

# Hjemmeundervisning under koronapandemien – et elevperspektiv



**Hilde Sofie Fjeld**  
*Førstelektor i pedagogikk ved  
Høgskolen i Østfold*



**Kari Spernes**  
*Dosent i pedagogikk ved  
Høgskolen i Østfold*

Våren 2020 ble alle skoler i Norge stengt ned på grunn av koronapandemien. I denne studien undersøker vi hvordan elever på mellomtrinnet erfarte denne nedstengingen, og spesielt hvordan de erfarte å gjøre skolearbeidet hjemmefra. 38 elever på femte og syvende trinn svarte på åpne spørsmål knyttet til disse problemstillingene. Begrepene 'autonomi' og 'tilhørighet' brukes for å forstå elevenes motivasjon. Funnene viser at de fleste elevene verdsatte fleksibiliteten ved å kunne styre det praktiske i hverdagen selv, men følelsen av selvråderett og frihet økte ikke motivasjonen knyttet til skolearbeid. Det sosiale aspektet og følelsen av tilhørighet så ut til å spille en vesentlig rolle både når det gjaldt trivsel og læring.

## Innledning

Nedstengingen av skoler etter koronautbruddet våren 2020, skapte en helt ny og ukjent undervisningssituasjon for skoleelever i store deler av verden. Skolene stengte uten forvarsel, og all undervisning og veiledning ble gjennomført digitalt. I denne studien er vi opptatt av hvordan elever på mellomtrinnet har opplevd hjemmeundervisningen under nedstengingen. Selv om hjemmeundervisningen under koronapandemien verken var valgt av skolen, foreldre eller elev-

ene selv, har denne situasjonen gitt oss mulighet til å forske på hjemmeundervisning av elever som normalt har undervisning i et klassefelleskap. Det er foreløpig lite forskning knyttet til korona-nedstengingen fra en norsk kontekst, og det som er gjort, knyttes i hovedsak til digitalisering (Fjørtoft, 2020a, 2020b; Gilje, Thuen, & Bolstad, 2020; Vika, 2021). Det er gjennomført noe mer internasjonal forskning, og her trekker vi fram to studier i regi av OECD som relateres til elevenes læringssituasjon.

Schleicher (2020) framhever hvordan nedstengingen synliggjorde klasseforskjeller, fordi foreldrene hadde ulike ressurser når det gjaldt å kunne bidra i barnas skolearbeid. Mens elever med privilegert bakgrunn hadde teknisk utstyr hjemme og fikk veiledning av foreldrene, hadde elever med manglende ressurser og hjelp i hjemmet et redusert læringsutbytte. Forskningsfunn om hvordan ulikhet i elevenes hjemmebakgrunn bidro til forskjeller i faglig utbytte under hjemmeundervisning, forsterkes ytterligere i en studie fra Nederland (Bol, 2020). Et annet funn i OECD-rapporten er at elevene under nedstengingen måtte stole mer på egne evner, og elever som manglet engasjement for å lære på egen hånd, fikk dermed dårligere læringsutbytte (Schleicher, 2020).

Den andre rapporten, gjennomført på oppdrag fra OECD (Reimers & Schleicher, 2020), viser at skolene under nedstengingen hadde som hovedprioritet kontinuitet i akademisk læring framfor å ivareta elevenes emosjonelle utvikling. Likevel var den faglige læringen som fant sted under nedstenging av skolene, svært begrenset, og det anslås at omtrent halvparten av elevene ikke klarte å følge undervisningen som ble gitt i hjemmesituasjonen. Reimers og Schleicher (2020) hevder at perioden med læring i hjemmet har synliggjort viktigheten av at elevene får tilgang på skolens ressurser, men også viktigheten av at elevene lærer i samspill med lærere og medelever.

Hensikten med denne studien er altså å undersøke hvordan elever i Norge erfarte nedstengingen av skolen i forbindelse med koronapandemien våren 2020. Elever på mellomtrinnet ved en barneskole i Sør-Norge fikk et spørreskjema med åpne spørsmål der de skulle beskrive hvordan de erfarte hjemmeundervisningen versus undervisning på skolen. På bakgrunn av elevenes besvarelser undersøker vi hvordan grunnskoleelever erfarte hjemmeundervisning som kontekst for læring under koronapandemien. Problemstillingen vi søker svar på er: *Hvordan kan vi forstå elevers motivasjon for undervisning og læringsarbeid ved skolenedstenging?*

Vi er altså opptatt av å løfte fram elevenes motivasjon for arbeid med skolerelatert lærestoff i en ny kontekst, og elevenes svar på spørreundersøkelsen blir tolket og drøftet i lys av teorier om selvbestemmelse og læring. Vi setter søkelyset på begreper knyttet til det sosial- kontekstuelle og situerte: autonomi og tilhørighet. Det teoretiske utgangspunktet for kategorisering og analyse av data er selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017).

