



Hjemmeskole på barnetrinnet under covid-19-pandemien. Norske elevers og læreres beskrivelser av et endret praksisfellesskap

Ingvill Krogstad Svanes, Emilia Andersson-Bakken og Tuva Bjørkvold

SAMMENDRAG

Hjemmeskole har blitt et velkjent begrep etter at skoler i hele landet ble tvunget å stenge på grunn av covid-19-pandemien som startet våren 2020. Formålet med denne studien er å belyse og utforske hvordan hjemmeskolen på barnetrinnet kan forstås med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring. Videre vil vi drøfte hvordan erfaringer fra en nær heldigitalisert skole kan tas med videre i skoleutviklingen. Studien er en kasusstudie der vi har samlet inn 203 tekster fra barnetrinns elever, samt intervjuet 18 barneskolelærere. Materialet er analysert med deduktivt utviklede koder basert på sosiokulturell teori. Resultatene viser store forskjeller i hvordan hjemmeskolen ble opplevd og håndtert, både sett fra elevenes og lærernes ståsted. Videre synliggjør materialet hvor viktig den fysiske skolen er som sosial arena og praksisfellesskap. Samtidig endret hjemmeskolen også hvilke medierende redskaper som ble anvendt, og hvordan de ble brukt. Den gjennomgripende digitaliseringen påvirket lærernes valg av arbeidsformer, da rollen som veileder og stillasbygger i innlæring av nytt fagstoff ikke kunne realiseres som i den fysiske skolen. I materialet trekker både elever og lærere fram digitale verktøy som det framtrepende medierende redskapet, mens språk og samtale kommer i bakgrunnen, noe som kommer i konflikt med sosiokulturell teori.

Nøkkelord: hjemmeskole; digitalisering; barnetrinnet; sosiokulturell teori

Ingvill Krogstad Svanes,
OsloMet – storby-
universitetet, Norge,
e-post: inksva@oslomet.no

Emilia Andersson-
Bakken, OsloMet –
storbyuniversitetet,
Norge, e-post:
emanb@oslomet.no

Tuva Bjørkvold,
OsloMet –
storbyuniversitetet,
Norge, e-post:
tuvbj@oslomet.no

ABSTRACT

Homeschooling in primary school – Norwegian students and teachers describe a changed community of practice

Homeschooling became a well-known concept when schools across the country were forced to close due to the Covid-19 pandemic. The purpose of this study is to explore how

this homeschooling in primary school can be understood based on a sociocultural view on learning. Furthermore, we will discuss how experiences from a digitalized school can be taken further in school development. The study is a case study building on 203 texts from primary school students and interviews of 18 teachers. The material is analyzed with codes based on sociocultural theory. The results show large differences in how the home-school was experienced, both from students' and teachers' point of view. Furthermore, the material highlights how important the physical school is as a social arena and community of practice. At the same time, the home school also changed which mediating tools were used and how they were used. The pervasive digitalization influenced the teachers' choice of working methods, as the role as scaffolder in the students' learning process could not be realized as in the physical school. Both students and teachers in the material highlight digital tools as the prominent mediating tool, while language and conversation stand back. This conflicts with sociocultural theory.

Keywords: *homeschool; digitalization; primary school; sociocultural theory*

Innledning

12. mars 2020 ble alle norske skoler stengt på grunn av fare for spredning av covid-19-viruset, og på kort varsel ble elever, lærere og foreldre kastet ut i hjemmeskole. Denne nye kontekstualiseringen av skolen ga endrede vilkår for kommunikasjon mellom lærere og elever og elevene imellom, og undervisning, samtaler og samarbeid måtte ta andre former enn til vanlig.

Norske barnetrinns lærere legger vekt på å ha gode relasjoner til elevene sine (Fjell & Olaussen, 2012; Mausethagen & Kostøl, 2010). En stor majoritet av elevene opplever at lærerne bryr seg om og respekterer dem, og at de får god støtte fra lærerne sine (Wendelborg, 2021). I undervisningen er samtalen sentral. Dette gjelder i helklasseundervisning der lærere forklarer nytt fagstoff og gir støtte når noe er vanskelig (Haug, 2012; Rangnes, 2021; Svanes & Andersson-Bakken, 2021), og i gruppearbeid og samarbeid der elevene har mulighet til å diskutere med hverandre (Myklebust, 2018; Rusk & Rønning, 2020). Til tross for mye individuelt arbeid er det også som oftest i denne arbeidsformen muligheter for elevene til å søke støtte hos andre elever og hos læreren (Svanes, 2016). Lærere bruker mye tid på å veilede elever (Eikrem et al., 2012; Svanes, 2016), og muntlige tilbakemeldinger fra læreren er mer vanlige enn skriftlige på barnetrinnet. Med dette som bakteppe er det grunn til å tro at den endrede situeringen under hjemmeskolen endret støttestrukturene som er bygget opp rundt elevenes læringsprosesser i den vanlige skolen.

Tilgangen på og bruken av digitalt utstyr i undervisningen ble avgjørende for hvordan hjemmeskoleperioden artet seg for elevene. Norske myndigheter har hatt en stor satsing på innkjøp av digitalt utstyr til skoler. Situasjonen er i stadig endring, men majoriteten av de 100 største kommunene i Norge har trolig en digital enhet til hver elev (Gilje, 2021), og det er omfattende bruk av digitale læremidler (Bergene et al., 2021). Til tross for dette varierer den profesjonsfaglige digitale kompetansen, og det er fortsatt et «strekk i laget» (Tømte et al., 2019, s. 69). Digital undervisning

på barnetrinnet har fram til nå vært knyttet til klasserommet der elevene er sammen, og vi vet at når undervisningen sentrerer omkring en datamaskin, får elevene mye teknologisk støtte, mens omfanget av faglig støtte minker (Bjørkvold & Svanes, 2021; Gilje et al., 2016).

Kombinasjonen av at skolen foregikk hjemme og i så stor grad var digital, var noe nytt våren 2020. Denne studien har derfor et todelt formål. Den kartlegger hvordan den endrede situeringen av skolen ble opplevd av et utvalg elever og lærere, samtidig som den undersøker på hvilken måte det endrede praksisfellesskapet påvirket elevenes muligheter for å få støtte av lærere og hverandre. Med bakgrunn i dette ønsker vi i denne artikkelen å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvordan påvirket endringer i praksisfellesskapet elevenes muligheter for støtte i læringsprosesser?

Studien bidrar med kunnskap om hvordan elever og lærere opplevde en spesiell periode, men deler også erfaringer med en for barnetrinnets vedkommende ny bruk av digitale verktøy. Studien er en kasstudie og bygger på 18 intervjuer med lærere og 203 tekster fra elever på barnetrinnet, noe som skiller denne studien fra andre studier om hjemmeskole. Studien er ikke en undersøkelse av digital undervisning i seg selv, som er et eget forskningsfelt, men en analyse av en helt spesiell situasjon for både lærere og elever der skolekonteksten var fundamentalt endret. Vi har heller ikke undersøkt elevenes læring, eller foreldrenes rolle som støtte for elevene, noe som ville krevd et annet design av studien.

