert, D. T., & Nock, M. K. (2011). *Psychology* (2. utg.). New York: Worth Publishers.

- Schunk, D. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. I D. Schunk, & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (ss. 245-266). New York: Taylor & Francis.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, N.J: Pearson.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), ss. 137-149. DOI: 10.1080/0013188042000222421.
- Seifert, T. L. (1997). Academic goals and emotions: results of a structural equation model and cluster analysi. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), ss. 323-338. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01247.x.
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løtveit, *Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (ss. 375-387). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2008). Engagement and disaffection in the class- room: Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), ss. 765-781. DOI: 10.1037/a0012840.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsøe, T. (2008, Juni). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), ss. 315-329. DOI: 10.1080/00313830802025124.
- Stornes, T., Tvedt, M. S., & Bru, E. (2013, Oktober 24). Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(04-05), ss. 315-325. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2013-04-05-07.

- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011, Mars). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), ss. 159-188. DOI: 10.1007/s10648-010-9142-7.
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9(4), ss. 318–329. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07.
- Tetzchner, S. (2016). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thaagard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery UNESCO*. Hentet fra <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Juni 27). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra Skoleporten: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. I E. L. Deci, & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 37-64). Rochester: Boydell & Brewer Ltd.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020, Januar 21). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, ss. 1-31. DOI: 10.1007/s11031-019-09818-1.
- Vollet, J. W., Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), ss. 635-652. DOI: 10.1037/edu0000172.



Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating Students to Learn* (4. utg.). New York: Routledge.

Xie, K., & Ke, F. (2011). The role of students' motivation in peer-moderated asynchronous online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), ss. 916-930.  
DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01140.x.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13-39). San Diego: Academic Press.

## 8. VEDLEGG

---

**Vedlegg 1:** Brevmetode med spørsmål til elever

**Vedlegg 2:** Intervjuguide til lærere

**Vedlegg 3:** Informasjon- og samtykkeskjema til elever

**Vedlegg 4:** Informasjon- og samtykkeskjema til foresatte

**Vedlegg 5:** Informasjon- og samtykkeskjema til lærere

**Vedlegg 6:** Vurdering og godkjenning fra NSD

## 8.1. VEDLEGG 1: BREVMETODE MED SPØRSMÅL TIL ELEVER

---

### Brev til elever:

I mars 2020 ble skoler stengt, og mange endringer påvirket vår hverdag på grunn av Covid-19-pandemien. I dag er det mange som lurer på hvordan dere elever opplevde og erfarte alle disse endringene. På bakgrunn av dette ønsker jeg å vite akkurat hva du tenker om din egen motivasjon både før Covid-19-pandemien påvirket skolehverdagen, men også da dere måtte ha hjemmeskole. I dette brevet kan du skrive helt fritt og akkurat så mye du vil. Men du skal ikke skrive om andre personer (inkludert familien din), og heller ikke om du har hatt Covid-19-viruset eller ikke.

Det er til sammen fem spørsmål. Dersom du trenger mer plass til å skrive kan du gjøre dette på baksiden av hvert ark. Om du ikke ønsker å svare på et spørsmål er dette helt greit 😊 Tusen takk for at du ønsker å delta i min forskning – jeg setter enormt stor pris på det!

- Hva er viktig for at du skal føle deg motivert i skolen?
- Hvordan vil du **beskrive deg selv** som elev i skolen når det kommer til egen motivasjon og det å gjøre skolearbeid?
- Hvordan har du opplevd din egen motivasjon når det kommer til skolearbeid **før og under** hjemmeskole?
- Hvordan har nedstengningen av skolen påvirket din hverdag og ditt liv - Har du savnet noe som motiverte deg tidligere? Og har du funnet noe nytt som motiverer deg?

## 8.2. VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL LÆRERE

---

### **Intervjuguide til kontaktlærere:**

I denne undersøkelsen ønsker jeg informasjon rundt konteksten av både en vanlig skolehverdag og hjemmeskoleundervisning. Dersom du ikke ønsker å svare er dette helt greit. Ingen svar er feil. Det er viktig at enkeltelever ikke trekkes frem.

1. Hvilke eller hvilket fag underviser du i?
2. Hvilken tilknytning har du til elevgruppen som deltok i prosjektet?

#### **Endringer:**

3. Har Covid-19-pandemien påvirket denne skolen?
  - a. Eventuelt hvordan?
4. Har nedstengingen av skoler ført til endringer rundt den praktiske gjennomføringen av undervisning?
  - a. Eventuelt hvilke endringer?
  - b. Hva gjorde dere i de forskjellige fagene? Kan du fortelle litt om det?