Data ble samlet inn gjennom en skriftlig spørreundersøkelse, og vi gjør nærmere rede for dette i me-

todeseksjonen. Analysen løfter fram funn knyttet til både autonomi og tilhørighet. Elevenes verdsetting av å kunne ha større innvirkning på organiseringen av egen hverdag, er årsaken til at vi i avsluttende betraktninger foreslår å vurdere større valgfrihet i skolen. Vi poengterer også at sosialiseringarbeidet i skolen er viktig for elevenes trivsel og læring.

### Autonomi og tilhørighet

Teorier om læring knyttes ofte tett opp til motivasjon og motivasjonsteori, og i den nye konteksten som oppsto som følge av koronanedstengingen, finner vi det særlig interessant å undersøke om og i tilfelle hvordan elevenes motivasjon for skolearbeid ble endret. Elevene fikk mer frihet og individuelt spillerom, men ble fratatt det sosiale samspillet. Begrepene *autonomi* og *tilhørighet* gir derfor forklaringskraft til analyse og drøfting av funnene.

Selvbestemmelsesteorien handler om menneskelig motivasjon, personlig utvikling og velvære (Ryan & Deci, 2017). Den tar utgangspunkt i at mennesket av natur er nysgjerrig, vitalt og handlekraftig. Teorien setter søkelys på *sosial-kontekstuelle* og *kulturelle vilkår* for motivasjon og utvikling og hevder at mennesker responderer ulikt på ulike sosiale kontekster. Det er altså ikke slik at de naturlige tendensene til utforskertrang, vitebegjær og lærelyst til enhver tid og under ethvert forhold er til stede. Disse naturlige tilbøyelighetene må næres og støttes i individets nære omgivelser. Slik kan kontekster enten fremme eller hemme det menneskelige potensial. Når det gjelder faktorer som fremmer motivasjon, lærelyst og velvære, utkrystalliserer det seg tre universelle psykologiske behov som må støttes og tilfredsstilles: behovet for autonomi, behovet for kompetanse eller mestring og behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Her vil vi, som nevnt, gjøre rede for begrepene *autonomi* og *tilhørighet*.

Ryan og Deci (2017) hevder at følelsen av autonomi i betydningen av å ha selvråderett og valgfrihet er en forutsetning for indre motivasjon. Evnen til selvrefleksjon gjør oss i stand til å reflektere over, organisere og prioritere våre egne inklinasjoner og velge det vi vil gjøre. I kjernen av begrepet er altså muligheten til selv å velge handlinger fritt i henhold til egne ønsker, uten ytre tvang. Handlinger som sammenfaller med autentiske interesser og verdier hos individet, utføres helhjertet. Autonomi, selvbestemmelse og vilje gjelder så vel lystbetonte, morsomme og interessante aktiviteter som mer energikrevende og vanskelige oppgaver. Konkrete belønninger, trusler, tidsfrister, direktiver og påtvungne mål vil minske følelsen av selvråderett og i noen tilfeller ødelegge motivasjonen. I selvbestemmelsesteorien sees ikke autonomi som en motsetning til kollektivt orientert atferd, snarere hevdes det at autonomi er positivt korrelert til kollektivism.

I tillegg til indre motivasjon distingverer motivasjonsteorien (Ryan & Deci, 2017) ytterligere to former for motivasjon: *amotivasjon* og *ytre motivasjon*. Amotivasjon er en tilstand hvor individet enten ikke handler i det hele tatt eller handler uten intensjon – det bare «lar seg føre med strømmen». Individet ser da ikke verdien av aktiviteten, føler seg ikke kompetent til å utføre den eller ser ikke at aktiviteten fører til et ønsket utfall. *Ytre motivasjon* beskriver grader av ekstern regulering i form av belønning, straff eller krav fra omverdenen, hvor selve målet for handlingen er lokalisert utenfor individet. Ryan og Decis (2017) forskning viser at læreres og foreldres tilnærming til motivasjon kan være enten kontrollerende eller autonomistøttende, og i mer kontrollerende omgivelser vil læringen være overfladisk og ha mindre overføringsverdi. I verste fall kan kontrollert motivasjon føre til atferdsvansker, mangel på engasjement og «drop-out». Autonomistøttende miljøer vil derimot fostre egenmotivasjon, utholdenhet og virke læringsfremmende. Gjennom å støtte, oppmuntre og strukturere vil der-

med foreldre og lærere kunne bygge opp under barnets motivasjon.

