



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MASIKT-OPG-OM-1-2022-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR
Sluttdato:	01-06-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2022 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Naun:	Jan Erik Ølmheim
Kandidatnr.:	401
HVL-id:	jano@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	22066
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

«... eg lære jo aller best viss nokon gjennomføre i lag med meg» - eit studie om erfaringar rundt nettundervisning frå studentane si side

«... I learn the most when I have someone to practice with» - CPD students' experience with online teaching

Jan Erik Ølmheim

Kandidatnummer: 401

Master i IKT og læring

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Hovudrettleiar Aslaug Grov Almås, birettleiar Hege

Eikeland Tjomsland

Innleveringsdato 01.06.2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12

Forord

Etter tre års studiereise i emnet Master i IKT og læring er det ei stor glede for meg å endeleg levera inn masteroppgåva. Det har vore ei lærerik reise der ein skal kombinere arbeid, studie og familieliv. Det har kosta tid og krefter. Men det har og vore lærerikt, og eg ville ikkje vore det forutan.

Eg vil takka min kunnskapsrike rettleiar Aslaug Grov Almås og birettleiar Hege Eikeland Tjomsland for god rettleiing, og stødig «los» gjennom den prosessen ei masteroppgåve er. Vil og takka, Bente Sollid, Tom Wergeland, Ståle Bye Teslo, Mathias Brekke Mandelid, Geir Kåre Resaland og leiaren min Sigurd Sandvold som har vore gode støttespelarar, med sine gode og oppmuntrande attendemeldingar. Eg vil og takka mine informantar som har bidrege med verdifull kunnskap til denne studien. I ein travel kvardag veit eg at dykkar tid er verdifull.

Til slutt vil eg takka ein tolmodig familie som har akseptert at «pappa» berre nett skal gjera noko ferdig før... Eg set stor pris på støtta de har gitt meg. Tusen takk til Osvald Lykkebø for konstruktive samtalar undervegs. Osvald var også den som fekk meg til å ta ei masterutdanning på dette tidspunktet i livet. Det var galskap, men det gjekk!

Jan Erik Ølmheim,
Høgskulen på Vestlandet
Juni 2022

Samandrag

Ein stor del av høgare utdanning i dag skjer via nettundervisning. Nettundervisning krev gjerne andre tilpassingar enn det vanleg klasseroms-undervisning krev. Desse krava og tilretteleggingane prøver Senter for fysisk aktiv læring å tilpassa seg når dei tilbyr sitt 15 studiepoengs kompetanseutviklings studium innan fysisk aktiv læring (FAL). Når ein skule skal til med eit utviklingsarbeid som FAL-utdanninga, er studentane som tek studiet avhengig av ei nettundervisning som fungerer i ein allereie travel skulekvardag. Det er laga ein modell for god studielivskvalitet i nettundervisning som er bygt på akronymet SMART (Larsen Damsgaard, 2019, s. 38). Studielivskvalitetsmodellen SMART vil eg nytta som teoretisk bakteppe i oppgåva. Akronymet SMART står for struktur, mestring, aktivitet, relasjon og transformasjon.

Studiet si problemstilling er: Kva erfarte etter- og vidareutdanningsstudentar innan fysisk aktiv læring som viktig for å lukkast med nettundervisning? Ut frå problemstilling skissert ovanfor er fylgjande forskingsspørsmål nytta: Korleis kan studielivskvalitetsmodellen SMART nyttast for å forklare studentane sine opplevingar av FAL nettundervisninga? Er det nokon av SMART faktorane som merkar seg ut?

For å undersøke problemstillinga blei eit kvalitativt studiedesign nytta. Seks semistrukturerte djupneintervju blei gjennomført, der alle hadde teke 15 studiepoeng FAL-utdanning. Mi form for innhaldsanalyse var inspirert av det som Hsieh & Shannon (2005) kallar «directed content analysis» der målet var å validera eit eksisterande rammeverk og eventuelt koma med forslag til forbetringar. Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, der koding, kategorisering og inndeling i ulike tema knytt til problemstilling blei nytta.

Hovudfunna frå studiet syner at studielivskvalitetsmodellen SMART dekkjer mange av dei faktorane som er viktige for at studentane skal lukkast med nettundervisning. Det er vanskeleg å skilje enkelte faktorar frå kvarandre då dei byggjer på kvarandre. Samstundes ser ein at skal ein lukkast med ei endring i studentane sin undervisningskvardag, er transformasjon av ny kunnskap viktig. Studentane trakk fram den utviklingsprosessen som dei hadde vore gjennom som større enn dei hadde forventa, spesielt gjennom studentaktive læringsformer der mykje av læringa har vore samskapt med andre studentar. I samskaping av læring kjem også knappheit på tid til å studera fram. Dei studentane som fekk nok avsett tid

frå rektorane, fekk jobba meir gjennom det fagstoffet og pensumet som var i emnet enn dei studentane som fekk lite avsett tid. Funna syner og at ein må vera observant på den relasjonelle samanhengen mellom dei magiske gruppene og transformasjon.

Nøkkelord: nettundervisning, Studielivskvalitetsmodellen SMART, fysisk aktiv læring (FAL).

Abstract

Aims: This master thesis aims to investigate how teachers enrolled in a Continuing Professional Development (CPD) program in physical active learning (PAL) experience digital teaching, with a particular emphasis in *if* and *how* the SMART model, a Norwegian study quality assessment model, help to explain student's experiences of digital teaching.

Methods: This study has a quality research approach, where individual in-depth interviews were chosen as an instrument for data collection method. Six interviews were conducted. A combination of directed content analysis and thematic analysis was conducted.

Results and conclusion: The findings showed that all the five factors in the SMART model – structure, mastery, activity, relation and transformation where essential for how the PAL CPD student's experienced digital teaching. The factors seemed to have a complex interaction. However, transformation seemed to be the particularly central for the the knowledge production. The students experienced that their participation in the CPD program significantly had developed their teaching practice, and also that collaboration and co-creation with other students had been particularly valuable for their development. Those who had experienced support from the school leadership in terms of time set aside for their CPD enrollment reported higher levels of perceived development and change in practice than those who had not experienced the same support.

The findings might inform a wider debate across national CPD studies about the relational connection between the magical groups and transformation as an essential aspect of teachers' digital CPD programs for teachers.

Key words: Digital teaching, SMART model, physical active learning (PAL)

Innholdsliste

Forord.....	i
Samandrag.....	ii
Abstract.....	iv
Tabellar og figurar	iii
Tabellar:.....	iii
Figurar:	iii
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.1.1 SEFAL – FAL-utdanninga	3
1.2.1 Tidlegare forskning.....	4
1.3 Korte oppsummeringar av artiklane som er presentert i tabellen.....	6
1.4 Studielivskvalitet	10
1.4.1 Studielivskvalitetsmodellen SMART	10
1.5 Problemstilling:.....	11
1.6 Omgrepsavklaring.....	12
1.7 Oppbygging av oppgåva	12
2.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	13
2.1 Nettundervisning – kort tilbakeblikk over framvekst av nettundervisning i Noreg	13
2.2 Kjenneteikn på kvalitet i nettundervisning	14
2.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv	15
2.3.1 Studentaktiv læring.....	17
2.4 Gilly Salmon sin modell rundt å bygge og å leggja til rette for eit godt læringsmiljø på nett	19
2.5 SMART – Struktur, mestring, aktivitet, relasjon og transformasjon.....	21
2.5.1 Struktur	21
2.5.2 Relasjon	21
2.5.3 Transformasjon.....	23
3.0 METODE.....	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.2 Vitenskapsteoretisk tilknytning	25
3.3 Utval av informantar og kurs.....	26
3.4 Datainnsamling.....	27
3.4.1 Det kvalitative forskingsintervjuet	27
3.4.2 Intervjuguide og pilotintervju.....	28
3.5 Forskarens kompetanse innan feltet	29

3.6 Dataanalyse.....	30
3.6.1 Tematisk analyse	30
3.7 Reliabilitet, validitet og overføringsverdi.....	32
3.7.1 Reliabilitet	32
3.7.2 Validitet	33
3.7.3 Overføringsverdi.....	34
3.8 Etikk.....	34
4.0 RESULTAT	36
4.1 Struktur	36
4.1.1 Tid til studiet.....	37
4.1.2 Den verdifulle studieplanen.....	38
4.2 «Den dialogiske prosessen».....	38
4.3 To dimensjonar ved aktivitet	39
4.4 Relasjon	41
4.5 Transformasjon.....	42
4.5.1 Fagleg og personleg utvikling	43
4.6 Video under eksamen	43
4.7 Samanfating av funn.....	44
5.0 DISKUSJON.....	47
5.1 SMART-modellen opp mot studentane si oppleving av FAL-studiet.....	47
5.1.1 Struktur	47
5.1.2 Meistring.....	50
5.1.3 Aktivitet	51
5.1.4 Relasjon	52
5.1.4.1 Relasjon mellom studentar	52
5.1.4.2 Relasjon mellom student og lærar	53
5.1.5 Transformasjon.....	54
5.1.6 Video under eksamen	56
5.2 Studiets styrkar og avgrensingar.....	57
6.0 AVSLUTNING.....	59
6.1 Vegen vidare.....	61
Kjeldeliste	63
Vedlegg.....	66
Vedlegg 1.....	67
Vedlegg 2.....	69
Vedlegg 3.....	71

Tabellar og figurar

Tabellar:

Tabell 1: Oversikt over artiklar som er presentert i oppgåva.....	s. 5-6
Tabell 2: Kodar ut frå data frå informantane.....	s. 31-32

Figurar:

Figur 1: Studielivskvalitet.....	s. 11
Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen.....	s. 14
Figur 3: Den proksimale utviklingsona.....	s. 17
Figur 4: Femstegsmodellen til Salomon.....	s. 20
Figur 5: Skildring av FAL-utdanninga inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen.....	s. 48
Figur 6: Nord Universitet sin versjon av studielivskvalitetsmodellen SMART.....	s.60

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

I dei siste tiåra har digitalisering og nettundervisning vore ei satsing i høgare utdanning (Fossland, 2015). Nettundervisning kjem inn under omgrepet fleksibel utdanning, der fleksibilitet og moglegheit til å arbeide sjølvstendig utan tanke for tid og stad er rekna som den største vinsten (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 7).

I NOU 2015:8 si utgreiing av Framtidas skule, syner ein til at endringar i samfunnet skjer i stadig høgare tempo. Dermed vil også kravet om fornying av kunnskap vera kontinuerleg. Rapporten syner til at ei investering i menneske sin kunnskap og kompetanse er det viktigaste grunnlaget for framtidig velferd og verdiskaping (Ludvigsen, 2015, s. 20). Under Covid-19 kom det brått ei auka førespurnad på å gjennomføra tradisjonell undervisning på nett (Rapanta et al., 2020, s. 923). Den raske omveltinga frå tradisjonell undervisning til digital undervisning gav mange lærarar ei aha-oppleving på skilnaden mellom det å undervise tradisjonelt og det å undervise på nett (Rapanta et al., 2020). Lærarar i alle skuletrinn, frå småskuletrinnet til høgare utdanning, måtte levera undervisning frå heimane rundt omkring, med alle dei utfordringane det medførte innan ikkje berre det tekniske, men og innan det praktiske rundt gjennomføringa av undervisning (Rapanta et al., 2020, s. 924).

Når undervisning leggjast om i så stor grad, er det mange spørsmål ein kan stille seg. Lærer studentar like godt over nett som i klasserommet? Korleis legg ein opp økter innan nettundervisning som sikrar god kvalitet og læring? Kva digital kompetanse treng ein for å få til god nettundervisning? Ut frå tankane/spørsmåla som er nemnt ovanfor kan ein byrja å undre seg om me nyttar den digitale teknologien på best mogleg måte til å skape læring, og kva faktorar som skal til for å skape god nettundervisning? Nettundervisning har på eit år gått frå å vera ein aktivitet nokre studentar har erfaring med, til å vera den mest vanlege undervisninga når tradisjonell undervisning på campus ikkje let seg gjera. Erfaringar rundt det å utføre digital samhandling der lærarane både er designar og rettleiar kom brått på for mange (Rapanta et al., 2020).

I Meld.St.16, *Utdanning for omstilling*, legg dei til grunn at skal ein lukkast med fleksibel høgare utdanning er det naudsynt med fleksible utdanningstilbod. Grunna store avstandar i vårt langstrakte land, arbeidstakarar som er i arbeid eller i ein livssituasjon der ein ikkje kan

reise til campus for undervisning ser ein for seg ulike tilbod. Tilboda kan vera samlingsbasert, desentralisert, modulbasert, på deltid eller nettbasert (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 41). I Stortingsmelding 14 – Lære hele livet (2020) ser ein på livslang læring som eit viktig bidrag inn mot kompetanseheving i utdanningssektoren.

Ved planlegging av nettstudium handlar det om strategiar rundt det pedagogiske og designmessige som utnyttar teknologiens fordelar til å understøtte læring (Fossland & Tømte, 2019, s. 42). Viktige pedagogiske faktorar som lærarar legg opp til er, samarbeidslæring. Samarbeidslæring blir gjerne trekt fram som sentralt i oppbygginga av eit nettbasert studium (s. 42). Jeong and Humelo-Silver (2016) har definert samarbeidslæring som *to eller fleire personar som arbeidar saman mot eit felles læringsmål (fritt omsett til nynorsk)* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sjølv om samarbeidslæring er satt som sentralt i oppbygginga av eit nettbasert studium er det ikkje gitt at samspel mellom studentar eller student-lærar fungerer. Studentaktive læringsformer er ofte utfordrande å kombinere med familie og arbeidsliv. Det finst, på trass av auka etterspurnad på nettstudium, lite kunnskap om korleis faktisk samarbeidslæring fungerer på nett (Fossland & Tømte, 2019, s. 43). Artikkelen «Deltakar eller tilskodar» tek for seg vaksne nettstudentar som kombinerer familie og arbeidsliv, grundigare gjennomgang av denne artikkelen kjem under teori kapitlet.

Med bakgrunn i eiga erfaring som rådgjevar innan digitalisering dei siste fem åra på Høgskulen på Vestlandet (HVL), og som utdanna adjunkt med opprykk, ser eg dette som eit veldig aktuelt og viktig tema. Nettundervisning utgjer meir og meir av min arbeidskvardag, og då spesielt inn mot Kompetanse for kvalitet (KFK) studia. Her studerer lærarar for å oppfylle kompetansekrava til undervisning som er skildra i § 10-2. Aldersgruppa som deltek på KFK-studia går frå nyutdanna til godt erfarne lærarar. Alle er deltidsstudentar. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6).