#### **Organisering:**

5. Kan du beskrive en vanlig skoledag både for deg – og for elevene?
  - a. Differensiering av undervisning?
  - b. Hvor ofte var du lærerne i kontakt med elevene?
  - c. Har elevene hatt et felles møterom?
  - d. Brukte de bøker eller digitale metoder?
  - e. Hvilke arbeidsmåter vektla dere? På hvilken måte arbeidet elevene i den praktiske undervisningen?
6. Kan du beskrive en dag med hjemmeskole både for deg – og for elevene?
  - a. Differensiering av undervisning?
  - b. Hvor ofte var du lærerne i kontakt med elevene?
  - c. Har elevene hatt et felles møterom?
  - d. Brukte de bøker eller digitale metoder?
  - e. Hvilke arbeidsmåter vektla dere? På hvilken måte arbeidet elevene i den praktiske undervisningen?

7. Har dere hatt noen store prosjekter som ble påvirket av nedstengningen?

**Refleksjon:**

8. Hvilke tanker har du rundt elevenes motivasjon når det kommer til skolearbeid under en vanlig skoledag?
9. Hvilke tanker har du rundt elevenes motivasjon når det kommer til skolearbeid under hjemmeundervisning?
  - a. Har du opplevd endringer i elevenes motivasjon fra før og under hjemmeskole? Eventuelt på hvilken måte?
  - b. Hvilke eventuelle endringer tror du har påvirket elevene i størst grad?
10. Opplevde du at elevene hadde ulike erfaringer med hjemmeskole?
  - a. Er det noen ulike elevgrupper som har hatt ulike endringer?
11. Har dere fått noen tilbakemeldinger rundt hjemmeskole fra elever?

**Annet:**

12. Er det noe mer du ønsker å legge til?

## 8.3. VEDLEGG 3: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL ELEVER

---

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i elevens erfaringer og opplevelser innenfor et tema. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Målet med denne studien er å få innblikk i elevers erfaringer og opplevelser med egen motivasjon når det gjelder skolearbeid, både i det fysiske klasserommet og under perioden med hjemmeskole. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* I tillegg til at elever skal svare på brev, vil deres lærere intervjues rundt hvilke endringer som digital hjemmeundervisning har ført til. Selve forskningsprosjektet er en masteroppgave med utgangspunkt i spesialpedagogikk.

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

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

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

Bakgrunnen for at nettopp du blir spurt om å være informant er fordi studien søker ungdomsskoleelever fra tiende klassetrinn.

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

Å delta i dette prosjektet innebærer at du fyller ut et brev. Brevet inneholder spørsmål om motivasjon i skolen. Undersøkelsen vil gjennomføres i en undervisningstime. Dine svar blir deretter samlet inn, og levert til meg som forsker. Dersom det er ønskelig kan dine foresatte få tilgang til spørsmålene som vil gis i brevet i forkant av undersøkelsen.

### **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. Det skjer gjennom å ta kontakt med meg. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta. Ditt forhold til skolen og lærerne vil ikke påvirkes av denne studien.

Selve undersøkelsen vil bli gjennomført i undervisningstiden, og dersom du ikke ønsker å delta vil du få et alternativt opplegg.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er blitt har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene anonymt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever i oppgaveteksten. De som vil ha tilgang til informasjonen som samles inn er jeg som student og min veileder. Navnet ditt vil erstattes med et nummer, som lagres på egen navneliste adskilt fra annen informasjon. Denne navnelisten vil kun veileder ha tilgang til.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er innen juni 2021. Etter innlevert oppgave vil alle brev ødelegges.

### **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 Høgskulen i Volda 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:

- Høgskulen i Volda ved Tiril Høgset (tlf: 40831420 eller mail: [tiril\\_hogset@hotmail.com](mailto:tiril_hogset@hotmail.com)) eller min veileder Julia Melnikova (mail: [julia.melnikova@hivolda.no](mailto:julia.melnikova@hivolda.no))
- Vårt personvernombud: [personvernombod@hivolda.no](mailto:personvernombod@hivolda.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Tiril Høgset*

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevmotivasjon før og under Covid-19-pandemien» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i brevmetoden

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 8.4. VEDLEGG 4: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL FORESATTE

---

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i elevens erfaringer og opplevelser innenfor et tema. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Målet med denne studien er å få innblikk i elevers erfaringer og opplevelser med egen motivasjon når det gjelder skolearbeid, både i det fysiske klasserommet og under perioden med hjemmeskole. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* I tillegg til at elever skal svare på brev, vil deres lærere intervjues rundt undervisningshverdagen før og under Covid-19-pandemien. Selve forskningsprosjektet er en masteroppgave med utgangspunkt i spesialpedagogikk.