Autonomi betyr altså ikke at man løsriver seg fra eller gjør seg uavhengig av andre. Ifølge Ryan og Deci (2017) vil tvert imot motivasjon og autonomi avhenge av følelsen av tilhørighet. Utvikling av autonomi vil kreve evne til kritisk selvrefleksjon, og denne evnen vil best kunne dyrkes fram i varme, nære menneskelige relasjoner. Det handler om å føle sosial tilknytning til en person eller grupper av personer som man føler omsorg og kjærlighet fra. Men tilhørighet handler også om følelsen av å være betydningsfull og anerkjent i grupper gjennom at man bidrar aktivt inn i fellesskapet. Gjennom tilknytning til andre internaliserer individet de signifikante andres atferdsmønstre og verdsett, samtidig som det utvikler egen autonomi. Deprivasjon av sosiale relasjoner, varme og omsorg kan føre til mistriivsel, manglende utvikling av sosiale ferdigheter og ha negative konsekvenser for motivasjon. Imidlertid vil ikke alle sosiale relasjoner være betydningsfulle for utvikling av selvet. Kvaliteten på relasjonene vil være avgjørende; om de er varme, inkluderende og bekreftende (Ryan & Deci, 2017).

## Metode

Undersøkelsen er gjennomført ved en middels stor barneskole i et ruralt område i Sør-Norge like etter at skolen ble gjenåpnet etter korona-nedstengingen våren 2020. Elevene hadde da hatt hjemmeundervisning i åtte uker. Lærerne måtte ta ansvar for å innhente tillatelse fra både elever og foreldre, noe som viste seg å være krevende i en hektisk hverdag etter gjenåpningen. Alle elevene på mellomtrinnet fikk forespørsel om delta, men det var svært liten deltakelse på sjette trinn, og vi valgte derfor svarene fra elevene på femte og syvende trinn, hvor omtrent halvparten av elevene deltok. Vi er oppmerksomme på at dersom flere elever hadde svart på spørreundersøkelsen, ville vi kunne fått et annet resultat, men vi vil poengtere at

det er såpass stor variasjon i elevsvarene at vi antar at disse representerer elevmangfoldet.

I samtale med lærerne har vi fått vite at elevene på syvende trinn hadde fått bærbar PC gjennom skolen ved oppstarten av skoleåret, og de hadde erfaring med å bruke PC i undervisningen. På femte trinn var det flere elever som i oppstarten av hjemmeundervisningen ikke hadde egen PC, og lærerne brukte noe tid på å skaffe dem dette. Lærerne på begge trinn tok daglig kontakt med elevene via Teams, og elever som ikke var tilgjengelige ble oppringt på mobil, og i enkelte tilfeller ble foreldrene kontaktet. Elevene på femte trinn fikk dagsplaner som ble levert for hele uka samlet, mens de på syvende trinn hadde en samlet plan for hele uka. Elevene på begge trinn hadde oppgaver både på ark og PC i tillegg til kreative oppgaver i fagene kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving. Oppgavene elevene arbeidet med ble hentet fra lærebøkene, lærebøkens nettressurser og andre digitale ressursider.

For å undersøke hvilke oppfatninger elevene hadde av hjemmeskole under nedstengingen, brukte vi kvalitative spørreskjema. Vi ser at fokusgruppe og individuelle intervju kunne gitt mer utfyllende svar på spørsmålene, men dette var vanskelig å få til i en hektisk periode på skolen. Spørreskjemaet bestod av fem åpne spørsmål. På de to første spørsmålene skulle elevene begrunne hva som var bra/ikke bra ved hjemmeundervisning, og de to neste hva som var bra/ikke bra med å være tilbake på skolen. På det siste spørsmålet skulle elevene skrive hva som var best av hjemmeundervisning eller å være på skolen. På alle spørsmålene ble elevene bedt om å begrunne svaret. En av fordelene med åpne spørsmål er at elevene selv kunne velge svaralternativene, mens ulempen er at det kan være vanskeligere å analysere (Creswell, 2012). Vi så også at elever som hadde vanskelig for å uttrykke seg skriftlig, hadde korte svar, og dette kan

ha hindret dem i å skrive det de ønsket å formidle. Vi finner det naturlig at elevene på syvende trinn hadde mer utfyllende svar enn elevene på femte trinn. Elevene fikk utlevert spørreskjemaet i undervisningen sammen med kontaktlæreren, og instruksjonen ble gitt etter skriv fra forskerne. Det empiriske materialet består av i alt 38 elevsvar, 23 elever på femte trinn (av totalt 50 elever) og 15 elever på syvende trinn (av totalt 29 elever) deltok i undersøkelsen.

Vi tok etiske hensyn både ved utarbeidingen av spørsmålene, innsamlingen av empirien, ved analysen og i rapporteringen (jf. Creswell, 2012), og vi var spesielt opptatt av hvordan vi formulerte spørsmålene om hjemmeundervisning slik at elevene ikke skulle gi sensitive opplysninger om hjemmesituasjonen. Spørsmålene ble vurdert av NSD, og både foreldre og elever undertegnet informert samtykkeskjema hvor spørsmålene var oppgitt. Ingen av svarene var av en slik karakter at det var etisk vanskelig å forholde seg til. Av anonymitetshensyn omtales alle elevene som hunkjønn.