Målet er undersøke kva erfaringar etter- og vidareutdanningsstudentar trekk fram som viktige når dei skal uttrykkja kva som skal til for å lukkast med nettundervisning, eller gjerne formulert som god nettundervisning. Eit anna ord for god nettundervisning er studiekvalitet. Det er ulike definisjonar på kva som er god studiekvalitet men eg har støtta meg på Larsen Damsgaard (2019) si forskning rundt studielivskvalitet. Damsgaard (2019) skildrar sjølv at ordet studielivskvalitet er eit nytt ord som ho skapte under si framstilling av innsamla data rundt nettundervisning. Ho danna akronymet SMART som ei samleskildring av faktorar

studentane la til grunn som viktige for å lære digitalt. Studielivskvalitet modellen SMART består av: struktur, mestring, aktivitet, relasjon og transformasjon (Larsen Damsgaard, 2019). Studielivskvalitet modellen SMART vil bli grundigare gjort greie for i teorikapitelet.

I innsamlinga av data rettar masteroppgåva blikket mot Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) og deira studietilbod innan fysisk aktiv læring (FAL). Eit studie som har hausta mykje god omtale, og som har blitt gjennomført i tre år. Fagtilsette ved HVL peikar på studiet som framtidsretta og eit emne som syner endringsvilje for å få studentane til å lukkast. Innsamling av data blei gjort ved seks kvalitative intervju av etter- og vidareutdanningsstudentar som tok 15 studiepoeng innan FAL ved SEFAL på HVL.

1.1.1 SEFAL – FAL-utdanninga

SEFAL vart etablert i 2018 ved HVL. SEFAL tilbyr FAL både som etter- og vidareutdanning, der kjerneverdien er samskaping (Høgskulen på Vestlandet, 2020). SEFAL tilbyr kompetanseheving for tilsette i alle skuleslag, der kompetansehevinga er arbeidsplassbasert, utan fysiske samlingar på høgskulen. Studiet ligg ikkje under den statlege satsinga Kompetanse for kvalitet, men har fleire felles nemnarar. Etter og vidareutdanningsstudentane er tilsett i skulesystemet, og tek utdanning i tillegg til sine faste arbeidsoppgåver på skulen. FAL er eit satsingsområde på skulen og etter og vidareutdanningsstudentane nyttar deler av den bundne fellestida på arbeidsplan sin for å delta i utdanninga. SEFAL tilbyr to løp, ein poenggjevande FAL-utdanning med 15 studiepoeng og ein utan. Begge går over to semester. SEFAL ynskjer eit likeverdig partnerskap med skule og lærarar der ein vidareutviklar FAL som undervisningsmetode. SEFAL vektlegg arbeidsmåtar der heile profesjonsfellesskapet skal bidra, og målsetnaden er ein meir praktisk, fysisk aktiv og variert undervisning på skulane. *FAL blir for SEFAL eit samleomgrep for læringsprosessar der elevane er fysisk aktive* (Høgskulen på Vestlandet, 2021a).

Utdanninga er lagt opp med nettbasert undervisning, der ein skal lære gjennom tilrettelagte nettlæringsressursar og praktisk arbeid med FAL. Etter- og vidareutdanningsstudentane jobbar med FAL i sitt team på skulane og praktisera FAL i si eiga undervisning, for deretter å reflektere i etterkant. Det er ingen formelle krav til deltaking på FAL si etterutdanning, og utdanninga er tilrettelagt på den måten at alle yrkesgrupper på skulen som ynskjer kompetanseheving, kan delta. Etterutdanninga har ingen avsluttande eksamen. Vel etter- og

vidareutdanningsstudentane med studiepoeng, krev SEFAL godkjent lærarutdanning, eller treårig høgskule/universitetsutdanning med praktisk pedagogisk utdanning. SEFAL set krav til at heile skulen er med på kompetansehevinga, etter- og vidareutdanningsstudentane kan ikkje melde seg på einskildvis.

SEFAL skildrar arbeidet mellom dei ulike modulane som ei læringsreise der planlegging av undervisningsøkter, gjennomføring, refleksjon rundt gjennomføring, eigenvurdering, kollegavurdering og rettleiing er arbeidsmåtane i studiet. Oppgåvene varierer mellom skriftlege individuelle oppgåver og kollokviegrupper der ein forsøker å skapa rom for både faglege diskusjonar og refleksjonar rundt erfaringar frå eigen praksis. Nettressursar blir supplert med ei fysisk samling på den einskilde skule, samt nettsamlingar. Studiet er sett saman av fem modular som bygger på kvarandre, der siste modul er ein praktisk eksamensmodul. Vurderingsprosessen som avsluttar kvar modul blir kalla «burgervurdering», der struktur og samtalevurderingar er bestemt av SEFAL (Høgskulen på Vestlandet, u.å.).

Dei tilsette i SEFAL jobbar saman med leiinga på dei einskilde skulane for å legge til rette for prosessar innan samarbeid, refleksjon og utvikling. FAL-utdanninga skal bidra til erfaringsbasert læring anten studentane tek etter- eller vidareutdanning. For at utdanninga skal kunne vera så praksisnær som mogeleg nyttar dei nettbaserte kompetanseutviklingspakkar som inneheld ein utstyrspakke etter og vidareutdanningsstudentane kan nytta i undervisning med eigne elevar på sin skule. Utstyrspakka skal fungera som støtte til FAL-undervisninga (Høgskulen på Vestlandet, 2021b).

1.2.1 Tidlegare forskning

I dette delkapitlet vil forskingslitteratur rundt både studentar og fagtilsette ved høgare utdanning sine opplevingar av nettundervisning, aktiv deltaking i nettstudium, kvalitet i undervisninga, samt digitalt samarbeid bli presentert. Søkeorda som vart nytta: nettundervisning, kvalitet, quality students perceptions digital teaching, digital teaching. For å avgrense dei 2 576 treffa på artiklar, vart alternative søkeord som remote teaching, digital culture, distance learning (digital), quality, student perceptions og continuing education nytta. Søka vart avgrensa til tidsrommet 2018-2022. Søkemotorar som vart nytta var: Eric, Web of Science, Idunn og Google Scholar. Få studiar belyste studentane si røyst av kva dei definera som god eller vellukka nettundervisning.

Seks artiklar blei plukka ut som relevante for oppgåva si problemstilling. Desse er presentert i tabellen under.

Forfatter	Tittel	Forskingsspørsmål	Søkeord	Søke-motor	Metode
Øvreås, Steinar; Kittelsen, Silje; Foyn-Bruun, Emilie Elisabeth; Bjerknes, Anne-Line	«Jeg ble langt mer skjerpet» - erfaringer med digitalt samarbeid om undervisningspraksis	Hvordan bidrar digital teknologi til å fremme samarbeid mellom lærerutdannere om undervisningskvalitetet?	Digitalt samarbeid, læringsnettverk	Idunn	Sjølvsstudie
Henderson, Michael; Selwyn, Neil; Aston, Rachel	What works and why? Student perceptions of “useful” digital technology in university teaching and learning.	<ol style="list-style-type: none"> 1 What forms of digital technology use do undergraduate students report as being notably helpful or beneficial in terms of their university studies? 2 What are characteristics and contexts of students beneficial technology use? 3 What meanings and wider connotations related to university study and the student experience are associated with these perceived benefits? 	Quality students perceptions, digital teaching, student conception	Google scholar	Kvantitativ metode (N=1658)
McGuinness, Claire; Fulton, Crystal	Digital literacy in higher education: A case study og student engagement with e-tutorials using blended learning.	The study focused on direct student experience of online learning in a real-life context, while the learning experience was ongoing.	Quality students perceptions, digital teaching, student conception, online learning	Web of Science	Mixed metod forskingsdesign
Sormunen, Marjorita; Saaranen, Terhi; Heikkilä, Asta; Sjögren, Tuulikki; Koskinen, Camilla; Mikkonen, Kristina; Kääriäinen,	Digital learning interventions in higher education – a scoping review	<ol style="list-style-type: none"> 1. What are the reported positive and negative technological outcomes of digital learning interventions in higher education? 2. What suggestions and recommendations did the authors of 	Quality students perceptions, digital teaching, student conception, digital learning	Web of Science	A Scoping review

Maria; Koivula, Meeri; Salminen, Leena		the reviewed studies present regarding the future development of digital teaching and learning, as well as related interentions?			
Cranfield, Deiree` J; Tick, Andrea; Venter, Isabella M; Blignaut, Renette J; Renaud, Karen	Higher education students perceptions of online learning during COVID-19 – a comparative study.	RQ1: What digital home learning environment id students have access to? RQ2: How did students engage in the online sessions? RQ3: What were the student preferences for participation with the online learning platform? RQ4: How did emergency eLearning education impact student learning skills?	Quality students perceptions, digital teaching, student conception, online learning,	Web of Science	Samanliknande studie (Comparative study)
Bern, Linn Terese; Lorentzen, Nefise Özkal; Nordanger, Marte	Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under COVID-19-pandemien.	... I hvilken grad digital mediert undervisning som følge av Covid-19 pandemiens smitteverntiltak, påvirker forutsetningene for læring gjennom deltakelse.	Digital undervisning, digital læring, studentaktiv	Idunn	Kvalitativ metode,

Tabell 1: Oversikt over artiklar som er presentert i oppgåva

1.3 Korte oppsummeringar av artiklane som er presentert i tabellen

Artikkel 1 «Jeg ble langt mer skjerpet» – erfaringer med digitalt samarbeid om undervisningspraksis

Øvreås et al. (2021) har gjennomført eit sjølvstudium der dei som lærarar har sett på utvikling av eiga undervisningspraksis digitalt i barnehagelæruddanninga. Dei stilte forskningsspørsmålet: *Hvordan bidrar digital teknologi til å fremme samarbeid mellom lærerutdannere om undervisningskvalitetet?* Studiet synte at deltakarane utvikla eiga digital kompetanse undervegs trass i at det ikkje var i fokus under forskingsprosjektet. Nettmøta auka også fleksibilitet rundt samarbeid då dei var stasjonert på tre ulike campus. Det at deltakarane hadde eigarskap til prosessen rundt bruk av nye digitale ressursar vart trekt fram som

meningsfylt (s. 114). Artikkelen konkluderte med at digitalt samarbeid i ein studiefase kan bidra til utvikling, både innan eiga undervisning, forskning og digital kompetanse og gjerne uavhengig av geografi.

Artikkel 2 Kva virkar og kvifor? Studentar sine oppfatningar rundt kva som er nyttig digital teknologi i høgare utdanning og læring

I artikkelen til Henderson et al. (2017) analyserte dei kvantitative data frå 1658 studentar der ein såg på studentane sine erfaringar med digital teknologi i løpet av deira studium. Studiet framheva dei digitale verktøya som studentane sjølve såg som nyttige, eller spesielt nyttige. Studien søker i fylgje forskarane seg vekk frå det akademiske fokuset på digital teknologi sitt potensial til å setja i stand, utvide eller til og med «forsterka» studentlæringa (s. 1567). Ut frå resultatane frå undersøkinga identifiserer ein 11 digitale fordeler, som til dømes fleksibilitet i tid og stad, organisering og mogelegheita til å sjå undervisningsmateriell på nytt. Artikkelen summerer også opp at på den eine sida har universitet og høgskular ei plikt til å støtte opp om teknologi som er nyttige innan studentane sine studiar, som til dømes bygge opp «lager» av digitale læringsressursar. Skal ein derimot få til at studentar bevegar seg ut av dei «trygge», avgrensa rammene rundt resultatfokuserert bruk av digital teknologi, må ein få til meir studentaktive læringsformer der digital teknologi kan vera til hjelp (Henderson et al., 2017, s. 1577–1578).

Artikkel 3 Studentengasjement med omvendt undervisning

Casestudien til McGuinness og Fulton handlar om omvendt undervisning og bruk av digitale læringsressursar som var interaktive. Studien hadde tre overordna mål; produsere omvendt undervisningsmateriell, evaluere studentane sine erfaringar og engasjement for digitale læringsressursar over eit semester, samt utforska studentane sine haldningar til nettbasert og omvendt undervisning (s. 1). Studiet kunne syne til positiv respons rundt at studentane såg på læringsressursane som verdifulle, og at dei verdsatte at dei blant anna kunne sjå læringsressursane i sitt eige tempo og når dei ville. Dei digitale læringsressursane hadde også ein effekt som forsterka synkron undervisning. Studentane ytra i studiet eit ynskje om blanda læringsmiljø der dei ikkje ville gi avkall på fysisk undervisning til fordel for 100 % digitale læringsressursar. McGuinness og Fulton syner til at dette er i tråd med tidlegare forskning frå Johnstons (2010) om at studentane utrykke ein preferanse til blanda læring, og ikkje berre nettundervisning. Studiet synte også at omvendt undervisning der ein utviklar digitale

læringsressursar forsterka konseptet rundt beste praksis (best practise) i dette prosjektet ved å skape positive nettopplevingar (McGuinness & Fulton, 2019, s. 20).

Artikkel 4 Digitale læringsintervensjoner (læringsmiljø) i høgare utdanning

Artikkelen tek ei samfatning og skildring av forskning rundt dei digitale læringsmåla i høgare utdanning med ein teknologisk synsvinkel. Artikkelen har eit særskilt fokus på vurderingane studentane og deira lærarar har rundt deira læringsutbytte. I tillegg har dei med kva forslag og anbefalingar dei ulike forfattarane legg fram for framtidig utvikling av digital undervisning og læring i frå kvalitative, kvantitative og «mixed Method» studiar verda over. Til saman vart 86 artiklar inkludert i studiet (Sormunen et al., 2020, s. 613–614). Gjennomgangen synte til at høgare utdanning er i ein nøkkelposisjon til å utdanne framtidige fagfolk som har den digitale kompetansen som framtidens yrker krev. Forskarane skildrar i innleiinga at digital kompetanse og læring i klasserommet krev nye lærarroller, ny pedagogikk og nye krav til lærarutdanningane (s. 613). Gjennomgangen syner til viktige rundt systematisk oppbygging av digitale læringsmiljø, og trekkjer fram informasjon til fagtilsette som leitar etter effektive og studentvenlege måtar å modifisera undervisninga si på basert på forskingsdata (Sormunen et al., 2020, s. 620–621).