Norske elevers og læreres erfaringer med hjemmeskole under covid-19-pandemien

Gjennomgangen av forskning på norske elevers og læreres erfaring med hjemmeskole under pandemien er avgrenset til forskning på grunnskolenivå (1–10). Vi har avgrenset mot studier av spesielt sårbare barn (Colao et al., 2020; Drane et al., 2020), men har inkludert funn som omhandler det sosiale aspektet ved skolen generelt. Forskningen vi har funnet, bygger på spørreundersøkelser og rapporter.

Det var store forskjeller mellom norske elever i hvordan de mestret hjemmeskolen og hva de fikk gjort av skolefaglig arbeid (Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020). Situasjonen ble opplevd mer utfordrende jo eldre elevene var, men noen elever blomstret også opp og arbeidet bedre hjemme enn på skolen (Fjørtoft, 2020; Mælan et al., 2021). Lærere rapporterte at støtten og veiledningen deres ble mer likt fordelt på alle elevene, siden alle elever «ropte like høyt» på hjemmeskolen (Bubb & Jones, 2020). I en undersøkelse kom det fram at de yngste elevene (1–4) ifølge foreldrene opplevde minst støtte fra læreren sin i løpet av en uke (Blikstad-Balas et al., 2022; Jelstad, 2020). Skar et al. (2021) oppgir dette som en mulig årsak til at norske førsteklasingers skriveferdigheter ble funnet lavere i en undersøkelse gjort i mai/juni 2020 enn i en tilsvarende undersøkelse året før.

Lærerne oppga at de savnet elevene under hjemmeskolen, og var bekymret for noen av dem (Federici & Vika, 2020). Elevene på sin side savnet hverandre, undervisningen og læreren, og 40 prosent av elevene oppga at de sjelden eller aldri samarbeidet med andre (Nordahl, 2020). Mangelen på kommunikasjon ansikt til ansikt med elevene gjorde at lærerne opplevde det vanskelig å vite om elevene hadde forstått lærestoffet og eventuelt justere undervisning og veiledning deretter (Gilje et al., 2020).

Både lærerne og elevene mente at den digitale kompetansen deres ble forbedret i perioden med hjemmeskole. Gudmundsdottir og Hathaway (2020) fant i en undersøkelse av 574 norske lærere at 67 prosent ikke hadde noen erfaring med nettbasert undervisning før skolenedstengingen. Lærerne viste imidlertid stor vilje til å yte en ekstra innsats og endre til digital undervisning i den utfordrende situasjonen, (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020).

Det er fortsatt behov for kvalitativ forskning som kan utdype og forklare funnene fra den refererte kvantitative forskningen på hjemmeskolen. Vi har ennå ikke funnet studier der elever framstiller sine erfaringer kvalitativt slik de gjør i vår studie, med unntak av våre egne arbeider som bygger på samme materiale som denne artikkelen, en tekststudie (Bjørkvold et al., 2022) og en studie om den endrede lærerrollen under hjemmeskolen (Andersson-Bakken et al., 2021). Det er også behov for å reflektere over hvordan vi kan ta med oss erfaringene fra hjemmeskolen videre. Dette ønsker vi å sette søkelys på i denne studien.

Teoretisk perspektiv

Som teoretisk fundament i denne studien har vi valgt sosiokulturell teori, der konteksten rundt undervisning og læring er sett på som sentral (Vygotsky, 1978). I et sosiokulturelt perspektiv er fokuset flyttet fra individet til praksisen, eller miljøet, for læring. Et praksisfellesskap er en gruppe mennesker som er engasjert i en felles læringsprosess (Wenger, 1998), og læring er deltakelse i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). At læringen er situert, betyr at konteksten læringen skjer i er avgjørende. Klasserommet kan ses på som en sosial praksis (Carlgren, 1999) der elevene i klasserommet og på skolen sosialiseres inn i en skolekultur, men også i ulike fagkulturer, som utgjør deres praksisfellesskap.

Ifølge Vygotskij (Vygotsky, 1991) skjer læring først på det sosiale planet (det interpsykologiske), så på det individuelle planet (det intrapsykologiske). Med sosial menes både historiske og kulturelle kontekster, men også relasjoner mellom mennesker. Kunnskap er ulikt fordelt, og læring blir distribuert mellom personer i et sosialt fellesskap (Dysthe, 2001). I disse sosiale sammenhengene konstruerer elever kunnskap med støtte i det sosiale fellesskapet. Språk er sentralt i sosiale relasjoner, og i et sosiokulturelt perspektiv blir elevs læring, eller utfordringer knyttet til læring, forklart gjennom kvaliteten på undervisningsdialogen heller enn med utgangspunkt i elevens intellektuelle kapasitet eller lærerens undervisningsferdigheter (Mercer &

Littleton, 2007, s. 4). Språket blir sett på som et intellektuelt redskap på samme måte som andre redskaper som medierer en forståelse for oss, for eksempel en datamas-kin eller ulikt undervisningsmateriell. Disse redskapene støtter oss i tilegnelsen av ny kunnskap og er instrumenter vi er avhengige av (Säljö, 2001). Vygotskij (2001) framhever språket som et av de aller viktigste redskapene og hevder at tenkning og språkbruk utgjør en enhet. Språket uttrykker tenkning, og vi tenker ved hjelp av språket. Språket er derfor sentralt når elever skal tilpasse seg det sosiale og kulturelle fellesskapet i klasserommet. I denne prosessen er det nødvendig med støtte fra andre, noe som leder oss over til at læring skjer i den nærmeste utviklingssonen.

Vygotskij (Vygotsky, 1978) skiller mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået hos et barn. Det aktuelle utviklingsnivået er det barnet kan i dag, mens det potensielle utviklingsnivået er det barnet klarer med litt hjelp, og som det kan klare selv i morgen. Avstanden mellom disse to nivåene kaller Vygotskij sonen for nærmeste utvikling. Teorien om den nærmeste utviklingssonen har inspirert til nye begreper som *stillasbygging* (Wood et al., 1976), som innebærer at elever lærer gjennom å bli veiledet av og strekke seg etter en mer kompetent annen, enten medelever eller lærere. I denne prosessen er kommunikasjon sentralt, og en måte læreren kan bygge midlertidige stillaser for elevene på, er gjennom samtaler (Cazden, 2001; Mercer & Littleton, 2007).

I denne artikkelen kaster sosiokulturell teori lys på hvordan endringer i praksisfellesskapet påvirker elevenes muligheter for støtte i læringsprosesser.

For å finne ut mer om dette har vi samlet inn tekster fra elever og intervjuet lærere, beskrevet nedenfor.