Etter anbefaling fra lærerne fikk elevene spørreskjemaet i papirformat, og vi overførte svarene fra papir til digital skrift slik at vi kunne bruke Atlas.ti8 under koding. Analyseprosessen var i utgangspunktet induktiv, og den startet allerede da svarene ble skrevet digitalt og senere ved gjennomlesing. Under denne prosessen markerte vi likheter og ulikheter i elevsvarene (jf. Ryan & Bernard, 2003). Vi fant gjennom dette arbeidet at elevene var opptatt av fordeler og ulemper ved å kunne bestemme over sin egen hverdag og at mange savnet venner og lærere. Dette førte oss videre til begrepene autonomi og tilhørighet innenfor selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017). Disse begrepene dannet så utgangspunkt for en deduktiv analyseprosess med følgende kategorier: autonomi i læringssituasjonen, autonomi i praktiske situasjoner, tilhørighet i læringssituasjonen, tilhørighet til lære-

ren og tilhørighet til venner. Hvert svarark ble kodet for seg, og deretter ble hvert av spørsmålene fra alle elevene analysert i sammenheng, først trinnvis og deretter for begge trinnene.

### **Elevenes erfaringer med hjemmeundervisning**

I denne delen presenterer vi elevenes erfaringer med undervisning hjemme under koronapandemien. Vi setter søkelys på elevenes selvbestemmelse; deres mulighet til å bestemme over egen hverdag, både med hensyn til daglige gjøremål og læringsarbeidet, samt elevenes tilhørighet til og behov for et faglig og sosialt nettverk. Seksjonen er delt i to underseksjoner, og det er begrepene autonomi og tilhørighet som legger grunnlaget for hver av disse delene.

### **Elevenes erfaringer knyttet til følelsen av frihet og selvbestemmelse**

Her knyttes autonomibegrepet både til den praktiske innretningen av dagen og til selve læringssituasjonen. Når det gjelder autonomi knyttet spesifikt til læring og følelsen av mestring, ser vi tydelige forskjeller i svarene til elevene på femte og syvende trinn, både i lengde og innhold. Omtrent like mange (henholdsvis sju og åtte) fra de to kullene nevnte fordelene med frihet og selvbestemmelse knyttet til dagligdagse gjøremål, som for eksempel å kunne ta seg mat når de ønsket. Mens kun fire av de 23 elevene på femte trinn skrev noe vi kan sette i sammenheng med autonomi og læring (som for eksempel tidsbruk), var det 12 av 15 elever på syvende trinn som klart fokuserte på dette. Dette kan forstås som at det kreves en viss modenhet for å kunne forstå og uttrykke egen læringssituasjon og at elevene på syvende trinn var bedre i stand til dette.

Ti av elevene på syvende trinn og åtte av femteklassingene skrev at friheten til å velge mellom daglige gjøremål og skolearbeid var vesentlig når det gjaldt fordelene ved å ha undervisningen hjemme. For ek-

sempel ble det å kunne styre tiden for måltider, framhevet som positivt hos flere av elevene. En elev skrev at «det var fint å bare kunne gå til kjøleskapet og ta seg mat». Flere uttrykte at muligheten til å jobbe i eget tempo var positivt: «Undervisning hjemme var bra fordi når jeg gjorde leksene mine, kunne jeg jobbe i mitt eget tempo, jeg kunne konsentrere meg mer, og jeg trengte ikke å forste meg. Jeg kunne også velge meg hva jeg ville jobbe med». Eleven framhevet her, i tillegg til verdien av å kunne velge rekkefølgen på arbeidsoppgavene, at hun også kunne bestemme tempoet selv. Ifølge Ryan og Deci (2017) er de nære omgivelsene viktige for elevenes motivasjon, og konteksten som læringen skjer i, kan enten fremme eller hemme læring. Elevene så også faglige fordeler ved selvstendighet og autonomi i læringssituasjonen. I utsagnet under utdyper eleven hvordan hjemmeundervisningen bidro til selvstendighet:

«Jeg lærte mer om det å jobbe selvstendig, og selv om ingen kunne hjelpe meg så mye, så klarte jeg det meste. Det å få riktig på ting jeg gjorde selvstendig, gjorde meg mer selvsikker, og det fikk meg i bedre humør også. Jeg fikk jo prøvd mye alene, og det var nok det som gjorde meg mer selvsikker.»