Artikkel 5 Studentar i høgare utdanning si oppfatning av nettbasert læring under Covid-19

Dette er ein internasjonal artikkel der forfattarane undersøkte fire ulike dimensjonar rundt studentane sine erfaringar under ned stenginga rundt det dei definerer som naud-læring under Covid-19 (Cranfield et al., 2021, s. 1). Dei fire ulike dimensjonane var 1. heimelæringsmiljøet, 2. engasjement 3. rammer for deltaking 4. innverknad på læringsdugleikar. Studiet blei gjennomført i Sør-Afrika, Wales og Ungarn. Forskinga avdekkar skilnader mellom studentane i dei ulike landa sine erfaringar og økonomiske forutsetningar, og då særskild retta inn mot heimelæringsmiljø og engasjement. Studenten sin kulturelle bakgrunn gav også ein merkbar skilnad i elevengasjement, deltaking og læringsdugleikar (s. 1). Forskarane fann at dei såg at studentane i to av landa, til trass for at dei hadde gode læringsmiljø heime ikkje skrudde på kamera under førelisningane. Studentar frå Sør-Afrika skrudde gjerne av grunna svak bandbreidde, medan det var uvisst kvifor studentane i dei to andre landa gjorde dette. Vidare blir det gitt tips til at ein tidleg byrjar med å utvikle digital kompetanse hjå studentar i høgare utdanning, slik at ein kan lære seg å arbeide sjølvstendig.

Cranfield et al. (2021) skildrar også at utvikling av nettbasert innhald krev vurdering av studentaktive læringsformer for å halde studentane engasjert (s. 13).

Artikkel 6 Studentars deltaking i digital undervisning under Covid-19

Denne artikkelen er eit kvalitativt studie som bygger på seks djupintervju.

Forskingsspørsmåla handlar om kva som skal til for at studenten deltek aktivt i det digitale klasserommet, samt kva studentane eventuelt erfarte som hinder eller moglegheit for aktiv deltaking i digital undervisning. Artikkelen er bygt opp på narrativ metode der dei som blir intervju får fortelja om sine opplevingar innan digital undervisning under pandemien (Bern et al., 2021, s. 250–252). Artikkelen tok føre seg moglegheitene for aktiv deltaking i digital sanntidsundervisning under pandemien og resultata må tolkast deretter. Ut frå resultata frå undersøkinga kan det sjå ut som unntakstilstanden leia digital undervisning til mindre dialog og deltakande undervisningsformer. Ein fekk heller ikkje utnytta det digitale potensialet fullt ut under pandemien, då både tid, erfaring og kompetanse blei eit knappheitsgode (Solberg et.al., 2021, referert i Bern et al., 2021). Dette meina forskarane kan utnyttast betre ved å sjå på kva mekanismar som hindrar deltaking og meir gå inn i det digitale rommet på det digitale sine premissar (Bern et al., 2021, s. 259).

Summera me opp desse seks artiklane, tek artiklane med seg ulike vinklingar rundt nettundervisning. Blant anna tankane rundt korleis eigarskap til eiga utvikling, digitalt samarbeid og studentaktive læringsformer bidreg til læring er relevant (Øvreås et al., 2021). Artiklane vil bli vektlagt ulikt i oppgåva, nokre med direkte sitat, andre som oppbyggande litteratur rundt oppgåva. Artikkel 1 ser blant anna på forskning rundt lærarar si utvikling av digital kompetanse i eit samarbeidsprosjekt. Sidan oppgåva vil sjå på studentane sine erfaringar knytt til nettundervisning, vil difor ikkje denne artikkelen verta direkte sitert i oppgåva, men funna som blei presentert ser eg som relevant å ta med då dei etter mi meining også kan gjelde studentar. Det at ein lærer ved å ta eigarskap til eiga læringsprosess og at ein kjenner på at studiet er meningsfylt, handlar også om studiet sin studiekvalitet (Henderson et al., 2017). Studiekvalitet vil eg sjå meir på i neste delkapitel.

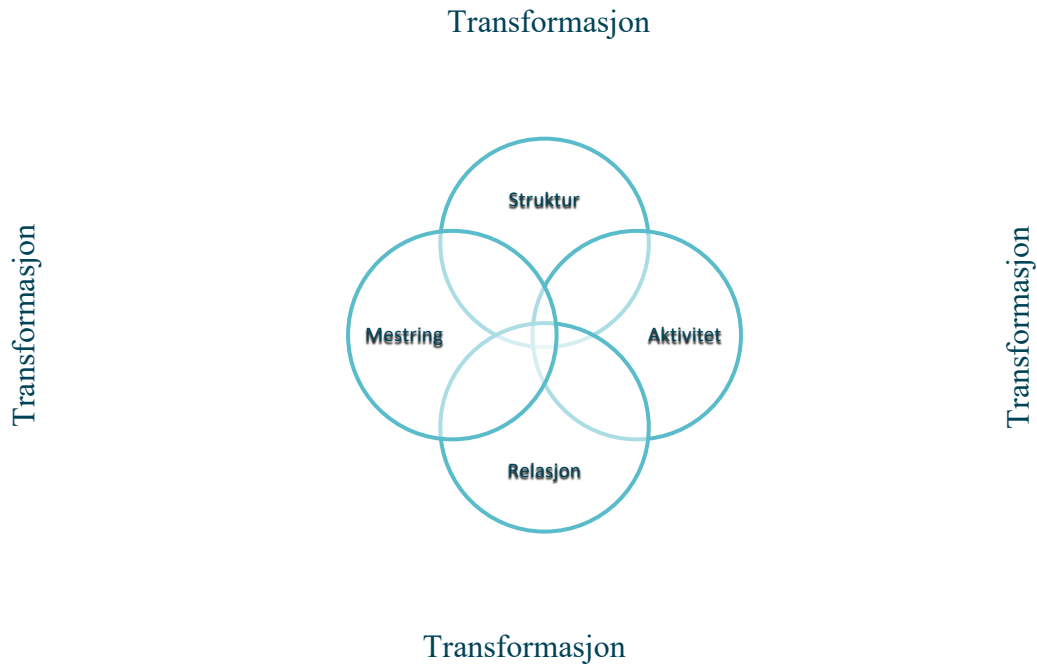
1.4 Studielivskvalitet

For å definere kva studiekvalitet er, må ein fyrst sjå på kva me legg i definisjon av ordet kvalitet. Damsgaard (2019) presentera i boka «Studielivskvalitet – studenters erfaring med og opplevelse av kvalitet i høgere utdanning» presenterer omgrepet studielivskvalitet der ho skildrar at det er vanskeleg å definere kva kvalitet er. Kvalitet handlar gjerne i daglegtalen om kvar einskild si tolking rundt kva som er bra eller dårleg og er vanskeleg å eintydig definera (s. 23). Damsgaard (2019) definerer omgrepet studielivskvalitet som eit supplement til kvalitet og tolkar det som målbart, nyttig og effektivt. Utgangspunkt for studiet var studentane si røyst, der det blei samla inn 1040 tekstar kor studentane skreiv om studielivet, og kva som påverka deira læring i perioden frå 2011 til 2017 (s. 17). Skrivinga starta i utgangspunktet som eit utviklingsarbeid, der det eine målet var at studentane skulle auka deira refleksjonar rundt eiga læring. Det andre målet var å gi fagmiljøa erfaringar og refleksjonar frå studentane si side som kunne vera med å vidareutvikla studia.

Lengd, innhald og hyppigheit på refleksjonsnotata bestemte studentane sjølve i byrjinga, før dei i 2014 innførte at det skulle vera ein obligatorisk læringsaktivitet. Sidan studentane fortsatt stod fritt i val av sjanger og omfang, varierte lengda på tekstane. Dei fleste studentane skreiv fyldige tekstar med fokus på studielivskvaliteten, der dei til dømes tok opp mestring, organisering, struktur og kva som kjentest meiningsfylt og relevant til studiet. Damsgaard (2019) enda til slutt opp/konkluderte med fem dimensjonar, SMART som representerte omgrepet studielivskvalitet. Akronymet SMART står for: Struktur, Mestring, Aktivitet, Relasjon og Transformasjon.

1.4.1 Studielivskvalitetsmodellen SMART

Studielivskvalitet modellen valde Damsgaard (2019) å presentera slik, der alle prosessane sjølvstendig bidreg i den heilskaplege prosessen. Samstundes er dei avhengig og delvis overlappar kvarandre. Transformasjon blir på eit litt meir overordna nivå der ein kan sjå det som resultatet av dei fire andre prosessane og samspelet mellom dei (s. 38).



Figur 1: Studielivskvalitet henta frå (Larsen Damsgaard, 2019, s. 38).

I podcasten eDU-podden med Liv Lofthus er den eine episoden om Damsgaard si bok om studielivskvalitet. Lofthus spør i podcasten om Damsgaard meina datamaterialet er gjeldande i dag også, til tross for at data er samla inn frå 2011 og fram til 2017. Damsgaard meiner det er like gjeldande sjølv om desse studentane var digitalisert på ein anna måte på den tida enn i dag (Lofthus, 2020). Eg vel derfor å ta med meg omgrepet vidare inn i problemstillinga i det følgjande kapittelet.

1.5 Problemstilling:

Målet med forskingsprosjektet er å sjå på kva erfaringar etter- og vidareutdanningsstudentar innan FAL trekk fram som viktige når dei skal uttrykkja kva som skal til for å lukkast med nettundervisning. Dette er viktig for å få informasjon om korleis etter og vidareutdanningsstudentane lærer, men også nyttig informasjon til SEFAL og andre utdanningstilbydarar for framtidige nettkurs. Derfor handlar denne oppgåva om læringsutbytte for nettstudentar i tillegg til didaktikk for lærarane. Mitt utval av respondentar er frå ei av etter og vidareutdanningsgruppene som har teke FAL-utdanning dei siste åra. Kull som gjekk desse åra vart ramma av korona, der både jobb og studie måtte gå over til rein nettundervisning. Desse FAL-kulla nytta også filming av undervisning som ein sentral del av FAL-eksamen.

Problemstilling for studien var:

Kva erfarte etter- og vidareutdanningsstudentar innan fysisk aktiv læring som viktig for å lukkast med nettundervisning?

Ut frå problemstilling skissert ovanfor er fylgjande forskingsspørsmål nytta:

- Korleis kan studielivskvalitetsmodellen SMART nyttast for å forklare etter- og vidareutdanningsstudentane sine opplevingar av FAL-nettundervisninga?
- Er det nokon av SMART-faktorane som merkar seg ut?

1.6 Omgrepsavklaring

- SEFAL er etablert ved Høgskulen på Vestlandet, og fungerte som eit eige senter innan fysisk aktiv læring. Dei tilsette på SEFAL er tilsette hjå Høgskulen på Vestlandet, og SEFAL tilsette vil vidare i oppgåva bli referert til som lærarar.
- Etter og vidareutdanningsstudentar blir her i frå referert til som studentar.
- Erfaring har i fylgje Språkrådet tysk opphav og tyda «*få tak i eller få vite ved å fare etter*». I problemstillinga til oppgåva blir erfaring difor tyda som noko ein blir klar over gjennom eiga oppleving (Språkrådet & Universitetet i Bergen, u.å.).

1.7 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er satt saman av totalt seks kapittel kor innleiinga utgjer kapittel ein. I kapittel to blir det gjort greie for det teoretiske rammeverket, kapittel tre er handlar om undersøkingsdesign og metode, medan i kapittel fira presenterast studiet funn. Drøfting av funna i lys av teoretisk rammeverk blir utført i kapittel fem. Til slutt summera eg opp dei viktigast funna frå studien i kapittel seks.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet vil det fyrst bli presentert eit kort tilbakeblikk på nettundervisninga si utvikling frå 1800 talet til i dag. Så presenterast kjenneteikn på nettundervisning, før ein ser nettundervisning opp mot studentaktive læringsformer og det sosiokulturelle læringssynet, der læring skjer gjennom studentaktivitet. Studielivskvalitetsmodellen SMART (2019) er sentral i oppgåva og inngår som ein viktig del av det teoretiske rammeverket. Eg vil også sjå nærare på Salmon (2013) sin femstegsmodell knytt mot nettundervisning.

2.1 Nettundervisning – kort tilbakeblikk over framvekst av nettundervisning i Noreg

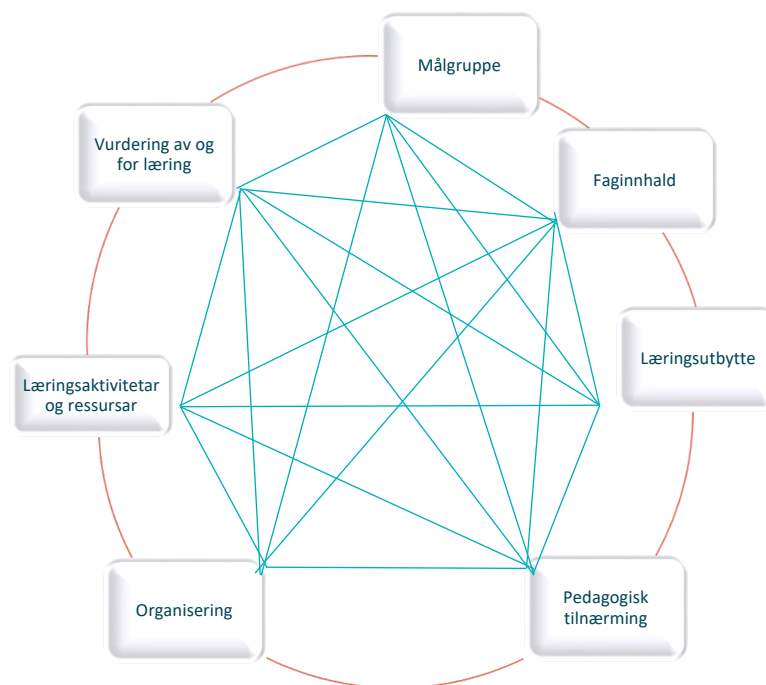
Fjernundervisning har eksistert sidan 1800-talet (Dabbagh et al., 2018, s. 1), i starten via korrespondanse kurs, seinare via radio, tv og satellitt-tv, til i dag via Internett, men det var Internett som gjorde fjernundervisning, eller nettundervisning, mogeleg i den form den er i dag. Nettundervisning kan ein kort skildra som formidling av læring der ein nyttar Internett som leveringssystem (Dabbagh et al., 2018, s. 1–2). Nettundervisning har til no vore praktisert i ulike former, der ulik progresjon i emna, og undervisningsmåtar har vore prøvd ut. Nokon er bygd opp som Massive Open Online Courses (MOOCs), medan andre kombinerer fysisk oppmøte og nettundervisning (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 8). Den raske omstillinga rundt Covid-19 og undervisning på nett, gav mange lærarar ei sterk kjensle av skilnaden mellom deira tradisjonelle undervisning på Campus og nettundervisning (Rapanta et al., 2020, s. 923). Nettundervisning kan definerast som Rapanta et al. (2020) gjer, ut frå fire element: 1. Student og lærar er på ulike stadar 2. Det blir nytta teknologi for tilgang til læremateriell 3. det blir nytta teknologi til samhandling mellom lærar-student, student – student 4. Det blir gjeve undervisningsstøtte til studentane (Anderson, 2011, refert i Rapanta et al., 2020, s. 925).