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

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

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

Bakgrunnen for at ditt barn blir spurt om å være informant er fordi studien søker ungdomsskoleelever fra tiende klassetrinn.

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

Å delta i dette prosjektet innebærer at eleven fyller ut et brev. Brevet inneholder spørsmål om motivasjon i skolen. Undersøkelsen vil gjennomføres i en undervisningstime. Svarene blir deretter samlet inn, og levert til meg som forsker. Dersom det er ønskelig kan foresatte få tilgang til spørsmålene som vil gis i brevet i forkant av undersøkelsen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan han eller hun når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Det skjer gjennom å ta kontakt med meg. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis han eller hun ikke vil delta. Elevens forhold til skolen og lærerne vil ikke påvirkes av

denne studien. Selve undersøkelsen vil bli gjennomført i undervisningstiden, og dersom eleven ikke ønsker å delta vil han eller hun få et alternativt opplegg.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene som er blitt har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene anonymt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever i oppgaveteksten. De som vil ha tilgang til informasjonen som samles inn er jeg som student og min veileder. Navnet til eleven vil erstattes med et nummer, som lagres på egen navneliste adskilt fra annen informasjon. Denne navnelisten vil kun veileder ha tilgang til.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er innen juni 2021. Etter innlevert oppgave vil alle brev ødelegges.

### **Dine rettigheter**

Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har dere 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 Høgskulen i Volda 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:

- Høgskulen i Volda ved Tiril Høgset (tlf: 40831420 eller mail: [tiril\\_hogset@hotmail.com](mailto:tiril_hogset@hotmail.com)) eller min veileder Julia Melnikova (mail: [julia.melnikova@hivolda.no](mailto:julia.melnikova@hivolda.no))
- Vårt personvernombud: [personvernombod@hivolda.no](mailto:personvernombod@hivolda.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Tiril Høgset*

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevmotivasjon for og under Covid-19-pandemien*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la eleven delta i brevmetoden

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

-----

(Signert av foresatt, dato)

## 8.5. VEDLEGG 5: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRERE

---

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse elevens erfaringer og opplevelser innenfor et tema. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Målet med denne studien er å få innblikk i elevers erfaringer og opplevelser med egen motivasjon når det gjelder skolearbeid, både i det fysiske klasserommet og under perioden med hjemmeskole. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever egen motivasjon for læring under perioden med digital hjemmeskole?* Som et supplement til dette ønsker jeg å belyse hvilke eventuelle endringer som har skjedd i undervisningen og elevenes motivasjon, før og under covid-19-pandemien. Selve forskningsprosjektet er en masteroppgave med utgangspunkt i spesialpedagogikk.

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

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

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

Bakgrunnen for at nettopp du blir spurt om å være informant er fordi studien søker lærere som har fulgt de utvalgte elevene tett gjennom perioden både før og etter av Covid-19-pandemien påvirket hverdagen.

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

Å delta i dette prosjektet innebærer at du stiller opp til et intervju som vil ha varighet på ca. 45 minutter. Der vil det stilles spørsmål rundt hvordan det praktiske undervisningen har foregått både før og etter skolenedstengningen i mars 2020. Det vil også stilles spørsmål rundt elevgruppens generelle motivasjon i skolen.

### **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. Ditt forhold til

skolen/lærere/elever vil ikke påvirkes av denne studien. Selve undersøkelsen vil bli gjennomført når du er tilgjengelig, der du ønsker å møtes.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne hverken lærere eller enkeltelever i oppgaveteksten. For å holde deg anonym vil ingen spørsmål vil gjelde personlige opplysninger. Alt av materiale som samles inn vil oppbevares innelåst, hvor kun jeg vil ha tilgang. Intervjuet vil spilles inn ved hjelp av en app kalt «Nettsjema», dette er en sikker løsning for lydopptak levert av Universitetet i Oslo.

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

Opplysningene vil destrueres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er innen juni 2021. Etter innlevert oppgave vil alle brev ødelegges.

### **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 Høgskulen i Volda 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:

- Høgskulen i Volda ved Tiril Høgset (tlf: 40831420 eller mail: [tiril\\_hogset@hotmail.com](mailto:tiril_hogset@hotmail.com)) eller min veileder Julia Melnikova (mail: [julia.melnikova@hivolda.no](mailto:julia.melnikova@hivolda.no))
- Vårt personvernombud: [personvernombud@hivolda.no](mailto:personvernombud@hivolda.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Tiril Høgset*

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevmotivasjon før og under Covid-19 pandemien», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.6. VEDLEGG 7: VURDERING OG GODKJENNING FRA NSD

---

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: 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 13.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG:** Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

**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: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://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 01.10.2021.

**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.

**TAUSHETSPLIKT:** Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

**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. 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)