Vi forstår det slik at dette er en elev som kanskje har arbeidet noe uselvstendig på skolen og vært vant til å be om hjelp fra lærer. Når hun så ikke hadde tilgang på kontinuerlig oppfølging og hjelp hjemme, erfarte hun likevel at hun fikk til oppgavene på egen hånd. Vi kan ikke som Schleicher (2020) bekrefte en klar sammenheng mellom mestring av selvstendighet i læringssituasjonen og læringsutbytte, men utsagnet til eleven viser at hun har fått større tro på egne evner.

Ifølge Ryan og Deci (2017) bidrar lystbetonte og morsomme opplevelser til motivasjon og økt læring, og mange av elevene var positive til å kunne jobbe mer

med data og å kunne «lære data av seg selv». Særlig kommenterte elevene på femte trinn databruken, og de fleste syntes utvidet bruk av data var positivt og lystbetont. Slik vi forstår det virket dette som en motiverende faktor i læringsarbeidet. Motivasjonen førte muligens også til økt læring. En elev skrev at de gjennom hjemmeundervisningen hadde fått nye ferdigheter i bruk av PC, og at dette forberedte dem på dataundervisningen kommende skoleår. Selv om PC-bruk i hovedsak framheves som noe positivt, så var det en elev som skrev at «det er deilig å være tilbake på skolen for da er det ikke PC hele tiden». Dette kan tolkes slik at eleven savnet lærerens undervisning og veiledning (jf. Reimers & Schleicher, 2020). På sjuende trinn var elevene mindre opptatt av PC-bruk, noe vi antar skyldes at elevene har egen PC som de bruker regelmessig i skolearbeidet. Det var likevel to elever som framhevet det positive ved digitale undervisningsaktiviteter: «Det som var bra var at vi fikk videoer vi skulle se på. Når vi skulle lære noe nytt fikk vi en video der de forklarte det vi skulle lære. Hvis du glemte noe, var det bare å se på den på nytt». En annen skrev: «Det som var bra var at vi så på elevkanalen hver dag og da lærte vi en del om mange ting jeg ikke visste fra før». Slik vi forstår dette, var undervisningsvideoene laget av lærerne på trinnet, mens Elevkanalen er en nettbasert ressurs. Selv om syvende trinn var vant til å bruke PC i undervisningen var det likevel en av elevene som skrev at hun hadde erfart både faglige og tekniske vanskeligheter: «Noen ganger så var det litt vanskelig å finne frem, og noen ganger funket ikke pc-en ordentlig». Tidligere forskning framhever viktigheten av at elevene under nedstenging hadde tilgang på digitale ressurser (Reimers & Schleicher, 2020; Schleicher, 2020), og vi vil legge til viktigheten av at elevene også er trygge på bruken av disse ressursene. Under pandemien hadde skolen svært liten mulighet til å gi elevene den nødvendige kompetansen, da nedstengingen skjedde uforberedt.

Ryan og Deci (2017) peker på at pålegg, krav og tidsfrister kan virke negativt på motivasjon, og flere elevsvar relaterer seg til det positive med fravær av stress og krav: «Jeg synes det var bra at vi hadde hjemmeundervisning fordi jeg slapp å stresse på morgenen. Jeg synes skolen starter veldig tidlig». Flere elever på begge trinn, skrev at det var enklere å konsentrere seg hjemme, fordi det var stille. Fravær av tidsfrister, presentasjoner og fastsatte arbeidsøkter trekkes også fram som positivt. Blant annet skrev en av elevene på syvende trinn: «Det jeg synes var bra med hjemmeskole var at jeg slapp å stå opp så tidlig, vi hadde ingen prøver eller presentasjoner og mye mindre arbeid». Vi forstår dette dithen at fravær av plikten til å møte opp på skolen tidlig, fravær av prestasjonskrevende aktiviteter samt mindre arbeidspress generelt opplevdes som noe positivt. Imidlertid går det ikke fram hvorvidt dette var motivasjonsfremmende med hensyn til læringsarbeid. Følelsen av frihet og fravær av krav som Ryan og Deci (2017) knytter opp motivasjonsbegrepet, ser altså ut til å være noe mange elever satte pris på. Men bildet er sammensatt. Enkelte av elevsvarene kan tyde på at den nye læringskonteksten passiviserte dem. En av elevene på syvende trinn skrev: «Skolen er ikke det morsomste, men hjemmeskole var så trist at jeg ikke ville gå ut av senga.», og en femteklassing forteller: «Det var veldig kjedelig og jeg ble veldig sliten».