Eit aukande behov for nettstudiar jamfør Meld. St. 16, *Utdanning for omstilling*, stadfestar at over hundre tusen personar søker seg til høgare utdanning allereie no. Regjeringa legg opp til ei vidare satsing på fleksibel utdanning og desentralisert utdanning. I same stortingsmelding legg regjeringa inn forventingar til høgare utdanning ved universitet og høgskular om at dei jobbar for meir tilgjenge og tilpassingar rundt ein mangfaldig studentpopulasjon (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 46–48). Samstundes ser ein i NIFU-rapport 2022:1 om *pedagogisk bruk av digital teknologi i høgere utdanning* at deira funn ikkje indikerer at digital

teknologi i seg sjølv gjer undervisning meir pedagogisk. Men digital teknologi kan nyttast på ein måte som gjev pedagogisk meirverdi (Korseberg et al., 2021, s. 101).

2.2 Kjenneteikn på kvalitet i nettundervisning

Nettundervisning krev gjerne andre tilpassingar enn undervisning på Campus. Ein skal ivareta fagets eigenart, tilpassa seg studiegruppa, samt skapa studentaktive læringsformer som fungerer over nett. I rettleiaren *Kvalitet i nettundervisning – en veileder*, som er utgjeven av Fleksibel utdanning Norge, trekker dei tidleg fram den didaktiske relasjonsmodellen som eit godt analyseverktøy og hjelpemiddel for planlegging av nettundervisning.



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 13).

Den didaktiske relasjonsmodellen kan, som Fleksibel utdanning skildrar i rettleiaren, nyttast som eit viktig analyseverktøy, der ein sikrar kvalitet og dokumentasjon på prosessen med å bygge opp eit sluttprodukt. Den didaktiske relasjonsmodellen kan nyttast som planleggingsverktøy for å sikre ein god læringsprosess, om det er campusundervisning, miksa undervisning (blended learning) eller reine nettkurs (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 13–14).

Fossland og Tømte (2019) skildrar i artikkelen *deltakar eller tilskuer* at det ikkje alltid er like lett for fagmiljøa å navigere seg inn i og forstå kva som skal til for å skape god nettundervisning. Ein av grunnane er at litteraturen ikkje er tydleg i kva nettundervisning er (s. 43). Nettundervisning kan som anna undervisning utførast på ulike måtar. Ein kan til dømes halde synkrone førelingar på nett. Det einaste skiljet frå vanleg undervisning kan då vera at ein ikkje fysisk er i same rom, men fagtilsette går gjennom presentasjon/førelinga som ein hadde planlagt fysisk på campus digitalt over nettet til studentane. Omvendt kan ein køyre MOOCS der student og fagtilsett ikkje har treffpunkt, og studenten vel tid og stad dei vil studere på. Mellomtingen vil då verta ein kombinasjon mellom campus og nettundervisning, det ein gjerne kallar blended learning (s. 43–44).

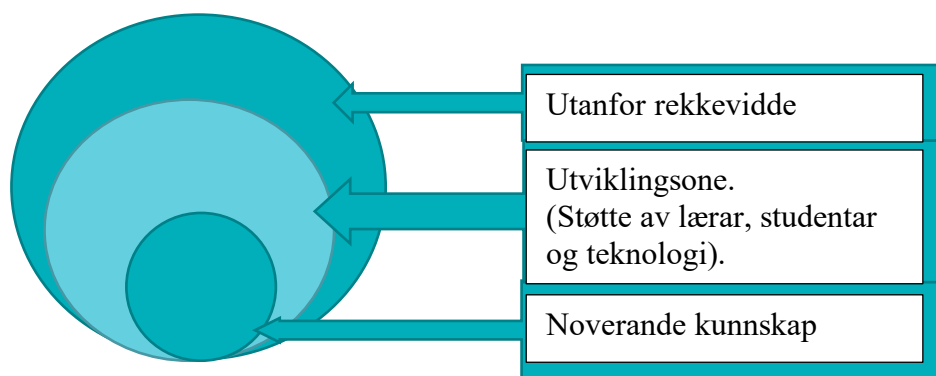
Henderson, Selwyn og Aston (2015) konkluderer i sitt studie at dei tydleg finn digitale verktøy som eit sentralt element for studentane i grunnutdanningane dei hadde undersøkt. Studentane tek i bruk digital teknologi som fungera for dei i nettstudiar, men held seg innafor den trygge, avgrensa og resultatorienterte teknologiske bruken. Skal ein få til ei endring må ein gjerne over på meir studentaktive læringsformer, der studentane er meir aktive, deltakande og aktive (Henderson et al., 2017, s. 1577–1578).

2.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Eit sosiokulturelt perspektiv på læring har den seinare tid påverka dei pedagogiske initiativa inn mot skuleverket. Meld. St. 16, *Kultur for kvalitet i høgere utdanning (2016-2017)* skriv blant anna at læring ikkje skjer gjennom at studentane passivt tek i mot kunnskap. Det at menneske er skapte som sosiale, kulturelle og historiske skapningar der språket (vårt) er ein viktig faktor til at me kan skildra verda slik den er basert på erfaringar, er viktige byggesteinar i eit sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2016, s. 105). Det sosiokulturelle perspektivet på utvikling og læring blir det ofte knytt opp til den russiske psykologen Lev S. Vygotskijs sin utviklingspsykologi (Säljö, 2016, s. 106). Eit av Vygotskijs sine utgangspunkt var at me allereie som born i samspel med omgjevnadane kunne nytte det Vygotskijs skildra som semiotisk system av teikn (språk) til å kommunisera, tolka og skildra verda mellom menneske (Säljö, 2016, s. 111–112).

Sentralt i den sosiokulturelle tradisjon er ordet *appropriasjon* som kan omsetjast til å låne. I fylgje Store norske leksikon nyttar ein *appropriasjon* om kunstnarar som låner eller nyttar

andre sine kunstnarar sine teknikkar som råmateriale til egne verk (Mørstad, 2021). Menneske vil som oftast alltid læra i sosiale aktivitetar, det kan vera i relasjon med andre studentar eller kollegaer. På same måte meiner ein i sosiokulturell tradisjon at born møter og tek til seg språklege uttrykk og handlingar frå vaksne som dei seinare omskapar til sine egne. Sentralt står kommunikasjon mellom menneske, der det oppstår kunnskap og erfaringsdeling som andre kan ta del i og lære av (Säljö, 2016, s. 113). Når studentane i FAL inntek ei forskande rolle rundt eiga undervisning, vil dei i fylgje Vygotsky gå inn i to dialogar parallelt. Ein indre dialog og ein sosial dialog som må handterast samstundes (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 139). Dialogen vil då vera ein viktig reiskap når det gjeld utvikling og læring av undervisningspraksisen (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 138). I fylgje Postholm og Jacobsen (2019) vil ei felles forståing og ein felles visjon der deling av idear i team, skapar refleksjon. Ordet refleksjon forklarar Postholm og Jacobsen (2019) som at ein ser attende på noko som har hendt eller som er sagt og som kan føre til at ein tenkjer på nye måtar eller ser ting frå ulike vinklar som kan føre til utvikling (s. 139–140). Innafor læring med digital teknologi og det sosiokulturelle teoriperspektivet har datastøtta samarbeidslæring og samarbeidsorientering vore viktig (Computer-Supported-Colloborativ Learning, CSCL) (Kluge, 2021, s. 43). Vygotsky introdusert også i sin teori utviklingssonen (Zone of proximal development, ZPD), der ein bygger på kunnskap som eksisterer hjå studenten. Utviklingssona vil i sosiokulturell teori bygga på eksisterande kunnskap, med kulturelle verktøy som representerer kunnskapen, som til dømes ein lærar, eller ein anna kunnskapsrik student. Utviklingssona kan her sjåast som den hjelpa ein treng i læringsprosessen (Kluge, 2021, s. 41–42).



Figur 3: Utviklingssona, etter inspirasjon frå Kluge, 2021, s. 42

Samarbeid og samarbeidsmiljø blir i eit sosiokulturelt læringsperspektiv viktige støttefunksjonar, og sentrale i design av læringsmiljø. Ein mogelegheit er å nytte kommunikasjonsteknologi, der ein ikkje er avhengig av tid og stad (Kluge, 2021, s. 54–55). FAL-studentane nyttar i dette høvet Zoom som kommunikasjonskanal, med Canvas som kanal der materiale og felles læringsmål blir lagt ut. Utvikling gjennom samarbeid blir då ein integrert del av korleis læringa skal oppstå (Kluge, 2021, s. 198). Botturi støttar dette i artikkelen *Online University Teaching During and After the Covid-19 crisis*, der han blir intervjuet om kva han meiner som gjer nettundervisning suksessfull. Botturi seier blant anna at suksessfull nettundervisning er at ein ikkje kjenner seg åleine og at ein ikkje gløymer at læring er sosialt skapt. Me lærer frå kvarandre og med kvarandre, sjølv om ein har avstand frå kvarandre på nett (Rapanta et al., 2020, s. 930–931).

2.3.1 Studentaktiv læring

I Meld. St. 16, *Kultur for kvalitet i høgere utdanning (2016-2017)* blir studentaktiv læring trekt fram som eit mål som ein ynskjer høgare utdanning strekkjer seg mot (Kunnskapsdepartementet, 2017). NIFU sin nylege rapport om pedagogisk bruk av digital teknologi i høgere utdanning 2022:1, syner til tre overordna gevinstar med bruk av digital teknologi: Den fyrste er meir studentaktive undervisningsformer. Den andre er pedagogisk utvikling særleg i praksisnære fag og den tredje er auka tilgjengelegheit (Gjerustad et al., 2021-september). Studentaktiv læring kan skildrast som eit metakognitiv resonnement (Witteck, 2018, s. 381). Studentar må arbeide/endre tidlegare kunnskap og tidlegare forkunnskapar av eit fenomen, og tileigna seg nye erfaringar. Studentaktiv læring i undervisningsopplegg vil gjerne bestå av både praksiserfaring, undervisningsaktivitetar der

studentane er aktive, og auka grad av mestring rundt dei grunnleggjande dugleikane står sentralt i undervisninga (Wittek, 2018, s. 381).

I Fossland og Tømte (2019) sin artikkel *Deltakar eller tilskodar*, såg dei at lærarane ved studiet byrja arbeidet med å knyte kontakt med studentane ved aktiv deltaking i studiet. Studiet skulle vera lett å navigera i. Dei forsøkte å skape likt utgangspunkt ved å blant anna gjennomføre styrt opning av instruksjonsvideoar og ressursar i læringsplattform (s. 48). Under studiet vart det også gjennomført ei to dagars oppstartsamling der studentar og lærarar skulle få ein fagleg introduksjon og bli betre kjent før nettundervisninga byrja. Dette hadde ein stor effekt, og fleire studentar følgde kvarandre gjennom heile studieløpet. Samstundes såg ein at dei som ikkje klarte å etablere gruppenettverk under samlinga, eller ikkje var med på samling, gjerne ikkje klarte å komme inn i ei kollokviegruppe under studiet. Lærarane på studiet hadde heller ikkje noko oversikt over kven som hadde ei gruppe å delta i eller ikkje. Det var studentane sjølve som styrte denne prosessen (Fossland & Tømte, 2019, s. 48).

Læringsaktivitetane var bygde opp som omvendt undervisning eller «flipped classroom». Mange av studentane studerte i helgane, og sette pris på at attendemeldingar, løysningsforslag og nytt lærestoff blei opna opp/publisert på fredagar. Det at oppgåvene i studiet kunne knytast opp mot arbeidsrelaterte aktivitetar på eiga arbeidsplass, vart trekt fram frå både studentar og fagtilsette som viktig for deltaking og samarbeidslæring. Det at ein kunne diskutera problemstillingar med kollegaer på arbeidsplassen, førte til ei nær tilknytning frå teori til praksis sa studentane i intervjuet etterpå. Lærarane nytta også innspel frå bedriftsleiarar til utarbeiding av oppgåver/casestudier til studentane. Alle dei tre partane rapporterte at dei følte dei sat igjen med nyttig erfaringar ut frå dette samarbeidet (Fossland & Tømte, 2019, s. 50).

Alder, fagområde og studium er blant anna skilnadar som kan verke inn på studentane sine evner til å vera ein digital student som kan nyttiggjera seg digital teknologi på best mogeleg måte (Henderson et al., 2017, s. 1567–1568). Fossland og Tømte summerer også opp i sine funn at det er ei rekke tilhøve som påverkar nettstudentane si deltaking og samarbeid i eit nettstudium. Nettstudentane står i eit spenn mellom det å vera deltakar eller tilskodar undervegs i studiet, og faktorar som spelar inn her er samspelet mellom familie, arbeidsliv og studie. Det å tileigna seg kunnskap individuelt og via samarbeid er ei tosidigheit som gjev suksess.

Ut frå Jeong & Hmelo-Silver sitt rammeverk som Fossland og Tømte (2019, s.45) nyttar i sin analyse må alle sju områda under vera med i ei balanse mellom denne tosidigheita der studentgruppene vekslar mellom å vera deltakar og tilskodar.

1. *Establishing a joint task*
2. *Communication*
3. *Sharing resources*
4. *Engaging in productive processes*
5. *Engaging in co-construction*
6. *Monitoring and regulation*
7. *Finding and building groups and communities* (Fossland & Tømte, 2019, s. 45)

Nettstudiar må ta høgde for dette, meiner Fossland og Tømte (2019), då samarbeid ikkje dekkjer alt i denne samanheng og då særskilt inn mot voksne studentar i arbeid. Her ser dei samanheng mellom Sfard (1998) sine metaforar, «acquisition» der menneske lærer ved å konstruera meining ut frå individuell læring, og «participation» som er læring i eit sosialt læringsfelleskap (Sfard, 1998).