Metode og analyse

Utvalg

Studien er en kasstudie, der hjemmeskole på barnetrinnet er utvalgs-kriterium, bundet av tid og sted som den var (Flyvbjerg, 2010; Stake, 1995). En kasstudie kan gi dybdeforståelse av en situasjon i sin samtidige kontekst (Yin, 2014), og den involverer ulike kilder av informasjon (Stake, 1995), i vår sammenheng tekster fra elever og intervjuer av lærere. Studien er en iboende casestudie, som betyr at kasusen i seg selv er interessant å undersøke og beskrive i detalj (Stake, 1995), noe vi mener er tilfelle med hjemmeskoleperioden.

Den første runden med hjemmeskole i Norge varte fra 13. mars 2020 til henholdsvis 27. april for 1.–4. trinn og 11. mai for 5.–7. trinn. I denne perioden rekrutterte vi lærere og deres elever gjennom sosiale medier, særlig via en informasjonsvideo lagt ut på en facebookside kalt Undervisningsopplegg. Siden hadde 62 215 følgere, og videoen ble spilt av 852 ganger i hjemmeskoleperioden. 18 lærere stilte opp på intervjue. Vi kjente til noen av lærerne, men ingen av lærerne ble intervjuet av en forsker de kjente godt. De 18 lærerne er fordelt på alle klassetrinn på barnetrinnet, og det er 17 kvinner og 1 mann. Lærerne kommer fra alle landsdeler (tabell 1).

Tabell 1. Oversikt over lærere i studien

Lærer	Trinn	Antall elever i klassen	Alder	Kjønn	Antall år erfaring	Landsdel	Digitale enheter til hver elev
Lærer 1	2.	23	34	K	10	Østlandet	Ja (iPad)
Lærer 2	7.	20	43	K	16	Østlandet	Ja (iPad)
Lærer 3	3.	19	47	K	17	Østlandet	Nei
Lærer 4	2.	53/17	37	K	14	Østlandet	Ja (Chromebook)
Lærer 5	2.	25	38	K	12	Østlandet	Ja (iPad)
Lærer 6	7.	18	41	K	13	Vestlandet	Ja (Chromebook)
Lærer 7	5.	19	50	M	26	Vestlandet	Nei
Lærer 8	6.	23	49	K	25	Vestlandet	Ja (Chromebook)
Lærer 9	Jobber på flere trinn		44	K	22	Norsk skole i utlandet/ Vestlandet	Nei
Lærer 10	1.	21	58	K	22	Vestlandet	Nei
Lærer 11	6.	25	37	K	12	Østlandet	Ja (iPad)
Lærer 12	6.	27	26	K	1	Østlandet	Ja (iPad)
Lærer 13	5.	21	31	K	6	Østlandet	Ja (iPad)
Lærer 14	1.	26	47	K	25	Sørlandet	Nei
Lærer 15	6.	22	40	K	14	Nord-Norge	Ja (iPad)
Lærer 16	5.	25	38	K	12	Østlandet	Nei
Lærer 17	5.	15	34	K	11	Trøndelag	Nei
Lærer 18	6.	22	47	K	20	Østlandet	Ja (iPad)

Elevene som deltar, er hovedsakelig rekruttert gjennom lærerne som er intervjuet, men det er også noen elever som har bidratt med tekster uten at deres lærere er med i studien. Da har læreren samlet inn tekster, men ikke blitt intervjuet. Elevene er fordelt på alle trinn i barneskolen (tabell 2).

Tabell 2. Oversikt over alle informanter i studien fordelt på trinn

Trinn	Antall klasser involvert	Lærerintervju	Elevttekster
1	3	2	4
2	3	3	58
3	1	1	2
4	1	2	1
5	3	3	34
6	5	6	33
7	5	1	71
Sum		18	203

Datamateriale

To av forskerne gjennomførte 18 semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) via Zoom. Intervjuguiden var todelt, om lærernes bakgrunn og arbeidssituasjon samt om hvordan de opplevde hjemmeskolen. Vi spurte om fordeler og ulemper ved hjemmeskolesituasjonen, om lesing, skriving og muntlighet, kontakt med elevene og undervisvurdering. Intervjuene er transkribert fra lydfil. Lærerne ble bedt om å gi følgende skriveoppgave til sine elever:

Hvordan er din hjemmeskoledag?

Hvordan arbeider du med lesing og skriving? Skriv eller tegn.

Elevene har enten levert sin tekst direkte til forskerne på sin læringsplattform, eller de har levert til læreren som videreformidlet tekstene.

Analyseprosessen

Første steg i analyseprosessen var å utarbeide teoribaserte kategorier med utgangspunkt i sosiokulturell teori. Vi brukte en deduktiv framgangsmåte med prøvekoding for å se om kategoriene matchet datamaterialet, og om de favnet både lærernes og elevenes perspektiv. Å omforme en teori til observerbare kategorier har noen utfordringer. Teorier er ikke-observerbare (Kvernbekk, 2013), samtidig kan de fungere som linser som undervisning og læring kan bli observert, studert og analysert gjennom (Klette, 2011), og bidra til at kategoriene ikke blir rent deskriptive (Gibbs, 2018). I denne sammenhengen har vi derfor valgt å studere elevens og lærerens beskrivelser av hjemmeskole gjennom sosiokulturelle briller.

I tabell 3 er de fem analysekategoriene presentert: (1) *Skolen som sosial arena*, (2) *Situering/lokalisering*, (3) *Medierende redskaper*, (4) *Samarbeid/samspill* og (5) *Hjelp/veiledning*. Termene på kategoriene er hentet fra sosiokulturell teori, men operasjonalisert til hva disse begrepene kan bety for lærere og elever i perioden med hjemmeskole. Utgangspunktet er de fire prinsippene for læring, skissert i teoridelen. Vi har analysert materialet fra både elevens og lærerens synsvinkel innen samme kategori, selv om deres tilnærminger vil være forskjellige ut fra rollene de har. Analyseenheter er meningsbærende enheter, som en frase, en setning eller opp mot et avsnitt. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende. En analysert enhet kan for eksempel både tematisere *Situering/lokalisering* og *Hjelp/veiledning*, som i dette eksemplet: «Jeg sitter på stuebordet mitt og gjør lekser jeg pleier og få hjelp når jeg trenger det» (F_2_26_g).¹

1 Når vi refererer til elevtekster, har vi gitt skolen en bokstav (her F). Første tall viser til klassetrinn, andre tall til et nummer vi har gitt teksten. G eller j viser til gutt eller jente der kjønn er oppgitt. Når vi refererer til lærerintervjuene, har vi gitt hver lærer et tall, (L8) viser til lærer 8.