Flere av elevene beskrev tilværelsen uten vanlig skole som «kjedelig», og slik vi forstår dataene, førte situasjonen til at enkelte ble passive og energiløse. Ryan og Deci (2017) beskriver en tilstand de kaller «amotivasjon» hvor individet handler uten å ha tanker om hva de vil med det de gjør, og vi tolker elevsvarene dit hen at mangel på ordinær skolegang skapte en form for retningsløs tilværelse for enkelte. Noen skrev også at det var vanskeligere å jobbe med skole hjemme: «Det jeg ikke synes var bra, var at jeg ble mye fortere distraherert når jeg var hjemme, fordi jeg

kunne gå å ta mat når jeg ville og sove lengere», og som en annen skrev: «Jeg ble mer ukonsentrert [ved hjemmeundervisning] og fikk lyst til å gjøre alt annet en leksene». Selv om frihet til å ta egne valg generelt gir økt motivasjon (Ryan & Deci, 2017) viser våre data at friheten elevene følte ved å være hjemme, bare i liten grad bidro til økt motivasjon for skolearbeid, og den nye læringskonteksten var lite læringsfremmende for skolerelatert arbeid.

### Elevenes behov for et faglig og sosialt nettverk

Det andre begrepet vi benytter i Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori, er tilhørighet. I denne delen ser vi tilhørighet i sammenheng med både læring og sosialt fellesskap. Hjemmekonteksten og skolekonteksten er svært forskjellige med tanke på muligheten for samarbeid med både voksne og medelever, og hjelp og støtte er viktig for at elevene skal utvikle seg og lære (Schleicher, 2020). Ryan og Deci (2017) snakker om 'autonomistøttende voksne' og peker på at autonomibegrepet ikke står i et motsetningsforhold til læring i og gjennom sosiale relasjoner med andre. Tvert imot vil oppfølging og oppmuntring fostre utholdenhet og motivasjon. Det er ulikt hvordan elevene vektlegger muligheten til å kunne få hjelp av lærerne. Selv om mange av elevene på femte trinn skrev at de savnet læreren sin, så var det ingen som knyttet dette direkte til faglig hjelp. En elev skrev at det er «bedre å snakke med lærerne dine fjes mot fjes», men det er vanskelig å si om dette gjelder læringsaktiviteter eller generell voksenkontakt. Selv om flere skrev at oppgavene var vanskelige, var det ingen på femte trinn som eksplisitt sa at det ville vært enklere med hjelp av læreren. På syvende trinn skrev over halvparten av elevene at de savnet å kunne få hjelp av en lærer. Selv om elevene hadde digital kontakt med en lærer daglig, så påpekte flere at det kunne ta tid før læreren svarte, og at det derfor var bedre på skolen, for da var læreren der når de trengte hjelp. En elev skrev at det var positivt å være på skolen «fordi da kan du spørre

læreren om hjelp når du vil». Som sagt var elevene på syvende trinn vant til å bruke data, men PC var likevel ikke en erstatning for læreren: «Når noe var vanskelig og internett kan ikke fortelle deg sånn at du skjønner det - jeg synes det var vanskelig. Jeg synes det er bedre å ha en lærer som klarer å forklare sånn at du skjønner det». Sitatene forteller at det er lærerne som først og fremst oppleves som støttende i skolearbeidet. Ryan og Deci (2017) hevder at kontrollerende omgivelser virker demotiverende og i verste fall kan skape atferdsforstyrrelser, og en skolehverdag vil ofte inneholde elementer av kontroll. Ingen av elevene nevnte imidlertid begrepet 'kontroll' i forbindelse med skolen og lærerne. De ga verken uttrykk for at det var godt å slippe kontrollerende voksne eller at de savnet mer kontroll. Dette kan tolkes slik at de opplever lite negativ kontroll i sin ordinære skolehverdag, eller at dette aspektet ikke var dominerende når de reflekterte over situasjonen de hadde vært i under nedstengingen av skolen.

Tidligere forskning på hjemmeundervisning under korona slår fast at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har betydning for hvordan de presterte faglig (Bol, 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Schleicher, 2020). Funnene viste at det var sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og den støtte de ga til egne barn. I denne studien kjenner vi ikke til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, og vi kan derfor ikke legge dette til grunn for elevenes svar. Ingen av elevene på femte trinn skrev at de fikk støtte fra foreldre eller at de ønsket hjelp, mens flere av elevene på syvende trinn framhevet foreldrene når det gjaldt muligheten til å få hjelp med skolearbeidet. Dette kan tolkes slik at oppgavene på syvende trinn er vanskeligere å klare alene enn oppgavene femteklassingene fikk. To elever skrev at de fikk verdifull hjelp hjemme, mens fire elever skrev at foreldrene ikke hadde mulighet for å hjelpe dem selv om de ønsket denne hjelpen. De skrev ikke om dette skyldes vanskegraden på opp-

gaven eller om det gjaldt andre forhold, som for eksempel tidsressurs. En elev skrev at hun ikke forstod foreldrenes forklaring, og at det var mye bedre å få hjelp av læreren. Våre funn avviker altså fra tidligere studier om hvordan foreldre oppfattes som ressurs i læringsarbeid hjemme (Bol, 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Schleicher, 2020).