2.4 Gilly Salmon sin modell rundt å bygge og å leggja til rette for eit godt læringsmiljø på nett

Det å skape eit læringsmiljø over nett krev studium der oppgåver er grundig planlagt på førehand (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 30). Salmon (2013) har i boka *E-tivities, the key to active online learning*, laga ein fem stegs modell for korleis ein skal støtte studentar i eit digitalt læringsmiljø. Modellen syner korleis studentane bygger seg opp kunnskap via læringsnettverket og det Salmon (2013) kallar e-moderators (s. 15).



Figur 4 Laga etter inspirasjon av Salmon (2013) frå boka *E-tivities, the key to active online learning* (Salmon, 2013, s. 16).

Modellen er ein forenkla modell i høve Salmon (2013) sin, men bygger på same prinsippet der studentane og lærarane sakte skal bygga seg oppover i trappa ved hjelp av kvarandre (s. 15). Dette gjer ein ved at studentane får oppgåver og nok tid til å verta trygge på eit trinn før ein går opp til neste trinn i modellen (s. 16-17). Studentane må kjenne seg trygge på kva dei skal gjera og korleis, ved at ein meistrar oppgåvene og at ein kan få rettleiing om dei står fast anten grunna teknologi eller i emnet. Sosialt er det viktig å bygge trygge studentgrupper der ein utviklar trygghet og gode relasjonar tidleg i studiet (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 30). Salmon (2013) er tydeleg på at det er veldig individuelt kor lenge ein er på dei ulike nivå i trappa, og at nokon kan vera klar for nye steg før andre på gruppa. Det kan også vera aktuelt å gå opp igjen modellen fleire gonger. Lærarar bør også vera observant på at det ofte er lett å gå for fort fram frå steg to til tre ved nettundervisning (Salmon, 2013).

2.5 SMART – Struktur, mestring, aktivitet, relasjon og transformasjon

Studiekvalitetsmodellen SMART er presentert tidlegare i oppgåva under 1.4.1. I denne delen vil eg gå grundigare inn på dei ulike elementa rundt studiekvalitetsmodellen SMART, og diskutera dei einskildvis.

2.5.1 Struktur

Under kategorien struktur poengtera Damsgaard (2019) tidleg at det handlar om studentane si oppleving rundt studiet sine rammer, og korleis dei erfara opplevinga rundt rammene. Studentane ynskjer tydeleg organisering, ryddig oppsett og klare forventningar til studieprogrammet. Damsgaard (2019) underbygge dette med å vise til nokre studenttekstar, der studentane skildrar kva dei ynskjer og ser etter i studie. God struktur skildrast som om nokon har slått på lyset i emnet, der ho slapp å famle rundt å leite etter informasjon og oppgåver i studiet (s. 79–80). Studentane er også opptekne av at det er ein raud tråd i studiet, noko god struktur kan vera med å bygga opp. Tydlege forventningar rundt deltaking i studie har også ført til at studiet har blitt prioritert og satt av tid til. På den måten har dei klart å fylgje progresjon i studieløpet. Damsgaard (2019) ser ein samanheng der god struktur og forventning i emnet, er med på å få studentane til å ta meir ansvar for eiga læring i studiet (Larsen Damsgaard, 2019, s. 84).

Fleksibel utdanning Norge (2017) poengterer også viktigheita med at faginnhald organiserast eller strukturerast på ein god måte (s. 17). Skal ein få til eit undervisningsløp med høg kvalitet, krev det ein grundig fagleg prosess (s. 23). Struktur rundt faginnhald, organisering og læringsaktivitetar er viktig for å skapa ein god progresjon i studiet (s. 23).

2.5.2 Relasjon

Under Relasjon legg Damsgaard (2019) opplevingar som blir skildra mellom studentgruppa, men også relasjon mellom student og lærar i det gjeldande studieprogrammet. Ordet engasjement blir trekt fram som viktig. Engasjerte lærarar skapar engasjerte studentar. Lærarar som skapar ei god og trygg ramme rundt emne, og som er skapande og interessert i faget sitt, skapar gode læringsrammer for studentane (s. 127).

I ei god læringsramme ligg også kjensla av å bli sett av læraren, det er med på å skape vilje, innsats og tillit, skildrar studentane. Samstundes blir det trekt fram at det er lærar som har hovudansvaret i skapinga av læringsmiljøet (s. 132). I relasjon studentane seg imellom, bygger ein også på det å skape trygge rammer rundt seg. Nokre studentar skildrar det å ha ei trygg ramme rundt kvarandre sin læringssituasjon, fremjar den gode relasjonslæring. Som student kjenner ein seg då ikkje åleine, ein kan lettare spørje og dermed treng ein ikkje finne ut av alt åleine (s. 134). Ved læringssituasjonar der relasjon mellom studentane er dårleg, trekker studentane fram stor avstand mellom studentar sin innsats som det mest frustrerande. Her såg Damsgaard (2019) ein gjengangar i student-tekstane der studentar som arbeidde mykje utanom studie, møtte dårleg førebudde og var lite engasjerte. Medan konflikt mellom ulike studentar sin posisjon i gruppa, fagleg ueinigheit eller korleis samarbeid i gruppene skulle utførast kunne skapa dårlege relasjonar og innsats (Larsen Damsgaard, 2019, s. 137).

Ser ein i motsett retning av det negative kan den magiske gruppa, som blir trekt fram av Helleve (2016) i boka *Den digitale lærergenerasjon*, vera til inspirasjon. Ei gruppe beståande av fem lærarstudentar kalla gruppa si magisk då dei skulle skildre korleis deira læringsprosess hadde vore gjennom studieåret. Studentane hadde levert ein portefølje eller mappetekstar, og desse skulle dei reflektere rundt gjennom studieåret. Gruppa hadde hatt fire intense døgn saman for å bli kjent, elles var resten av kontakten digital. Desse døgn vart trekt fram som viktige for å skape tillit til kvarandre, og ein gjensidig respekt ovanfor arbeidet som skulle utførast framover. Gruppa verdsette at dei var ulike i høve personlegdom, kjønn, geografi, alder på elevar osv. I motsetnad til dårlege relasjonar og samarbeid trekte gruppa fram dei faglege diskusjonane som viktige, og kalla dei fruktbare i høve vidare arbeid (Bjørkelo et al., 2016, s. 133–134).

Korleis skal ein skape engasjement i grupper? Skjervheim (1976), skildrar i boka *Deltakar eller tilskodar* at engasjement ikkje er noko ein av og til har og av og til ikkje har (s. 81). Ein kan i fylgje Skjervheim (1976) som menneske ikkje velja om ein vil vera engasjert eller ikkje engasjert, det ligg i mennesket sin natur. Men me kan velja kva me vil lata oss bli engasjert i (s. 81). Forskjellane mellom det Damsgaard (2019) skildrar som grupper der studentar møter dårleg førebudde og lite engasjerte, til Helleve (2016) si magiske gruppe kan altså skuldast fleire faktorar. Helleve (2016) på peikar at når studentane arbeidar slik som ho har skildra som den magiske gruppa, har det vore ein lang prosess dit (Bjørkelo et al., 2016, s. 140).

Samstundes ser Helleve at det ligg mykje i korleis lærarane lagar oppgåvene til studentane, og at studentane ynskjer lærarar som er ein aktiv del av samarbeidsprosessane (Bjørkelo et al., 2016, s. 140–141).

2.5.3 Transformasjon

Under transformasjon legg ein både den faglege og den personlege utviklinga studentane opplevde under studiet. Mange studentar skildrar transformasjon som ei reise der ein får nye faglege perspektiv, men også utviklar seg menneskeleg under studiet. Studiet gjev studentane ny innsikt, noko som igjen fører til at ein reflektera annleis enn før. Transformasjon blir hjå Damsgaard (2019) presentert under tre kategoriar: å være på reise, å tenke annleis og å utvikla seg som menneske (s. 146).

Anna Sfard problematiserte ordet transformasjon under ei digital samling vi hadde på Master for IKT og læring i april 2021. Sfard nemnte at transformasjon ofte blei knytt mot transformasjon av læring, der lærer overfører kunnskap til eleven. Jamfør industrisamfunnet der ein overførte kunnskap frå ein person til ein anna. Sfard refererte til Jean Lave, 1988 som sa: «the problem lies in the way we think about learning» (Sfard, 1998, s. 70).

I studielivskvalitetsmodellen SMART er transformasjon knytt opp mot omdanning av lært kunnskap, og korleis ein klarar å ta det med seg ut i eiga praksis. Innafor dei tre kategoriane skildrar studentane at dei må ta eit oppgjær med eigne fordommar før dei kan sjå ting med nye perspektiv og starte sin personlege og faglege utvikling (Larsen Damsgaard, 2019, s. 146). Nokre studentar skildrar sin transformasjon under studiet til Damsgaard (2019) som ei reise der ein oppdagar noko nytt. Ein klarar i regi av ny teori etterkvart å sjå ting i samanheng, og får til slutt ein breiare forståing rundt tema enn før (s. 148). I Meld. St. 16, *Utdanning for omstilling* blir transformativ lærings skildra som læring som handlar om at studentane tileignar seg nye omgrep og ser samanhengar gjennom nye perspektiv. Djupdelæring er også eit omgrep som blir knytt i denne samanhengen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I boka *Ulike forståelser av kvalitet i norsk fleksibel høyere utdanning* kan ein lesa om ein poskortkampanje norske studentorganisasjonar hadde i 2010 der dei spurte om meir studentaktive læringsformer og varierte undervisningsformer som skilte seg frå vanleg undervisning (Gjerdrum et al., 2013, s. 169). Studentane hadde sett at IKT hadde gjort store

endringar elles i samfunnet og etterspurde også endringar i høgare utdanning, noko studentane hadde sett lite til i undervisninga (Gjerdrum et al., 2013, s. 169). Kvalitet i fleksibel utdanning strekkjer seg også til at førelesarar som skal undervise har endringsvilje og nok eigen kompetanse til å sikre kvalitet i fleksibel utdanning (Gjerdrum et al., 2013, s. 172).

3.0 METODE

I dette kapitlet vil dei metodiske og etiske val som er teke undervegs i forskingsprosessen bli gjort greie for. Metode blir av Krumsvik (2014) skildra som vegen til målet, og i dette kapitlet har eg utdjupa meir korleis min veg til målet har vore (Krumsvik, 2014).

3.1 Kvalitativ metode

I fylgje Dalland (2017) må ein forskar velja den metoden som er best eigna til å svara på studiens problemstillinga. Postholm (2005) skildrar kvalitativ metode som å forstå deltakarane sitt perspektiv, der ein kvalitativ forskar rettar fokuset på kvardagshandlinga til deltakaren. Val av metode må veljast bevist ut frå kva ein ynskjer å fokusere på. Målet med denne studien var å få meir kunnskap med om kva nettstudentar innan FAL ser som avgjerande faktorar i å lukkast med nettundervisning. Problemstillinga mi var retta mot nettstudenten, og skape ei forståing rundt kva nettstudentane såg som viktig for å lukkast med nettundervisning. I fylgje Thagaard (2018) studera kvalitative metodar livet frå innsida og rettar merksemda mot korleis me lever livet vårt (Thagaard, 2018, s. 11). Ut frå studiens mål og problemstilling såg eg det som mest hensiktsmessig å nytte kvalitativ studiedesign.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilknytning

Fortolkning av den kvalitative teksten kan, på den eine sida, knytast til forskaren sitt teoretiske utgangspunkt, på den andre sida kan det knytast mot forståinga forskaren får undervegs i forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). Fenomenologi tek utgangspunkt i subjektive opplevingar, der ein forsøker å skaffe seg ei djupare forståing av informanten si oppleving (Thagaard, 2018, s. 36). Studiet kan knytast til fenomenologien, då målet er å knyte forståing rundt nettstudentar si erfaring knytt til nettundervisning. I dette studiet undersøker eg studentane si erfaring knytt mot gjennomført nettundervisning, det blir då studentane sine subjektive erfaring og tankar som blir skildra og analysert.

Ein anna fortolkande teori denne studien kan knytast mot, er hermeneutikken. Ei hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sannheit, men at det kan tolkast på ulike måtar og nivå (Thagaard, 2018, s. 37). Ei forståing er avhengig av visse fordommar, skal Gadamer (berømt) ha uttala i fylgje Kvale og Brinkman. Kvale og Brinkman

(2015) legg også til at ein kvar tekst får si forståing ut frå ein kontekst. Hermeneutikken kan lære kvalitative forskarar å vera beviste rundt sin eigen ståstad, eigne slutningar og at tolkingar kan vera tukta på historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

3.3 Utval av informantar og kurs

Kvalitative studiar der ein nyttar intervju, blir gjerne presentert med eit vist tal personar som utval. Utvalet har ofte få personar og det er då viktig at forskaren vel eit utval som er hensiktsmessig for problemstillinga. I mi studie blei det gjennomført eit strategisk utval der studentane hadde dei kvalifikasjonane som var relevante for problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). Informantane som deltok var studentar som hadde delteke på eit 15 studiepoengsstudium i FAL. Dette studiet var løfta fram som særleg nyskapande og utforskande hjå andre fagtilsette på HVL. Studentar frå 16 skular deltok på FAL-studiet dette året, spreidd frå Tromsø i nord til Stord i sør. Det var ynskjeleg å rekruttera studentar frå fleire skular som var spreidd geografisk over fleire landsdelar. Dette blir skildra som kvoteutval, der ein set opp kategoriar som definerer kor mange deltakarar ein ynskjer innafor kvar kategori (Thagaard, 2018, s. 55).

I arbeidet med å rekruttera informantar vart det sendt ut ein formell førespurnad til skular som hadde delteke på studiet. Fyrst vart det sendt ut ein e-post med informasjon om prosjektet til rektorane på skulane. E-posten blei fylgt opp med ein telefonsamtale to dagar etter e-posten vart sendt ut. Dette for å få ein formell kontakt som kunne vidarebringa opplysningar om prosjektet til aktuelle informantar.