Tabell 3. Analyse kategorier

Navn på kode (teoretiske begreper)	Forklaring på kode Tematisering av	Fra læreres ståsted Læreren snakker om	Fra elevers ståsted Eleven skriver om
Skolen som sosial arena (sosial arena)	– skolen som sosial møteplass, viktig for elevenes sosiale læring og utvikling	– at hun savner elevene – relasjoner til elevene – at elevene savner venner eller skolen – at skolen er viktig for sosial læring og utvikling	– at han savner venner, skolen eller læreren
Situering/ lokalisering (situert læring)	– hvor undervisningen foregår fysisk	– hjemmeskole vs. «vanlig» skole – arbeidsforhold hjemme – klasserommet som læringsarena – uterommet som læringsarena	– hjemmeskole vs. «vanlig» skole – arbeidsforhold hjemme – steder i huset de sitter og jobber – at de er ute hjemme
Medierende redskaper (medierende redskaper)	– ulike medierende redskaper i hjemmeskolen	– språk/samtale i undervisningen – digitale enheter, programmer, apper – bøker/trykte læremidler	– språk/samtale – digitale enheter, programmer, apper – bøker/trykte læremidler
Samarbeid/samspill (sosiale læringsarenaer, praksisfelleskap)	– faglig relevant samarbeid/ samspill eller mangelen på det	– samarbeid mellom elevene – samspill mellom lærer og elev	– samarbeid mellom elevene – samarbeid med noen hjemme – om de liker best å jobbe alene eller sammen med andre
Hjelp/veiledning (stillasbygging)	– hjelp og veiledning	– hvordan hun har hjulpet elevene – elever som trenger hjelp – hva elevene trenger hjelp til	– hva han gjør når han trenger hjelp – hvem han får hjelp av – hva slags hjelp han får eller hvordan hjelpen forløper

Andre steg i analyseprosessen var å gjøre en koding med utgangspunkt i kategoriene. Kategoriene fordelte seg ulikt i materialet. Tabell 4 viser antall dokumenter som er analysert, og hvordan kategoriene fordeler seg i elevtekstene og lærerintervjuene.

Tabell 4. Resultater etter innledende koding

	Kategori	Antall dokumenter	Antall referanser
Elevttekster	Skolen som sosial arena	48	53
	Situering/lokalisering	80	100
	Samarbeid/samspill	57	64
	Hjelp/veiledning	84	93
	Medierende redskaper	81	116
Lærerintervjuer	Skolen som sosial arena	18	31
	Situering/lokalisering	10	14
	Samarbeid/samspill	16	42
	Hjelp/veiledning	17	51
	Medierende redskaper	18	119

Etter diskusjoner satt vi igjen med en forståelse av at kategoriene *Situering/lokalisering* og *Skolen som sosial arena* beskrev praksisfellesskapet på et mer overordnet nivå enn de andre kategoriene. I resultatdelen nedenfor blir disse to derfor behandlet som en overordnet kontekst, mens vi går mer i dybden på de tre resterende kategoriene.

Kvalitet i forskningen

Forfatterne har diskutert kodene i alle faser i analysearbeidet. Førsteforfatteren har kodet hele materialet i NVivo, og alle tre forfattere har diskutert utdrag av kodingen og landet på en felles forståelse. Andreforfatteren har i tillegg reliabilitetstestet 15 prosent av materialet ved å selv kode alle kodede enheter og deretter sjekke samsvaret med den opprinnelige kodingen. Samsvaret var 79 prosent på intervjuene og 87 prosent på elevtekstene. Manglende samsvar var spesielt knyttet til hvor eksplisitt særlig situering og medierende redskaper måtte benevnes for å bli kodet som det. Etter diskusjoner kom vi fram til at det for eksempel ikke var nok at eleven nevnte ordet hjemmeskole, men at det måtte konkretiseres ytterligere hvor skolearbeidet fant sted.

Siden lærerne i hovedsak selv tok kontakt fordi de var interesserte i studien, hadde vi ikke innflytelse på klassetrinn, alder eller kjønn, og vi har ikke ambisjoner om å si at studiens resultater er generaliserbare i snever forstand. Det er ingen beskrivelse av hvordan *alle* lærere og elever opplevde hjemmeskole, men eksempler på hvordan *noen* hadde det (Gobo, 2004). Ifølge Flyvbjerg (2010) er en av styrkene til en kasusstudie at den ikke kan sammenfattes til én fortelling, noe som kan være tegn på en dyp problematikk. I vårt tilfelle har det vært viktig å få fram ulike stemmer om hjemmeskolen for å besvare studiens forsknings spørsmål, og ikke én oppfatning som kan gjelde alle.

Det er mulig at lærere som bidrar i denne typen studier er spesielt engasjerte og ivrige. Elevene leverte også tekster frivillig. Dette kan ha konsekvenser for studiens validitet, og en av studiens begrensninger er at vi trolig ikke har fanget opp de elevene og lærerne som trivdes dårligst med hjemmeskole. Når dette er sagt, gir det i

kvalitativ sammenheng relativt store datamaterialet et godt utgangspunkt for å få fram mangfoldet i elevers og læreres beskrivelser.

Etikk

Lærerne ble intervjuet over den digitale plattformen Zoom, som er godkjent som databehandler av vår forskningsinstitusjon. Dette gjorde at vi kunne gjøre opptak av videointervjuet. Både lærere og elever er anonymiserte. Studien er godkjent etter Norsk senter for forskningsdatas (NSD) retningslinjer, og både elevenes foreldre og lærere har levert samtykkeskjemaer. Å rekruttere informanter kun digitalt, og samle inn samtykkeskjemaer fra foresatte digitalt via lærer, er krevende, og noen elevtekster kunne ikke brukes fordi samtykke manglet.

Resultater

I denne resultatdelen vil vi først kort beskrive elevers og læreres opplevelser av den nye situeringen av skolen der skolen ble flyttet hjem og inn i den digitale sfæren. Gjennom dette endres skolen som sosial arena og skolen slik elever og lærere kjente den fra før, lokalisert i et bygg der de var sammen. Disse beskrivelsene vil ligge som en kontekstuell bakgrunn når vi så går dypere inn i hvordan endringer i praksisfellesskapet påvirket elevenes muligheter for støtte i læringsprosesser.

Som svar på spørsmålet om hvordan hjemmeskoledagen deres var, svarte mange elever med å fortelle helt konkret hvor i hjemmet de gjorde skolearbeidet, for eksempel i sofaen eller ved kjøkkenbordet, og hvem de satt sammen med, for eksempel søsken og foreldre. De beskrev også et digitalt praksisfellesskap med andre i klassen og læreren. Noen elever uttrykte at de likte hjemmeskole fordi det var bedre arbeidsro enn i det vanlige klasserommet, mens andre sa at det var vanskeligere å konsentrere seg hjemme. Lærerne på sin side erfarte at hjemmeskole endret arbeidstiden deres. De jobbet mer og til andre tider på døgnet for å være tilgjengelig for elevene og for å lage gode undervisningsopplegg. Både elever og lærere beskrev at de savnet å treffe hverandre og det å være del av samme fysiske kontekst på skolen. Lærerne arbeidet imidlertid hardt for å legge til rette for digitale treffpunkter, og etter hvert fant elevene hverandre på digitale plattformer og var sammen der. Til tross for dette uttrykte en del elever at hjemmeskole var kjedelig:

Det er ganske kjedelig og bære gå hjemme i pysen hele dagen, så jeg snakker og er mye på Face Time med venninnene mine. (T_26_17_j)

Samarbeid og samspill

Kategorien samarbeid og samspill rommer opplevelsen av støtte gjennom samarbeid mellom elever og mellom lærere innenfor et praksisfellesskap. I hovedsak var

det de eldste elevene som uttalte seg om samarbeid og samspill (i 57 av tekstene). Dette skyldes trolig at det er de som i størst grad benyttet seg av kommunikasjonsplattformer som Teams. Disse elevene hadde også egne telefoner som var viktig i kommunikasjon med medelever. Elevtekstene viste store forskjeller i hvordan elevene arbeidet sammen med andre, noe de følgende eksemplene viser, tatt fra samme trinn på samme skole. Noen elever samarbeidet lite med andre elever: «Etter at hjemmeskolen begynte så har jeg ikke snakket så mye med medelever unntatt når vi har gruppe prosjekt, men det har vi bare hatt to ganger på alle disse ukene» (F_2_47_j). Andre elever valgte bevisst å jobbe alene: «Jeg samarbeider ikke med de andre guttene i klassen fordi jeg bruker lenger tid da en hvis jeg gjør det alene» (F_2_28_g). Andre elever ser ut til å ha samarbeidet store deler av dagen og laget seg et digitalt «rom» som har likheter med klasserommet: «Jeg pleier alltid og snakke med folk på hangout når jeg jobber siden da får jeg i hvert fall litt følelse et klasserom» (C_6_19j).

Mange av lærerne var opptatt av at elevene skulle få samarbeide på hjemmeskolen, men vi intervjuet også lærere som ikke gjorde dette: «De samhandler ikke om en eneste oppgave annet enn på privaten. De ringer til hverandre og sitter og samarbeider sånn sett, men vi har ikke lagt til rette for noe, enda. Så, hva skal jeg si ... fordi det er noe uvant og noe nytt» (L7). Samtaler gjennom digitale kommunikasjonsplattformer måtte være mer lærerstyrte enn lærerne i utgangspunktet ønsket. Samhandlingen med elevene fikk en spesiell karakter når den var digital. Å ha av og på kamera og mikrofon er et tema som gikk igjen både hos elever og lærere, dette representerte tydelig noe nytt. En elev forklarte: «Vi har nesten alltid morgenmøte sånn at vi får mer informasjon om dagen, men vi må alltid mute» (C_6_19_j).

At samspillet med elevene foregikk digitalt, fikk også konsekvenser for undervisningen, slik lærer 5 forklarte:

Jeg føler at det har blitt mer enveisundervisning, og ikke så mye samspill. Samspillet forsvinner litt når man sitter ... Ja, selv om de har mulighet til å avbryte meg og spørre «du, [navn på lærer], jeg skjønnte ikke helt», så opplever jeg vel kanskje at det er helt annerledes enn i klasserommet. Jeg ser ikke ansiktene til alle når jeg snakker til dem heller, det gjør du jo i et klasserom, så der kan du lese elevene dine på en annen måte enn gjennom en skjerm. (L5)

Denne «enveisundervisningen» som mange lærere satt ord på, gjorde at elevene fikk mindre praktiske oppgaver enn de pleide og lærerne uttrykker bekymring for at undervisningen blir lite variert.

Hjelp og veiledning

Til tross for at elevene ikke ble spurt direkte om det, reflekterte mange over hva de trengte hjelp til, og hvem de fikk hjelp fra (93 referanser i de 203 tekstene). Flere elever knytter dette til økt selvstendighet: «I begynnelsen trengte jeg litt hjelp, men

det har blitt mye bedre og jeg jobber mer selvstendig nå» (B_7_12_j). En annen elev reflekterte:

Homeschool makes the pupils more independent. You have to take responsibility for your own learning. You are responsible to spend the time needed to learn and do your schoolwork. When the teachers aren't available you need to try to find the answers on your own. You learn how to solve problems by yourself. You learn even more at homeschool because when you do research you find more information than needed and develop more as a person.² (F_2_2_j)

Det kan se ut som om disse elevene trivdes med hjemmeskole og likte den nye selvstendigheten hjemmeskolen ga. Mange fikk også hjelpen de trengte hjemme, slik som denne jenta: «Jeg leser får mamma katten min og en bamse. Jeg har pauser i pausene hopper jeg på trampolina eller danser. Når jeg trenger hjelp får jeg hjelp av mamma eller pappa» (X_22_1_j).

Det var særlig de yngste elevene som nevnte foreldre eller søsken i tekstene sine, mens mange av de eldre eksplisitt uttrykte at foreldrenes deltakelse kunne være problematisk:

Å jobbe hjemmefra har vært litt vanskelig, men veldig koselig. Det har vært litt vanskelig at mamma måtte være med i en del Skypemøter når jeg har trengt hjelp. På noen oppgaver er det også litt vanskelig å forstå hva hun mener når hun prøver å hjelpe meg. Det har vært litt vanskelig å konsentrere seg innimellom og jeg savner vennene mine og skolen. Gym er kjedelig å holde på med alene. Dødspinlig når mamma prøvde å danse med ... (T_6_11_g)

Mange elever fikk mer hjelp på hjemmeskolen enn i et vanlig klasserom og uttrykte at det var fint å slippe å vente på hjelp: «jeg synes det er lettere med hjemmeskole for hvis man trenger hjelp da kan man spørre foreldrene sine i stedet for å rekke opp hånden hele tiden» (B_7_13_g).

Lærerne reflekterte også over dette:

Mine [elever]er jo såpass små at de har fått mye voksenhjelp av foreldrene sine så de har jo veldig tett voksenstøtte. Og det er jo en voksenstøtte som, selv om de ikke er pedagoger, så har det jo vært et støttestillas der for dem, som ikke jeg vil klare for treogtyve når vi kommer tilbake. (L1)

Flere av lærerne uttrykte også at de hadde bedre tid til én til én-veiledning og kunne snakke uavbrutt med enkeltelever, blant annet fordi de ikke måtte bruke tid på

2 Teksten er levert til oss på engelsk.

atferdsproblematikk. Det var imidlertid også en del elever som ikke fikk den hjelpen de trengte. Dette gjaldt særlig ved innlæring av nytt fagstoff, slik denne gutten fortalte:

Jeg har også lyst til å snakke om hvordan det går uten å ha en lærer som kan hjelpe deg. Det er litt vanskelig å lære deg noe nytt når læreren din ikke kan hjelpe deg, det ender ofte opp med at jeg får hjelp av storesøsteren min, eller at jeg søker på youtube. I min situasjon handlet matten om kubikkmeter/centimeter, jeg hadde aldri hørt om det så jeg måtte finne ut av det selv. (C_6_10_g)

Lærerne koblet disse utfordringene både til mangel på kommunikasjon og at det er krevende å forklare for elevene gjennom et digitalt verktøy, enten det er i sanntid eller gjennom læringsvideoer. Flere trakk fram mangelen på observasjon av kroppsspråk, som signaliserer om elevene har forstått det nye stoffet:

Det ene jeg har erfart, er innlæring av ny kunnskap, den synes jeg er vanskelig. Det handler nok litt om at vi ikke er i interaksjon, sammen i rommet, som vi er til vanlig, og der vi hele tiden kan fange opp signaler fra elevene, altså kroppsspråk, og om de får det med seg. For når vi prøveinstruerer gjennom en videotjeneste så vil ikke vi ha en kontroll på om de har skjent det. Det viser seg at veldig mange faller litt av, og mer enn de ville gjort om vi var fysisk til stede med dem. (L6)

Lærerne var generelt bekymret for elever som fikk lite hjelp hjemme. Disse bekymringene handlet både om sosiale forhold og faglig arbeid og utvikling.