Flere av elevene skrev også om viktigheten av å kunne samarbeide med klassekamerater. To elever på femte trinn, som begge hadde hatt en fast venn å samarbeide med under nedstengingen, framhevet dette samarbeidet. En av elevene skrev: «Når vi hadde hjemmeskole så gjorde jeg oppgavene vi hadde med en venn i klassen. Det syntes jeg var gøy å samarbeide med ho. Vi gjorde oppgavene sammen hver dag». Elevene på syvende trinn trakk også fram verdien av å samarbeide med medelever, men elevsvarene kan forstås slik at de ikke hadde samme mulighet for samarbeid som det elevene på femte trinn hadde. Dette sitatet kan representere flere av elevene: «Noe som ikke var så bra var at vi ikke kunne møte hverandre og samarbeide om lekser, og da føler man seg litt alene». Ryan og Deci (2017) betoner aktiv deltakelse i en sosial setting og det å føle seg anerkjent som viktige faktorer for motivasjonen til å lære, og våre funn viser at flere av våre informanter opplevde en motivasjonssvikt i læringsarbeidet når den sosiale konteksten manglet. Selv om disse funnene viser viktigheten av at elevene lærer i samspill med lærere og medelever (jf. Reimers & Schleicher, 2020; Vygotsky, 2001/1934), så var det også en elev som skrev at hun foretrakk hjemmeundervisning fordi det var «mye enklere å jobbe alene».

Ryan og Deci (2017) framhever også viktigheten av tilhørighet og relasjoner når det gjelder generell trivsel og glede, og så godt som alle elevene på femte og syvende trinn framhevet viktigheten av vennskap. At de ikke fikk treffe vennene sine under skolenedstengingen,

ble løftet fram som det mest negative med hjemmeskole. Likedan skrev alle elevene på syvende trinn og alle bortsett fra tre elever på femte trinn at det mest positive med å komme tilbake til skolen var å treffe klassekamerater og venner. En elev skrev: «Det som er bra [ved å komme tilbake til skolen] er at da føler du deg ikke alene». Det var mange elever på femte trinn som også skrev at de savnet å treffe lærerne sine, uten at de knyttet dette direkte til lærings situasjonen. Reimers og Schleicher (2020) fant at skolen under nedstengingen vektla akademisk kunnskap på bekostning av emosjonell utvikling, og elevenes vektlegging av at skolen er viktig for vennskap kan tilsi at det var akademisk kunnskap som ble vektlagt under nedstengingen på skolen i vår studie også.

Ryan og Deci (2017) hevder at deprivasjon av varme og nære sosiale relasjoner kan føre til mistriivsel, og det er nærliggende å tenke at når elevene opplevde nedstengingen av skolen som passiviserende og trist så skyldes det i stor grad den manglende omgangen med venner og kjente, og at denne mangelen på tilhørighet hadde negative konsekvenser for motivasjon for læring.

### Avsluttende betraktninger

Ulike kontekster bidrar til forskjellige responser hos elevene og får konsekvenser for deres motivasjon for handling (Ryan & Deci, 2017). Vår interesse var derfor å finne svar på hva hjemmeundervisning under koronapandemien gjorde med elevenes motivasjon, særlig med hensyn til deres følelse av autonomi og tilhørighet. Vi fant at selv om elevene opplevde større grad av frihet og selvvråderett når de fikk styre hverdagen mer slik de ville, førte dette nødvendigvis ikke til økt motivasjon for skolearbeid. I mange tilfeller ser det ut til at mangelen på en støttende voksen og samarbeid med medelever virket direkte passiviserende og ødeleggende for motivasjonen (jf. Schleicher, 2020). Derimot ser vi i elevsvarene tegn på motivasjon til å



gjøre andre ting. Ifølge Ryan og Deci (2017) virker det vi opplever som lystbetont og morsomt, umiddelbart motiverende og energigivende, og vi kan tenke oss mange aktiviteter i hjemmet som elevene opplevde som morsommere enn skolearbeid. I flere tilfeller fant vi også at elevene opplevde å bli mer ukonsentrerte fordi lysten til å gjøre noe annet enn faglig arbeid, meldte seg. Motivasjonen for skolerelatert arbeid ser ut til å ha vært særlig dalende når elevene har støtt på oppgaver og gjøremål de har opplevd som krevende. Ryan og Deci (2017) knytter autonomi ikke bare til det lystbetonte og morsomme, men også til mer krevende og vanskelig arbeid. Våre funn tilsier at en autonomistøttende voksen er viktig for at elevene skal bevare motivasjonen i møtet med særlig krevende oppgaver. Enkelte av elevene opplevde imidlertid at fraværet av hjelp og støtte fra voksne, gjorde dem mer selvstendige og at vi forstår det slik at følelsen av egenmestring økte motivasjonen deres for å jobbe med skolearbeidet.