Innafor kvalitative intervju søker ein etter å gå i djupna, og tal på informantar bør ikkje vera for stort (Dalland, 2017). Som Thagaard (2018) skildrar er det ikkje alltid slike metodar førar fram til at informantar melder seg, noko som diverre også var tilfelle her (s. 56). Informantar vart då rekruttert ut frå dei informantane som var villige til å vera med i undersøkinga. Spreiing av aldersgruppe, kva trinn dei jobba på og kjønn vart nytta som utvalskriterium. Thagaard (2018) syner til at rekruttering av informantar på denne måten kan føra til at ein plukkar informantar som er fortruleg med å vera med på forskning, og ein kan stille seg spørsmål rundt om det kan bli skeivheit i informasjon som ein hentar (s. 56). Ut frå tal informantar som var tilgjengelege og rammene for denne masteroppgåva vart det teke eit strategisk utval på seks informantar. Postholm (2010) skildrar at i mindre forskingsstudie er

det tenleg å halda eit lågt tal på intervju i høve omfang og tidsrammer (Postholm, 2005, s. 43). Informantane blei kontakta via e-post og telefon, og alle takka ja til å vera med.

3.4 Datainnsamling

Intervjua blei gjennomført i oktober 2021. Grunna usikre tider rundt korona, og lang geografisk avstand til to av informantane, avtala me å ta intervjua med desse to på Zoom i staden for fysisk. Gjennomføringa via Zoom fungerte teknisk fint. Trass god gjennomføring forsvann noko av samtaleaspektet rundt det gode intervjuet då det er vanskelegare å tolke kroppsspråk og gi eit lite stadfestande nikk digitalt enn fysisk (Tjora, 2018). For å sikre god gjennomføring trass manglande kroppsspråk, fekk informanten god tid til å svare, og oppfylgningsspørsmål vart ikkje stilt før ein var sikker på at informanten var ferdig å snakka (Tjora, 2018). Dei fire andre intervjua vart avtala å utføre fysisk der to intervju vart gjennomført som heimeintervju, eit på ein offentlege stad og eit på skulen til informanten. Val av intervjustad kan merkast på kor komfortable informanten er i intervjusituasjon, og den som var merkbart minst komfortabel var informanten som vart intervjuet på offentleg stad. Kvale og Brinkmann (2015) syner til at ein kan lære mykje av intervjukonteksten både før og etter intervjuet, eller før og etter lydopptakaren blir satt på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116–117). Desse observasjonane vart notert ned i eit eige notat til seinare analysearbeid.

3.4.1 Det kvalitative forskingsintervjuet

Sidan målet med denne oppgåva var å sjå på kva erfaringar studentar har med nettundervising under FAL-studiet, blei det gjennomført individuelle intervju. Djupintervju kan i denne samanhengen vera mest formålstenleg, då det gjev informantane mogelegheit til å gå meir i djupna når dei skildrar deira erfaringar med nettundervisning. Her er dei fyrste minuttane av intervjuet viktige. Informanten vil gjerne danne seg eit inntrykk av intervjuaren før dei opnar seg og fortel om deira opplevingar og kjensler til ein ukjent person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Sidan intervjua vart gjennomført både digitalt på Zoom, fysisk i kjente omgjevnadar og i ukjente omgjevnadar, vart oppgåva rundt det å skape trygghet viktig, men også ulikt frå intervju til intervju. Dei som sat heime digitalt eller var heime fysisk under intervjuet, var tryggare enn dei som var på skule eller anna offentlege bygg. Før intervjua starta eg gjerne med å brifa informanten med informasjon om kva som var formålet med intervjuet, kva lydopptaket skal nyttast til og om det var noko informanten lurte på før eg

starta intervjuet og lydopptaket. Informantane hadde i tillegg gjeve munnleg og skriftleg samtykke til å vera med på intervjuet, og fått tilsendt skriftleg informasjon om kva målet og tema var rundt studiet. Etter intervjuet var ferdig, hadde me det som Kvale og Brinkmann (2015) skildrar som debriefing. Intervjuet vart avslutta med ei kort oppsummering av punkt me hadde snakka om, samt eit ope spørsmål om det var noko informanten ville føye til eller meinte eg ikkje hadde spurt om som dei meinte var relevant for problemstillinga. Under alle intervjua vart det nytta opptak av lyd, dette for at eg lettare skulle få med meg alle moment rundt samtalen. Det er også utfordrande å notere medan eg skal stille gode oppfylgningsspørsmål. Ved å nytta lydopptak kunne eg også gje informanten meir merksemd rundt det dei fortalde ved å syne interesse, forståing og respekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160–161). Alle intervju vart avslutta med å takke for deira bidrag i studien.

3.4.2 Intervjuguide og pilotintervju

Intervjua hadde ei delvis strukturert tilnærming (semistrukturert), der intervjuguiden var satt opp med tema (vedlegg 1) på førehand. I fylgje Høgheim (2020) er det fenomenologiske intervjuet semistrukturert fordi ein har ei klar målsetnad med intervjuet (s. 143). Rekkefylgja i intervjuguiden kunne variere alt etter korleis samtalen/forteljinga til studenten føregjekk. Det viktige her var at eg som intervjuar passa på at me var innom alle tema som var viktige innafor problemstillinga. På den måten hadde intervjuet ein fleksibel struktur, der samtalen vart styrt av tema som det var ynskt informasjon om og tema som studenten tok opp (Thagaard, 2018, s. 90). Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at ein heile vegen har eit asymmetrisk maktforhold i kvalitative intervju mellom forskaren og den som vert intervjuet, der intervjua er ein einvegsdialog og har ein instrumental dialog (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–52).

Intervjuguiden var delt inn i fire delar, inspirert av studielivskvalitetsmodellen SMART, ein generell del rundt yrkeserfaring og om studentane hadde delteke på studiar som var nettbaserte før. Ein del handla om struktur rundt studiet og då spesifikt inn mot FAL sin bruk av læringsplattforma Canvas. Den tredje delen handla om relasjon i studiet mellom studentane, eller mellom lærarane og studentane. Den siste delen handla om transformasjon, og korleis studentane nytta tileigna kunnskap frå FAL inn i skulekvardagen. Tema transformasjon tok også opp korleis eksamensforma med bruk av video under eksamen hadde vore. I forkant av datainnsamlinga blei det gjennomført eit testintervju med ein tidlegare

deltakar av FAL-studiet. Dette for å sjekke korleis intervjuguiden fungerte, om det var spørsmål som burde bli tydelegare og at varigheita på intervjuet ikkje skulle bli lengre enn estimert på førehand. Testintervjuet trena meg også til å arbeida med å ikkje stille ledande spørsmål, samt at kroppsspråket mitt ikkje skulle påverka i nokon retning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Etter testintervjuet gjorde eg små justeringar basert på erfaringane mine. Eg såg at eg måtte få fram endå tydelegare det eg ynskte svar på, samt at det var hensiktsmessig å gi litt tid mellom kvart spørsmål for å gi rom for ytterlegare refleksjonar.

3.5 Forskarens kompetanse innan feltet

I fylgje Postholm (2010) rettar ein kvalitativ forskar blikket mot menneske sine daglegdagse handlingar og forskingsarbeidet blir også påverka av forskaren sin teoretiske ståstad. Ein forskar vil alltid ha ein grunn for dei val han gjer, både innafor tema, metode og korleis data blir analysert, tolka og presentert på (Postholm, 2005, s. 17). Derfor er det viktig at forskaren skildrar for lesaren sin erfaringsbakgrunn og interesseområde, og kvifor forskaren er nyfiken på det gitte temaet. Slik vil forskaren sine tankar bli sett i lys av dette (Postholm, 2005, s. 86).

I mi yrkeskarriere har eg som utdanna adjunkt med opprykk jobba som timelærer, kontaktlærer og pedagogisk IKT-rådgjevar til saman jobba i 12 år i grunnskulen. I 2016 byrja eg å arbeide på Høgskulen i Sogn og Fjordane som pedagogisk IKT-rådgjevar for lærarutdanninga i Sogndal. Her var mykje av min arbeidskvardag retta mot arbeid med pedagogisk bruk av digitale verktøy innan nettundervisning og læringsplattforma Fronter. Etter samanslåinga mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskulen i Bergen og Høgskulen Stord/Haugesund til Høgskulen på Vestlandet i 2017, vart arbeid rundt opparbeiding av eit MOOC innan Profesjonsfagleg digital kompetanse (PFDK) også ein del av mine arbeidsoppgåver. Samtalar rundt tematikken på kva som gjev god nettundervisning, med gode og dårlege erfaringar, har vore ein del av arbeidskvardagen min i fleire år. Så kom Covid-19 med sine utfordringar, der nye erfaringar innan opplæring og bruk av nettpedagogiske verktøy brått kom til. Tidlegare kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby skildra i forordet til Kunnskapsdepartementet sin Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringa 2020 som eit ekstremt år på mange måtar, også innan digitalisering i skulen. I ein tidsperiode på to veker hadde eg saman med eit lite team hatt over 500 fagtilsette gjennom bruk av nettundervisningsverktøyet Zoom samt korleis gjennomføre undervisningsøkter over nett. Ei

krevjande og givande erfaring som gav meg endå meir motivasjon rundt det å sjå på kva studentane erfarer gjev god nettundervisning.

Mi erfaring kan hovudsakleg knytast til arbeid rundt nettundervisning og arbeidet rundt å vera ein pedagogisk IKT-rådgjevar. Men dei tre siste åra har eg og vore student på masterstudiet IKT og læring. Grunna korona har store deler av studiet blitt endra frå eit samlingsbasert studie til heildigitalt. Det var ei nyttig erfaring å få sett nettundervisning frå studentperspektiv også. På den måten bør eg inneha ei bra breidde i min kompetanse inn mot feltet eg forskar på. Undervegs i studie har eg vore observant denne erfaringa, og som Postholm (2010) understreka, skal ein i kvalitative analyser møta datamateriale med ope sinn, og leggja så godt som ein klara til side sine opparbeida erfaringar.

3.6 Dataanalyse

3.6.1 Tematisk analyse

Problemstillinga var styrande for mitt analysearbeid, i tråd med Braune og Clarke (2006) vil det bli nytta ei tematiske analyse i seks deler. Mi form for innhaldsanalyse er inspirert av det som Hsieh & Shannon (2005) kallar «directed content analysis», der målet er å validera eit eksisterande teoretisk rammeverk, og eventuelt koma med forslag til forbetringar for å oppnå mine målsetnadar for oppgåva (Hsieh & Shannon, 2005). Fyrste fase handla om gjera seg kjent med datamaterialet via å transkribere lydfile. Arbeidet med å transkribere blei gjennomført kort tid etter intervjuet var ferdige, fyrste intervjuet var også langt på veg ferdig transkribert innan intervju tre vart gjennomført. På den måten kunne eg gjere justeringar til dei fire siste intervjuet om det var naudsynt, noko det ikkje var. Å gjera tale om til tekst gjer arbeidet meir strukturert og eigna til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Lydfila blei transkribert ordrett, der ein tok med gjentakingar og «ææ-er» som vart rekna som viktig for samanhengen. «Ææ-er» som var meir ein talemåte der ein snakka medan ein tenkte vart ikkje transkribert. Her nytta eg også notat frå intervjusituasjon for å sikre at eg ikkje mista samanhengar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Alle studentane vart sikra anonymitet ved at opplysningar som kunne identifisera geografisk lokasjon, som til dømes dialekt, blei av etiske omsyn ikkje teke med i dei ferdig transkriberte file. Grunna ulike målformer valte eg å transkribera alle intervjuet til nynorsk for å sikre at ikkje nokon kunne bli gjenkjent i høve kva landsdel dei deltok frå.

Då alle intervjuet var ferdig, lytta eg gjennom lydfilene før dei vart transkribert. Deretter las eg gjennom alle intervjuet eit par gonger, samstundes som forskarnotatet frå kvart intervju gode å kike på. Sentralt i dette arbeidet er å sikra anonymitet til studentane. Fase to starta etter eg hadde fått oversikt over data, jamfør tabell 1 som ligg under. Tabellen gjorde det mogeleg å kode materialet i ulike tema etter tips frå Braune og Clarke (2006). Tabellen gav meg ei oversikt som gjorde det lettare for meg å sjå kodane i lys av problemstilling og forskingsspørsmåla mine. I denne fasen gjekk eg frå 319 In Vivo kodar til 10 tematiske kodar. Denne overgangen skildrar Tjora (2018) som overgangsfase der ein set retning for undersøkinga, og dempar frustrasjon over kjensla i at ein druknar i empiri og talkodar (Tjora, 2018, s. 50).

Døme på koding er illustrert i Tabell 2.

Uttrekk frå transkriberinga	In Vivo kodar:	Tematisk koding	Refleksjon
hehe... så du må jo lesa, og du skal skrive gode oppgåver..vi.. i hvertfall vi som var på gruppa.. er no opptatt av å læra det skikkelig ..- hm – ikkje nødvendigvis å ha lært oss at vi ikkje nødvendigvis må leggja lista heilt ut frå resultat, men vi var alle einige om at vi ville læra, vi ville ha noko ut av det. Og då må du leggja noko i det.. sant.. Så frå SEFAL si side, så syns eg det var kjempe bra.	Gruppa var oppteken av å læra	Relasjon	Felles mål – aktiv deltaking?

jo.. altså det er klart at.. det er jo (...) som lærar(..) ei nyttig erfaring (...) no med med Corona, det å faktisk ha studert på nett.	Nyttig erfaring å ha studert på nett	Transformasjon	
Hm, visste eg at det å undervise på nett så må eg variera (...) for det å berre sitja der å snakka (...) for då dett eg av.	Variasjon viktig	Transformasjon	

Tabell 2: Kodar ut frå data frå informantane

I fase fire snevra eg temakategorien endå meir ned, slo saman nokre kategoriar og la nokre i ei restgruppe (Tjora, 2018, s. 50). Då satt eg igjen med fem kategoriar. Den femte fasen dreiar seg om å sjå gjennom dei fire fyrste fasane på nytt, på jakt etter om eg kunne ha oversett noko i datamaterialet. Fase seks var presentasjon av funn med eit utdrag av sitat frå analyse materialet. Analysearbeidet skulle resultera i at tema som eg hadde valt meg syntes attende med gode sitat frå informantane.

3.7 Reliabilitet, validitet og overføringsverdi

I søket etter å argumentera for at forskinga har den kvaliteten og verdien som ein ynskjer ovanfor den kritiske lesaren, er det viktig å syne til korleis ein har utvikla data i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Omgrepa reliabilitet, validitet og overføringsverdi nyttast ofte som indikatorar på kvalitativ forskning. Omgrepa vil bli nytta vidare i oppgåva der ein går gjennom desse i arbeidet med å sikre kvalitet i forskingsarbeidet som er blitt utført.