Medierende redskaper

Som vist tidligere, kom både lærere og elever inn på samarbeid og samspill og det å snakke med andre og få hjelp. Samtale som støtte for å lære, er derimot ikke tematisert eksplisitt av elevene. Det samme gjelder i stor grad lærerne. De fikk spørsmål om hvordan de arbeidet med muntlighet i hjemmeskoleperioden. Noen lærere syntes de fikk til dette, som læreren nedenfor:

Jo, det er på disse Zoom-møtene, som for eksempel i matematikk, så har vi dagens tall. Med tredje og fjerde har jeg Zoom-møte på onsdag, så på tirsdagen har de dagens tall, og da skal de velge seg ut en løsning som de vil dele med resten av klassen. Også har de blitt veldig gode til å mute og av-mute og så går det rundt da til alle i klassen. Dermed får vi snakket om så mye i matematikken, og jeg liker jo å jobbe som i en vanlig undervisning, og det har fungert kjempebra, synes jeg. (L9)

De fleste lærerne er imidlertid klare på at arbeid med muntlighet er den grunnleggende ferdigheten som i størst grad led under hjemmeskolen. I motsetning til språket

som medierende redskap, blir imidlertid andre former for medierende redskaper, særlig digitale verktøy, omtalt i rikt monn (116 referanser hos elevene og 119 hos lærerne).

All kommunikasjon og mye av elevenes arbeid i hjemmeskolen foregikk gjennom digitale verktøy. 12 av 18 lærere jobbet på en skole som hadde digitale enheter til hver elev. 17 av 18 hadde imidlertid digital undervisning i hjemmeskoleperioden. Skolene som ikke hadde én til én-dekning, brukte utstyr elevene hadde hjemme.

Når det gjelder programvare som ble nevnt, kan den deles i to grupper: kommunikasjonsplattformer og programmer/apper. Å bruke kommunikasjonsplattformer som Teams, Zoom og Meet, var nytt også for lærere og skoler som mente de hadde kommet langt i den digitale utviklingen. Det var knyttet en viss spenning til å mestre det tekniske: «Plutselig fant jeg ut at vi skulle møte hverandre i klassen på en annen app som het zoom. Jeg håpet at jeg skulle klare og logge på i dag. heldigvis klarte jeg det. Det var veldig gøy og se alle i klassen igjen. Vi fikk vite hva vi skulle gjøre i dag og vi snakket litt sammen» (E_9_3). Det er et stort mangfold av programmer og apper som ble nevnt av elever og lærere, både produksjonsapper, tekstbehandlingsprogram og digitale læremidler fra læreverk og forlag. Særlig ble instruksjonsvideoer trukket fram, både av de eldste elevene og lærerne. Instruksjonsvideoene kunne være videoer lærerne laget eller fant, og ble brukt til omvendt undervisning, særlig i matematikk. Lærerne uttrykte at det var fint at elevene kunne se filmene flere ganger og ta det i det tempoet som passet. Elevene fortalte at videoene kunne være et nyttig redskap: «I matten får vi videoer som forklarer hvordan man regner ut ulike typer mattestykker. Hvis vi starter med et nytt tema eller jeg ikke skjønner hvordan man regner ut en oppgave, hjelper det å kunne se på videoene» (F_2_25_j).

De fleste lærerne uttrykte både fordeler og ulemper ved den digitale undervisningen og de ulike digitale løsningene. En lærer fortalte at det digitale ga henne økt frihet og mange ideer som lærer: «Det gjør meg mer lærebokfri, og jeg synes det er lettere å ha planlegging når jeg kan bruke det digitale, og få ideer fra det digitale, fra nettet for eksempel. [...] Jeg synes jeg blir friere som lærer når jeg har mer digitale hjelpemidler og innganger» (L1). Chatting viste seg å fungere godt som kommunikasjonsmiddel med både elevene og foreldrene. Flere av lærerne fortalte at det var noen elever de fikk bedre kontakt med i hjemmeskoleperioden enn tidligere, og de knyttet dette både til chatting som kommunikasjonsform og tette tilbakemeldinger. De digitale kommunikasjonsplattformene ga mulighet for å gi elevene tilbakemeldinger umiddelbart:

Også har vi lært oss oppgaveverktøyet inne på Teams så jeg kan gi tilbakemelding med en gang, så det føler jeg er litt raskere enn når jeg sitter ved PC-en og skriver. Og så får de tilbakemeldinger med en gang istedenfor at jeg skal gå gjennom og rette tekster som jeg ofte har gjort ellers. (L17)

Både elever og lærere uttrykker at det var utfordringer knyttet til det tekniske.

Noe annet jeg synes er dumt med hjemmeskole er at hvis man trenger hjelp med en oppgave og foreldrene dine er på jobb må man på en måte stole på internettet og hvis internettet er nede får man verken gjort alle leksene og man finner seg ikke hjelp hvis man ikke har Internett til å ringe lærerne. (F_2_24_g)

Det kan tyde på at tekniske problemer var en del av hverdagen på hjemmeskolen, og vi lar denne eleven oppsummere:

Det kah være iriterene nar Læringsbrete er treigt. Men bra og ha. (H_5_16_g) (sic!)

Diskusjon

Da skolen ble situert hjemme, rokket det ved noen fundamentale forestillinger om hva skole er. Elevtekstene og lærerintervjuene synliggjorde hvor viktig den fysiske skolen er som sosial arena og praksisfellesskap, men den endrede skolekonteksten påvirket også elevenes læringsprosess gjennom endrede muligheter for samarbeid og hjelp og støtte. Endringen omfattet også de medierende redskapene som ble anvendt. Særlig handlet dette om økt bruk av digitale verktøy og mindre bruk av samtale enn i det fysiske klasserommet. Resultatene viste store forskjeller mellom elever og mellom lærere i hvordan hjemmeskolen ble opplevd og håndtert, noe som samsvarer med annen forskning (Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020; Nordahl et al., 2020). For å besvare vårt forskningsspørsmål ønsker vi videre å diskutere det endrede praksisfellesskapet og hvordan endringene påvirket elevenes muligheter for støtte i læringsprosessen. Vi vil også komme inn på hvilke erfaringer fra den digitale hjemmeskolen vi kan ta med oss videre til vanlig skole der elever og lærere møtes fysisk.