Generelt svarte elevene at de foretrakk skoleundervisning framfor hjemmeundervisningen, og de begrunner det i stor grad med at de savnet venner og lærere. Det kan for femteklassingene synes som om det er tilhørighet i betydningen av det å bidra i og være en del av et fellesskap som har vært viktigst (jf. Ryan & Deci, 2017), mens det for de fleste syvendeklassinger ser ut til at det sosiale aspektet knyttes sterkere opp mot læringsutbyttet. Vi har pekt på at dette kan skyldes en større modenhet med hensyn til refleksjon omkring læreres betydning hos de eldste elevene, men det kan også være andre forklaringer, som for eksempel at kvaliteten på relasjonen til lærer er ulik, eller at elevene på syvende trinn har vært mer opptatt av læringsresultater den siste våren før de går over på ungdomstrinnet. Uansett viser vår undersøkelse at motivasjon for å gå på skolen er meget sterkt knyttet til det sosiale fellesskapet og følelsen av å høre til. De svært få elevene som skrev at de trivdes best med

undervisning hjemme, begrunner dette med negative opplevelser når det gjelder relasjonene med andre elever, som opplevelser av mobbing eller mye uro.

Studien viser at teorien om autonomi og frihet til selvbestemmelse som motivasjonsfaktorer for læring, ikke kan sees løsrevet fra skolekonteksten. Det at elevene i en formalisert skolekontekst gis selvråderett og valgfrihet, antar vi vil øke motivasjonen for læring hos mange. Men uten rammene skolehverdagen gir, blir selvråderetten og valgfriheten noe retningsløs, og motivasjon for andre aktiviteter i mange tilfeller større. For praksisfeltet er det også relevant å merke seg at tilhørighet til et fellesskap og lærerens fysiske tilstedeværelse er viktig for elevers motivasjon for læring på dette stadiet, og at foreldre vanskelig kan erstatte læreren. Det kan også være viktig å ta med seg videre at flere elever finner skolens prestasjonsfokus stressende og muligens demotiverende.

Empirien i denne studien er gjennomført under tvungen nedstenging og samlet ved to trinn på én barneskole, og det har ikke vært vår hensikt å generalisere funnene. Vi tror likevel at det vi har funnet har overføringsverdi. Elevenes verdsetting av å kunne styre sin egen hverdag kan gi grunnlag for å vurdere større valgfrihet for elevene både når det gjelder (spise)pauser og skolestart om morgenen. Det er ingen overraskelse at elevene framhever viktigheten av vennskap, og funnene bekrefter det viktige arbeidet som gjøres i skolen på dette området.

### Takk

Vi ønsker å takke skolen, med elever, foreldre, de aktuelle klasselærerne og rektor som gjorde denne undersøkelsen mulig i en svært hektisk tid for skolen. Deres velvillighet har bidratt til at elevenes stemmer også får prege den nasjonale diskusjonen om hjemmeundervisning.

## Referanser

- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands*. First results from the LISS Panel.
  - Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. udgave). Pearson.
  - Fjørtoft, S. O. (2020a). *Teaching in the Time of Corona Crisis: A Study of Norwegian Teachers' Transition into Digital Teaching*. Conference Paper. Lokaliseret på: [https://www.researchgate.net/profile/Siw\\_Fjortoft/publication/344017038\\_Teaching\\_in\\_the\\_Time\\_of\\_Corona\\_Crisis\\_A\\_Study\\_of\\_Norwegian\\_Teachers'\\_Transition\\_into\\_Digital\\_Teaching/links/5f4e3e52458515e96d1e2f6a/Teaching-in-the-Time-of-Corona-Crisis-A-Study-of-Norwegian-Teachers-Transition-into-Digital-Teaching.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Siw_Fjortoft/publication/344017038_Teaching_in_the_Time_of_Corona_Crisis_A_Study_of_Norwegian_Teachers'_Transition_into_Digital_Teaching/links/5f4e3e52458515e96d1e2f6a/Teaching-in-the-Time-of-Corona-Crisis-A-Study-of-Norwegian-Teachers-Transition-into-Digital-Teaching.pdf)
  - Fjørtoft, S. O. (2020b). *Nær og fjern: Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. Rapport. SINTEF Digital læring og beslutningsstøtte. Lokaliseret på: <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%25C3%25B8rtoft%2b-%2bN%25C3%25A6r%2bog%2bfjern%2b-%2btil%2bpublisering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
  - Gilje, Ø., Thuen, F., & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien: Hva forskningen kan fortelle. *Bedre Skole*, (3).
  - Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. Lokaliseret på: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133\\_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education)
  - Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
  - Ryan, G. W., & Bernard, R. H. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
  - Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance*. OECD. Lokaliseret på: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
  - Vika, K. S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 2021:3.
  - Vygotsky, L. (2001/1934). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
-