3.7.1 Reliabilitet

Omgrepet reliabilitet går på om forskinga er påliteleg der me gjer greie for korleis me utviklar data. Thagaard (2018) skildrar dette som at andre forskarar som nyttar same metode og problemstilling skal kunne få same resultat (s. 187). Kvalitative studiar som denne kan by på problem med akkurat det, å reprodusera akkurat same resultat. Her vil utval

av individuelle informantar variere kva resultat ein får, og det er ikkje sikkert at eg ville oppnå same resultat om eg hadde gjennomført studien på nytt. Derfor må ein vera påpasseleg med at avgjersler undervegs som utval, datainnsamling, transkripsjon, analyse og eiga forskarrolla kjem tydleg fram slik dei gjer i tidlegare avsnitt.

Sidan kontakten med studentane gjekk via SEFAL, og SEFAL ligg under HVL, så kan ein rekna at studentane hadde ein relasjon til min arbeidsgjevar HVL. Mi rolle som arbeidstakar på same høgskulen må derfor trekkast fram som ein faktor, som kunne føra til meir positive svar enn dersom intervjuet vart gjennomført av ein anna forskar utan same tilknytning. Eg forsøkte å sikra god reliabilitet ved god dialog med rettleiar om alle prosessane undervegs, samt at eg ikkje har jobba direkte med FAL under det aktuelle studieåret. Det var dermed ingen direkte relasjon mellom meg og studentane som tok FAL-studiet, anna enn at eg jobba på same høgskule. Så lenge eg var bevisst på dette, vurderte eg det ikkje som noko problem med tanke på oppgåva si reliabilitet.

3.7.2 Validitet

Datamateriale som ein opparbeida seg, samt korleis ein tolkar dei data som er samla inn handlar om oppgåva si validitet. Thagaard (2018) skildrar validitet som å stilla spørsmål om dei tolkingar som kjem fram, er gyldige i høve den røyndomen ein har studert (s. 189). Som forskar skal ein sjekke feilkjelder til eigne data, det blir gjerne skildra som å vera djevelens advokat ovanfor eigne funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Validitet handlar også om kor eigna ein metode er til å undersøka det den skal undersøka (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Målet er å sjå på kva studentane meiner gjev god nettundervisning, ved hjelp av studielivskvalitetsmodellen SMART. Eit semistrukturert intervju, der intervjuguiden var satt opp med tema, blei sett som mest eigna til problemstillinga. Det gav studentane mogelegheit til å skildra eigne erfaringar, samt kva dei såg som viktig for å lukkast med god nettundervisning. Under utarbeiding av intervjuguiden, forsøkte ein å ha breidde inn mot dei ulike tema, med opne spørsmålsformuleringar. Studentane hadde delteke på eit nettstudium innan FAL, av den grunn hadde studentane naudsynt erfaring til å reflektere og svare på problemstillinga.

3.7.3 Overføringsverdi

Overføringsverdien til kvalitative studiar tek sikte på å skaffe ei forståing ut frå dei fenomen ein studerer, det er difor tolkinga av resultatet, og ikkje tolkinga av mønstre i data, som er viktige. Rundt tolkinga av oppgåva kan me stille spørsmål om dette kan vera relevante i andre samanhengar også, eller om det kan verta vidareført i andre undersøkingar (Thagaard, 2018, s. 193–194). Tjora skildrar det slik at i staden for at me tenkjer at metodane våre skal gjera oss heilt sikre på at me har forstått ulike fenomen/tilhøve «rett», heller skal tenkja at det har gjort oss i stand til å utforska aktuelle tema på ein nyansert måte, der ein har synt respekt for informantane (Tjora, 2018, s. 11). I denne oppgåva blei seks studentar intervjuet. Dei representerer ei mindre gruppa av studentar som valte å ta 15 studiepoeng innafør FAL-utdanninga. Funna frå denne studien kan peike på nokon funn som gjer seg gjeldande for andre nettstudium også, anten dei er samlingsbaserte, eller ein kombinasjon mellom campus og nettstudium (omvendt undervisning). Ser ein funna i samanheng med anna forskning og kunnskap på området, kan studien bidra med kunnskap inn mot korleis eit utval vaksne nettstudenter erfara nettundervisning. Eventuelt også kva erfaringar dette utvalet med studentar legg til grunn for god nettundervisning.

3.8 Etikk

Søknad til Norsk Senter for forskingsdata (NSD) vart dekkja av ein generell SEFAL NSD-godkjenning for forskning på og med skular som samarbeida med SEFAL i perioden 2018–2023. Søknaden definerte korleis data skulle oppbevarast, og korleis ein skulle sikre persondata og trygg datalagring undervegs i forskinga (vedlegg 3).

Kvale og Brinkmann (2015) skisserer fire punkt som sentrale innafør gjennomføring av intervjuundersøkingar: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvens ved deltaking og forskaren si rolle. Informert samtykke tydar at ein informerer deltakar om prosjektet sitt overordna mål og hovudtrekk. Informantane vart opplyst at dei kunne trekka seg når som helst undervegs utan å måtte grunngje kvifor. I samtykket stod det kven som fekk tilgang til informasjon og når informasjon blei sletta. Tidsfristen vart satt ut 2022, då eg eventuelt har mogelegheit å levera hausten 2022 også. Det vart også spurt om lov til å publisere anonyme data ved ein seinare artikkel basert på masteroppgåva (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104–106).

Konfidensialitet handlar om ei felles einigheit mellom forskar og informant om kva ein skal nytte data til som blir resultat av deira deltaking. I intervjuet var det faktorar rundt nettundervisning som vart diskutert, og lite/ingen personsensitiv informasjon som blei delt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Under arbeidet med å transkribere vart alle data sikra anonymitet med kode student 1, 2, 3 og så vidare. Intervjumaterialet er også berre tilgjengeleg for meg og rettleiar.

Konsekvensar handlar, i fylgje Kvale og Brinkmann (2015), om moglege skade ei kvalitativ undersøking kan påføra deltakarane. Studentane var ferdig med studiet, og informasjon som blei gjeven skulle ikkje kunne skapa dårlege relasjonar mellom studentgruppa eller undervisarar i ettertid. Samstundes var eg observant på at kvalitative intervju kan opne opp for at personleg informasjon kan bli delt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Masteroppgåva tok fram eit dagsaktuelt tema innan nettundervisning, og meir kunnskap innan studentane sine erfaringar rundt det å lykkast med nettundervisning. Dette kan vera nyttige råd frå studentane og tips til framtidige studium for lærarane. Temaet er ikkje særleg sensitivt, og det er ikkje sannsynleg at deltaking vil skape nokon negative konsekvensar for studentane.

Informasjon i forkant av datainnsamlinga med tydeleg forklaring av korleis data blei samla inn, korleis data blei behandla og ikkje minst kva formålet med studiet var, er viktig å formidla. Det var viktig med ei rolleavklaring frå mi si sida, der bakgrunn og kva kunnskap eg hadde vart avklara. Derfor er det eit eige delkapittel om forskarens bakgrunn og kompetanse innan feltet med tidlegare i oppgåva. I og med at eg jobbar for HVL, passa eg på å sørge for forkinga sin uavhengigheit, der eg ikkje blei partisk for SEFAL som tilbyr FAL, men haldt ei så nøytral og nøyaktig rolle som moglege (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

4.0 RESULTAT

I denne delen av oppgåva blir analyse av empiri presentert. Målsetnaden med studiet var å sjå på *Kva erfarte etter- og vidareutdanningsstudentar innan fysisk aktiv læring som viktig for å lukkast med nettundervisning?* Med fylgjande forskingsspørsmål: 1. Korleis kan studielivskvalitetsmodellen SMART nyttast for å forklare studentane sine opplevingar av FAL nettundervisninga? 2. Er det nokon av SMART-faktorane som merkar seg ut?

Under analysearbeidet tok eg utgangspunkt i studielivskvalitetsmodellen SMART. Kunne ein ved hjelp av dei data ein hadde samla inn validera studielivskvalitetsmodellen SMART å sjå om det eventuelt var endringar som kunne foreslåast rundt modellen, og om den fungerte som ein studielivskvalitetsmodell? Eventuelt om eg kunne koma med forslag til forbetringar rundt SMART-modellen (Hsieh & Shannon, 2005).

Trass i at kategoriane var sett, hadde eg opning for at det kunne dukke opp andre tema undervegs i analysearbeidet. No syntet det seg at kategoriane rundt SMART-modellen var så pass vide og godt dekkande rundt mi problemstilling, at det ikkje vart naudsynt med nye kategoriar undervegs (Braun & Clarke, 2019, s. 594).

4.1 Struktur

Studentane som tek FAL-utdanninga skil seg sannsynlegvis litt ut. Majoriteten av studentar har ikkje har teke høgare utdanning før, medan FAL-studentane har kjennskap til høgare utdanning, og er av den grunn mest truleg kjent med ei læringsplattform (LMS) sin struktur. Student 1 skildrar det slik:

Eg hadde ikkje brukt Canvas før. Nei, eg brukte Fronter som dei brukte på dei andre høgskulane, eller dei hadde det der då (..) men det er jo bygd opp på same måten, så det var litt sånn tilvenning å så (...) blir vi jo vant til det. (s1)

Studentar som hadde erfaring med læringsplattformer og oppbygging av emne påpeika at det viktigaste var at «lærarane måtte i alle fall vera einige kor dei skulle leggja alt» og at ein fann stort sett fram til informasjon berre ein visste kor ein skulle leita i Canvas. Skilnaden mellom studentane var meir på om dei hadde tatt seg tid til å sjekke studieplan, logge på Canvas og sjekka pensum-liste før det fyrste webinaret byrja eller ikkje. Nokre hadde også hatt problem med å logge på Canvas før fyrste webinar. Student 1 framheva at måten SEFAL hadde bygd

opp struktur på via modular passa godt, og at det også var positivt at SEFAL ikkje opna meir enn ein modul om gongen.

Eg likar veldig godt når det er modular for då kan du ha fokus på ein ting om gongen. Sånn er mitt hovud skrudd saman, sant at då kan eg konsentrera meg om det. Då er det det eg jobbar med no (...) å så tar vi det, å så tar vi det. (s3)

Ut frå kategorien struktur vart fylgjande subtema teke med: tid til studiet og studentar sitt behov for semesterplan.

4.1.1 Tid til studiet

Studentane knytte tid som var avsett frå skuleleiinga til studiet som ein avgjerande faktor for kor mykje dei fekk jobba med utdanninga. Tid blir her skildra som den tida ein får avsett på sin arbeidsplan til å arbeide med FAL-utdanninga. Fleire erfarte at dette vart praktisert ulikt frå skule til skule. På skular der fordelinga var mest tilsette som valte studiet utan studiepoeng, gav studentane uttrykk for at skuleleiinga ikkje prioriterte FAL-utdanninga like mykje som på skular der fleirtalet valte med studiepoeng. Nokre av studentane meinte at «leiinga må leggja til rette for det» og at det var leiinga som hadde bestemt at «dei skulle vera med på dette». Medan andre studentar skrytte over kor flink rektor var til å leggja til rette for å ta FAL, og kva meirverdi det gav å ha ein rektor som tok FAL-utdanninga sjølv. Student 1 skildrar det slik:

Dei som eg var på gruppa med, på tre av skulane der kor alle var med også rektor.. kjente på det. Dei fekk det! Dei hadde fast tid til det, mens vi hadde jo ikkje det. For det var bare nokre av oss. (s1)

FAL-utdanninga innebar mykje gruppearbeid der ein skulle møtast synkront på nett. Også her opplevde studentane ulik prioritering av deltaking grunna tidsmangel. Student 3 skildrar det som vanskeleg å finna tid til å møtast alle saman på gruppa, «det blei ofte meg og ein annan som møttest». Om det var grunna for lite avsett tid frå rektor eller andre orsakar vart ikkje sagt av student 3, men gruppa sleit med å finna tid til å møtast. Det var alltid noko som gjorde at det ikkje passa for gruppemedlemmane. Medan student 1 og 2 fortalde at gruppa vart einig om at til dømes onsdag etter skuletid skulle det setjast av det dei kalla som «SEFAL-tid». Den tida var gruppa einig om skulle prioriterast FAL-utdanninga, om dei møttest over nett eller ikkje. På den måten hadde dei veldig godt oppmøte på gruppearbeidet.

4.1.2 Den verdifulle studieplanen

Alle studentane var i 100% arbeid i tillegg til at dei tok FAL-utdanninga. Fleire studentar trakk fram ynskje om å planlegga fram i tid, fordi FAL-utdanninga skulle leggest inn i eksisterande arbeidsplanar og tema lagt på skulen. På den eine sida uttrykte student 3 glede ved å jobbe med ei utdanning der ein kan arbeide med undervisning som ein allereie er sett til å undervise: «Å når du i tillegg då jobbar med ting som du kan ta med deg rett inn i jobben din.. då er det meir motiverande..» (s3). På den andre sida så hadde student 5 og 6 ynskje om ein endå meir tydeleg tematisert studieplan der dei kunne ha samkøyrte eksisterande studieplan på skulane til FAL sin studieplan, student 5 sa det slik:

Så har jo vi nokre prosjekt som på ein måte ligg til nokre spesielle tidspunkt å sann.. å viss den modulen skulle gjennomførast akkurat på dei fira vekene som vi har det temaet der (...) så var det ikkje sikkert at det passa så bra å ha den modulen akkurat da. (s5)

Studentane hadde også veldig ulikt syn på lista over pensum og nokon hadde studert lista før studiet byrja. Student 4 og 5 prioriterte berre pensum som stod på norsk, medan student 1 og 2 hadde lest alt pensumet som var satt opp. Student 5 framheva at det var lett å kunne «trykke på artikkelen også kunne du skrive den ut». Kombinasjon med avsett tid til studie, 100% arbeid og prioritering av innhald i studiet hadde vore annleis om ein hadde vore ein fysisk student og ikkje nettstudent meinte student 4. Student 4 skildra det på denne måten;

Så ja, det er kanskje lettare å stilla opp på HVL når du har eit tidspunkt ein torsdag kl.14 liksom så.. ja, fordi det er obligatorisk. Kjem du ikkje så, så får du ikkje gå opp til eksamen. Mens eg trur at å gjennomføre eit nettmøte i veke 42-44 så blir folk kanskje litt (...) Å at det er derfor ikkje alle stiller alltid. (s4)

4.2 «Den dialogiske prosessen»

Studentane peika på at dei opplevde meistring ved det dei skildra som den «dialogiske prosessen» som var lagt opp til i grupper på tvers av skulane. Med den «dialogiske prosessen» la ein av personane i gruppa fram ei problemstilling til gruppa. Gruppa skulle deretter diskutera utan at den som hadde presentert problemstillinga fekk vera med å kommentera, dei skulle kun notera. Studentane skildra det å kunne sitja å lytte «uten å måtte svare» som positivt, for ofte er ein «veldig kjapt ute med svar» om nokon seier noko til ein. Måten dette

blei gjort på, opplevde studentane som veldig lærerikt. Fleire studentar trakk fram at den dialogiske prosessen vart betre med at ein jobba på tvers av skulane, fordi ein kunne presentere utan at det var «forhåndsinnatt», i høve at ein kjente kvarandre frå før av. Student 1,2,4 trakk også fram «hamburgeren» som nyttig, der ein skulle få undervisningsopplegg som ein hadde planlagt, «godkjent av ein i gruppa» med tips til endringar. Det var litt meir krevjande å gjennomføra, men ei «matnyttig» erfaring som andre også burde ta seg tid til i ein hektisk skulekvardag.