Det var fundamentalt nytt for både lærerne og elevene at undervisning og samtaler skulle foregå gjennom digitale kommunikasjonsplattformer som medierende redskap i en læringsprosess. En del skoler og lærere snudde seg rundt og innførte plattformene da skolen stengte, og mange kom på banen i ukene som fulgte. Dette viser den nevnte viljen til endring hos lærerne (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020; Qvortrup et al., 2020). Materialet vårt viser at det var svært krevende for lærerne å regissere klassesamtaler med kvaliteter som er framhevet i sosiokulturell teori og forskning, for eksempel krav til aktiv lytting, å bygge på hverandres svar og å lede utforskende og utdypende samtaler (se f.eks. Mercer & Littleton, 2007). At lærerne i så liten grad nevner samtaler og språk som viktig støtte for læring, er interessant sett fra et sosiokulturelt perspektiv, der dette ses på som et av de viktigste medierende redskapene (Vygotsky, 1991).

Vygotskijs (1991) teori om at læring først skjer på det interpsykologiske planet, så på det intrapsykologiske planet, kan være et vanskelig utgangspunkt når alle elevene sitter hver for seg hjemme. Det kan se ut som om lærerne, ikke unaturlig, manglet en didaktikk for å fasilitere læring gjennom samarbeid på digitale plattformer, og dette kan være et felt for videre skoleutvikling (jf. Gudmundsdottir & Hathaway, 2020).

Vi har også sett at ikke alle elever ønsket å samarbeide med andre. Elevene savnet å være sammen, men ikke nødvendigvis å lære av og med hverandre, noe som trolig krever både modning og bevissthet om læring. På teoretisk nivå er det noe forenklet å tolke den sosiale dimensjonen i sosiokulturell teori kun som samarbeid mellom elever. En forståelse av sosiokulturell teori som kommunikasjon, tenkning og læring som prosesser skapt av og i en kultur (Mercer & Littleton, 2007, s. 4), involverer i denne sammenhengen en hel skolekultur – som elevene fortsatt var en del av til tross for at situeringen var endret. Elevene var også fortsatt del av en sosial praksis og en digital klasseromspraksis. Når Vygotskij snakker om at læring først foregår på det sosiale planet, vil det likevel innebære direkte kommunikasjon med andre, særlig siden han vektlegger språket som redskap for læring. Dette var utfordrende i perioden med hjemmeskole.

Sosiokulturell teori er kritisert for å legge for liten vekt på individets, i denne sammenhengen elevens, plass i læringsprosessen. Hvis vi tar utgangspunkt i begrepet deltakelse hos Lave og Wenger (1991), er ikke subjektet analyseenheten, men deltakelsen i den sosiale praksisen. I rene sosiokulturelle analyser kan det derfor være fare for at individet forsvinner i praksisfellesskapet, og at faktorer knyttet til eleven, blir neglisjert til fordel for analyser av situasjoner (Nielsen & Tanggaard, 2006). I denne studien har vi imidlertid forsøkt å holde to tanker i hodet samtidig, både endringene i skolen som praksisfellesskap på overordnet nivå og hvilke konsekvenser dette fikk for støtte på individnivå, både for elever og lærere. Nielsen og Tanggaard (2006) hevder at teori om situert læring ikke handler om læring, men om sosialisering. Og kanskje er det nettopp dette hjemmeskoleperioden synliggjorde, skolens rolle i elevenes sosiale liv og utvikling og sosialisering inn i en skolekultur og fagkultur. I denne sammenhengen viste det seg at det er vanskelig å skille deltakelse i et praksisfellesskap fra læring på individuelt plan.

Lærerintervjuene gir grunnlag for å hevde at den kognitive motstanden og frustrasjonen læring i den nærmeste utviklingssonen kan føre med seg, egner seg aller best i et fysisk klasserom der lærerne kan observere elevenes kroppsspråk og ytre tegn på motivasjon og forståelse. På den måten kan læreren gi elevene best mulig støtte. Det ser ut til å være enklere for læreren å bygge midlertidige stillaser for elevene gjennom samtaler og veiledning i klasserommet enn på hjemmeskolen. At lærernes veiledning ofte kretset rundt det digitale og ikke nødvendigvis det faglige, er kjent fra annen forskning på digital undervisning (Bjørkvold & Svanes, 2021; Gilje et al., 2016). Det er mye som tyder på at lærerens støtte er viktigere enn noen gang i de teknologitette klasserommene (Blikstad-Balas, 2019), og at den pedagogiske bruken av teknologien er avgjørende for om teknologien skal kunne fungere som et medierende artefakt i elevenes konstruksjon av kunnskap (Kongsgården & Krumsvik, 2013).

I framtida ligger det store muligheter for mer systematisk digital kompetanseheving i skolene som kan bygge på disse erfaringer fra hjemmeskolen. Denne kompetansehevingen bør ifølge Gudmundsdottir og Hathaway (2020) fokusere på de pedagogiske dimensjonene ved digital undervisning. Mange av lærerne i deres studie

var opptatt av de tekniske aspektene ved digital undervisning, og la liten vekt på hvordan de brukte de digitale redskapene i en bredere didaktisk kontekst. Det kan synes som om digital didaktikk og undervisning basert på et sosiokulturelt lærings-syn kan ha en felles utfordring i å få fokuset over på det faglige innholdet. I en kritikk av sosiokulturell teori er dette satt på spissen av Ian Hacking, som noe ironisk spør «The social construction of what?» (Hacking, 1999), noe som på det digitale området kunne hett «digital undervisning om hva?». Læring i en skolefaglig kontekst må være noe mer enn det som med et sosiokulturelt blikk kan kalles «læring som mestring av intellektuelle redskaper» (Säljö, 2001, s. 99).

Begrensninger ved studien

Denne studien tar for seg elevers og læreres beskrivelser av hjemmeskole og den endrede skolekonteksten. Vi har ikke studert elevers læring, eller sammenliknet læringsutbyttet mellom hjemmeskole og vanlig skole, vi har heller ikke samtaledata fra kommunikasjon på digitale plattformer. En studie av dette ville krevet et annet forskningsdesign. Det er også mulig at lærere som har meldt seg til denne studien, er spesielt engasjerte lærere. Det samme kan gjelde for elevene. Elever som har opplevd hjemmeskole som problematisk på grunn av hjemmeforhold, har trolig ikke levert tekster eller skrevet om det som er vanskelig, fordi foreldrene skulle samtykke til innlevering. Materialet gir likevel et rikt inntrykk av hvordan hjemmeskolen ble opplevd, noe de store forskjellene mellom lærere og mellom elever illustrerer. Studien viser også bare et glimt av hjemmeskolen, slik den ble opplevd og uttrykt gjennom ett intervju og én tekst fra hver informant. Vi vet at den digitale kompetansen hos både lærere og elever utviklet seg raskt, og det er mulig at situasjoner eller utfordringer beskrevet i denne studien, artet seg annerledes senere i hjemmeskoleperioden. Noe av det som her er tolket inn i en hjemmeskolekontekst, kan også gjelde for vanlig skole, der også noen elever for eksempel strever med samarbeid og sosialt samspill. Om det er mer utfordrende å samarbeide i en digital skole enn en tradisjonell, kan være et interessant tema for videre forskning.

Oppsummering og veien videre

Perioden med hjemmeskolen er interessant i seg selv fordi den foregikk i en krisesituasjon. Materialet denne artikkelen bygger på, er slik sett unikt og gir et bilde av hvordan elever og lærere opplevde denne situasjonen. Samtidig fungerte hjemmeskolen som et slags prøveprosjekt for en nettbasert og nærmest heldigital skole, uten de støttestrukturene elevene er vant med i læringsprosessene sine. Disse to aspektene har vi forsøkt å inkludere i denne artikkelen. Hjemmeskolen førte med seg en «tvungen» skoleutvikling, særlig med tanke på bruk av digitale verktøy, som det er viktig å bygge videre på. Digital undervisning og digitale læremidler har store muligheter. I

materialet vårt ser vi, i likhet med Gudmundsdottir og Hathaway (2020), en relativt liten pedagogisk utnyttelse av disse mulighetene, noe som kanskje er naturlig, siden hovedfokuset var å mestre den nye situasjonen, og å mestre kommunikasjon gjennom digitale verktøy. For at hjemmeskolen skal bidra til læring og skoleutvikling etter at pandemien er over, er det viktig å bygge videre på læreres erfaringer med hvordan de kan støtte elevene best mulig i en digital kontekst. Disse må kombineres med all kunnskapen som finnes på digitale verktøy og digital undervisning, som bare så vidt er nevnt i denne artikkelen, og gjøres til lærernes eget.

Referanser

- Andersson-Bakken, E., Svanes, I. K. & Bjørkvold, T. (2021). Hvordan kan vi forstå lærerrollen når skolen foregår hjemme? *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 10(1), 21–37. <https://doi.org/10.7146/spf.v10i1.122635>
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Denisova, E., Steine, F. S. & Vennerød-Diesen, F. F. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021* (2021:25). NIFU.
- Bjørkvold, T. & Svanes, I. K. (2021). Writing practices on tablets with speech synthesis in grade 1 and 2. *International Journal of Educational Research*, 107(101742).
- Bjørkvold, T., Øgreid, A. K. & Svanes, I. K. (2022). Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin? *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(1), 65–105.
- Blikstad-Balas, M. (2019). Digital teknologi i klasserommet – noen sentrale utfordringer. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep – en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 51–64). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P. & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway during the pandemic – digital learning with unequal access to qualified help at home and unequal learning opportunities provided by the school. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and secondary education during Covid-19* (s. 177–201). Springer.
- Bubb, S. & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande*. Studentlitteratur.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning* (2. utg.). Heinemann.
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A. & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7).
- Drane, C., Vernon, L. & O’Shea, S. (2020). *The impact of ‘learning at home’ on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic. Literature Review Prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education*. Curtin University, Australia.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–32). Abstrakt.

- Eikrem, B. O., Grimstad, B. F., Opsvik, F., Skorpen, L. B. & Toppol, A. K. (2012). Åleine eller saman? Ein studie av arbeidsmåtar i norsk, matematikk og engelsk. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 77–100). Samlaget.
- 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. I*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: Læreropfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU i praksis*, 6(2), 9–31.
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020* (2020:00805). SINTEF Digital.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Gibbs, G. R. (2018). Thematic coding and categorizing. I G. R. Gibbs (Red.), *Analyzing qualitative data* (2. utg., s. 38–56). Sage.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227–241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole*, 3, 13–17.
- Gobo, G. (2004). Sampling, representativeness and generalizability. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative research practice* (s. 405–426). Sage.
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. (2020). “We always make it work”: Teachers’ agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239–250.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard University Press.
- Haug, P. (2012). Aktivitetene i klasseromma. I *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 58–76). Det Norske Samlaget.
- Jelstad, J. (2020). *Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevne-hadde-minst-kontakt-med-lareren/>
- Klette, K. (2011). Introduction. I *The role of theory in educational research. Report from the March seminar 2011* (s. 3–7). The Research Council of Norway.
- Kongsgården, P. & Krumsvik, R. J. (2013). Bruk av digitale verktøy i elevers læringsarbeid – med fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering for læring. *Acta Didactica Norge*, 7(1).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs., 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2013). Philosophy of science: A brief introduction to selected topics: Categorization, justification, and the relation between observation and theory.

- I B. H. Johnsen (Red.), *Research project preparation within education and special needs education*. Cappelen Damm.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231–243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66625>
- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 5–19.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2006). Læring, individualisering og social praksis – svar og nye spørsmål i diskussionen om læring. *Nordic Studies in Education*, 26(02), 154–165.
- Nordahl, T. (2020). *Skole er best på skolen*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/skole-er-best-pa-skolen/>
- Nordahl, T., Hansen, O. & Nordahl, S. Ø. (2020). *Hvad siger eleverne? En spørgeskemaundersøgelse blandt elever om deres erfaringer med nødundervisning, hjemmeskole og fjernundervisning*. Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet. Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, A., Qvortrup, L., Wistoft, K. & Christensen, J. (2020). *Nødundervisning under corona-krisen-et elev-og forældreperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rangnes, H. (2021). Læreres oppfølging av elevytringer i samtaler om ord og fagtekster i språkheterogene klasserom på 6. trinn. *Nordand*, 16(2), 157–172. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-02-04>
- Rusk, F. & Rønning, W. (2020). Group work as an arena for learning in STEM education: Negotiations of epistemic relationships. *Education Inquiry*, 11(1), 36–53.
- Skar, G. B. U., Graham, S. & Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org.ezproxy.oslomet.no/10.1037/edu0000701>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Svanes, I. K. (2016). *Individuell veiledning på barnetrinnet – hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt i norsktimene?* Universitetet i Oslo.
- Svanes, I. K. & Andersson-Bakken, E. (2021). Teachers' use of open questions: Investigating the various functions of open questions as a mediating tool in early literacy education. *Education Inquiry*, 1–20.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Tømte, C., Wollscheid, S., Bugge, M. & Vennerød-Diesen, F. F. (2019). *Digital læring i askerskolen. Sluttrapport fra følgeforskning*. NIFU.

- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. I P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Red.), *Learning to think: A reader* (Bd. 2, s. 32–41). Routledge.
- Wendelborg, C. (2021). *Elevundersøkelsen 2020. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. NTNU Samfunnsforskning. <https://www.udir.no/contentassets/d47b645fde6541a9a02f10c1e5dc32c2/elevundersokelsen-2020.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.