Studentane såg FAL-utdanninga som veldig praktisk og noko som ein kunne ta med seg ut i klasserommet med ein gong. Student 1 uttrykte fylgjande om mestringa ho kjente undervegs i studiet, og korleis ein eventuelt skulle få fleire kollegaer med på FAL:

men då trengje vi nokon som røskar oss opp litt, som fornya undervisninga vår litt i basis av den tryggheita man har etter lang erfaring. Sant, å då må det vera konkret, rett inn i noko ein kan ta med seg. Då får ein med seg folk, og eg trur den største utfordringa er det å få med (...) få de inn å skjønna seg, at dette var nyttig. (s1)

Student 3 trakk fram ei anna meistringskjensle ved at dei to studentane som deltok på FAL-utdanninga frå same skule, sat saman under webinarane. På den måten kunne dei «diskutera noko undervegs», eller «spørja kvarandre undervegs», noko som ikkje hadde vore det same om ho sat åleine eller heile skulen hadde vore i same rom. «Hadde eg vore åleine hadde eg nok vore mykje stille- å ja, ikkje så engasjert kanskje».

4.3 To dimensjonar ved aktivitet

Studentane delte fysisk aktivitet i klasserommet inn i to deler. Sin eigen aktivitet i studiet og det å få elevane i klasserommet aktive. Alle studentane var einige om at fysisk aktivitet var viktig, som til dømes ei brytning til eiga undervisning. Student 1 og 6 skildra det som at dette var noko dei var engasjert i før tilbodet om å delta i FAL-utdanninga dukka opp, og var klar til å delta. Medan student 2 skildra det slik:

å viss eg ikkje hadde hatt SEFAL.. så kanskje eg måtte ha fortsett som ein tradisjonell lærar, der elevane sitt i 60 minuttar utan å røre på seg. No har eg forstått etter alt som eg har (...) etter all kunnskap som eg har skaffa meg (...) at rørsle er veldig viktig i timen. (s2)

Ein eller fleire SEFAL-tilsette hadde vore på eit fysisk oppstartsmøte før utdanninga byrja, og dei studentane som var med på møte trekkjer dette fram som viktig, både for å få ein relasjon til SEFAL og at det var praktisk med demonstrasjon av øvingar frå ei utstyrspakke som skulane hadde fått av SEFAL.

Når det gjelder sin eigen aktivitet er det som nemnt under struktur litt avhengig av kor mykje tid dei hadde fått avsett på arbeidsplanen kor aktive dei hadde vore. Alle studentane hadde jobba med dei obligatoriske oppgåvene. Student 5 uttrykte at ho sette pris på at alle skulle levera inn oppgåvene, då møtte alle opp førebudde i gruppa og dei unngjekk «svada-prat». Studentane verdsette at det under nettmøta var det gruppearbeid. Student 3 uttrykte det slik «for då har du i alle fall moglegheita til å (...) få sagt noko.. det å vera med på ein samtale». Studentane meinte og at det sannsynlegvis hadde blitt meir aktivitet dersom FAL-utdanninga hadde vore ei fysisk utdanning då dette var eit fysisk emne, og det hadde vore naturleg å gjennomføre praktiske øvingar saman. Student 4 seier det slik:

Eg syns jo sjølv at eg lære best når eg bruke kroppen.. det er derfor eg vil at elevane også skal gjera det. Så eg tenkjer at viss at dei er seriøse med det dei seier, med at me lære best med å bruke kroppen. Så hadde dei og gjennomført undervisninga der ein hadde brukt kroppen (...) for det har me ikkje gjort, me har sete på ein stol å høyrte på nokon. (s4)

Under nettstudiet var ein del av leksjonane og teori presentert via videoinnhald som var produsert av SEFAL. Student 3 uttrykte at lengda på videoane hadde stor betydning for om ho såg videoen eller ikkje, der videoar opp til seks minuttar gjekk greitt. Andre studentar sette videoane på med dobbel avspjelings-hastigheit. På den måten gjekk det «fortare» å få sett dei. Student 6 utdjupar bruk av video slik:

Då tykkjer eg det er betre å kunne spola tilbake å sjå.. enn akkurat kvart øve fira då eller kva tid det var då då passa det ikkje før meg.. for då skal eg henta i barnehagen, då er det mykje lettare for leiinga også å sjå.. no er det spelt inn ein video her, den bør me sjå fram til (...) kor tid du gjer det er litt opp til deg sjølv, men då ligg den der. Så eg syns det er ein veldig fin måte å... det er ein veldig fin måte å ha, det å kunne spole tilbake. Kva er det som er viktig her? Kva skal eg leggja vekt på? I staden for at den der at om du ikkje var med i det sekundet så er det vekke. (s6)

4.4 Relasjon

Dette temaet handlar om nytteverdien studentane peika på med å studera i grupper på tvers av skulane. Student 4 trakk fram at ein kan presentera opplegg utan at «det blir noko som er forhandsinntatt i forhold til at ein kjenner kvarandre». Samstundes trekkjer fleire studentar fram at dei trur grunnen til at fleire kollegaer trekte seg frå utdanninga var nettopp det at dei ikkje fekk samarbeide på skulen. Student 5 meinte at fleire hadde fått inntrykk av at dette skulle vera noko dei på skulen skulle jobba med, og at SEFAL hadde vore «uklare». Dreiiingspunktet var då dei har byrjar å jobba i studentgruppene, og byrjar å fylgje oppskrifta for roller som er sett av lærarane. Korleis det var å koma inn ei gruppe der du ikkje kjente nokon frå før skildrar student 5 slik:

Men.. då blir du på ein måte tvungen til å fylgja oppskrifta. Så det (...) så når ein fyrst gjorde det så gjekk det veldig greitt (...) så fekk ein snakka med dei om korleis dei gjorde det og (...) ja, alle dei problema som ein tok opp var jo (...) på ein måte kjent då. Alle har jo dei same elevane på ein måte. (s5)

Student 1 skildrar fyrste møtet ved at dei vart sendt ut i breakoutrooms i Zoom, fekk nokre minuttar på å presentera seg, så inn igjen i møte. Neste gong lærarane sende dei ut i breakoutrooms, var dei i gong med arbeidet. Student 1 meinte ho var i ei gruppe som «ville lære det skikkeleg» og dei var alle einige om at dei «ville lære» FAL -«vi ville ha noko ut av det». Dei syntest at rollefordelinga som vart gjevne frå lærarane var gode, og dei klarte å fordele rollane ut over gruppa på ein grei måte.

Her var det nok eit skilje på korleis studentane opplevde gruppedynamikken, for student 3 skildra ei heilt anna tilnærming på si gruppe:

Æ- ja, vi hadde jo nokre møter og dei møta var på ein måte fastlagt frå SEFAL, at vi skulle ha og kva som var innhaldet. Å, som sagt då at eg følte vel at det var mange som var med, men dei hadde ikkje førebudd seg så mykje (...) og ikkje hadde nokon lyst på ei aktiv rolle, så (...) eg føler vel at de forventningane var litt uklare frå SEFAL og (...) at når vi hadde starta møte var ikkje alle rollene fastlagt noko dei burde ha vore. (s3)

Om det hadde vorte betre om ein hadde møtt opp fysisk, svara studenten «Usikker (...) det er vanskeleg å vite, men eg trur det kunne ha vore likeins om me hadde vore fysisk til stades og.... ja!». Dei skulle ha ein «gruppeleiar», og det var det ingen som ville vera. Undervegs i arbeidet hadde dei og problem med å få folk til å gå inn i dei ulike rollene. Samstundes

understrekar fleire studentar at dei lærte best når dei arbeidet saman med nokon, den eine studenten skildra det slik «for eg føler jo at eg lære jo aller best viss nokon gjennomføre i lag med meg».

Relasjon mellom studentane og lærarane verka til å vera god, og studentane trakk fram at dei følte at dei hadde fått ein relasjon til lærarane etter at dei hadde besøkt skulen. Studentane skildra at lærarane som besøkte skulen, hadde ein «passion» for det dei dreiv med som i fylgje studentane som dei aldri hadde sett før. Andre trekkjer fram at under nettmøta var dei fleire lærarar til stades, og at dynamikken dei i mellom var veldig god. «Du er betre enn meg til det, kan ikkje du sei litt om det». Dei synta at dei ikkje var god til alt, det roa meg ned som student, sa student 1. Student 2 og 6 trekkjer fram dei gode samtalanene dei hadde med ein av lærarane som viktig for at dei stod løpet ut. Student 6 skildrar det ved «han snakka meg inn igjen i utdanninga, snakka meg til å ta det». Hadde læraren ikkje ringt, berre sendt e-post, hadde eg slutta, meinte student 6. Ein e-post kan du berre sletta, ein samtale kan vera vendepunktet mellom å slutte eller å få ny giv til å fortsetja. Student 2 var avhengig av å studera i helgane for å få tid til alt, og støtta ho fekk ved å få svar til og med i helgane var «gull-verdt». Student 2 summera opp på denne måten:

Du har bare ein time med rettleiar, så møter du opp til timen, også rettleiar han på sin måte, også har du ikkje meir kontakt med rettleiaren din før neste gong, men her var det akkurat som 1:1 rettleiing. Det var heilt unikt! Heilt fantastisk! Og til og med dei sa (...) de kan kontakta oss via e-post, kva som helst. De kan kontakte oss på alle måtar. Så det var veldig god kommunikasjon, også at dei tek vare på studentane Studentane kjenner seg trygge (...) at me vågar å stille spørsmål (...) det var godt gjort. (s2)

4.5 Transformasjon

Omgrepet transformasjon kan knytast til fagleg og personleg utvikling hjå studentane (Larsen Damsgaard, 2019). Eg valte derfor å tematisere del tre i intervjuguiden direkte opp mot transformasjon. Eksamensforma til SEFAL er praktisk retta, med gruppeeksamen som blant anna skal filmast og leverast inn. Eg valte derfor å dela transformasjon i tre kategoriar; ein del gjekk på fagleg utvikling, ein del på personleg utvikling og ein del om bruk av video under eksamen. Når det gjaldt personleg og fagleg utvikling, vart dei ofte sett veldig mykje i samanheng, og etterkvart valte eg å slå desse to saman.

4.5.1 Fagleg og personleg utvikling

Student 1 skildra at gruppa som ho var deltakar i, hadde snakka om kor overraske dei hadde vore at ei utdanning som handla om FAL gjekk så mykje på «utvikling av meg som både menneske og lærer», «..og ikkje berre det å implementere fysisk aktiv læring i undervisninga». Her trekte student 1 inn arbeidsforma med å «eige» dagens problemstilling og at andre fekk diskutere denne, medan student 1 berre lytta og ikkje kommenterte undervegs. Student 1 meinte at dette burde gjerast meir av på fellesmøta på skulane.

Og det diskutert me ein del på gruppa vår då .. at.. det hadde me ikkje forventa å få med oss.. at det gjekk so mykje på utviklinga av meg som både menneske og lærer. Og ikkje berre det å implementera fysisk aktiv læring i undervisninga mi (...) så det var ein stor bonus. Og det føler eg ikkje har fått i nokon andre studiar.. ikkje i pedagogikk eingong, der det burde har vært, sant. Det er vel kanskje det viktigaste sånn sett for faktisk å bli profesjonsutøveren som læraren skal vera sant. Men det var berre sånn teoretisk lagt hovudsakleg, mens dette var jo rett inn i sjela vår. Jobben me gjer i skulen, i kvardagen, korleis me er med elevane. Kva problemstillingar treff dei på i kvardagen? Så det var gull verdt! For det utvikla jo deg verkeleg som lærar, utan å knyta det til nokon fag, utan å knyta det til sjølve undervisninga som føregår i klasserommet.. at den skal vera meir fysisk aktiv.. at den går rett inn i grunnlaget hjå deg, og korleis du ser på deg sjølv som yrkesutøvar. Så det synst eg var veldig nyttig. (s1)

Student 4 såg utdanninga og eiga fagleg utvikling opp mot skulen sitt arbeid innan fagfornyninga og auka fokus retta mot studentaktive læringsformer, «men får studiepoeng samtidig... for du må jo planlegga opplegga dine uansett». Student 2 meinte at dei undervegs hadde lært å bli ein meir «reflekterande lærer», der ein reflekterte over kva som fungerte bra og kva som fungerte mindre bra. Samstundes la student 3 og 5 fram at det i periodar hadde vorte kasta mykje over på studentane, og at dei sjølve skulle finna ut korleis dei skulle relatere FAL til dei ulike faga. Her sakna nokre av studentane konkrete døme, og student 5 ordla seg på denne måten:

Korleis skal eg få nytte dette i samfunnsfag? Sant? Eg ser ikkje heilt korleis ein skal bruke det? Også blir det hyvd øve på oss, å det skjønna eg, for du må jo komma på det sjølv, men i forhold til dette å (...) fått fleire døme då føle eg. (s5).

4.6 Video under eksamen

Data syner at det berre var ein student som gav uttrykk for at ho hadde sjekka emneplan og kva eksamensform som var lagt til grunn for studiet før ho hadde søkt studiet. Ein av grunnane til det var at studenten «likar ikkje å ta eksamen» og at ho alltid sjekka

eksamensform ved søknad av studiar – «eg førebur meg på den måten». Studenten hadde også vore inne på SEFAL sine nettsider og lese om eksamensforma og erfaringar rundt dei, og syntest det høyrdest spennande ut å gjera det på denne måten. Utanom det hadde ikkje studentane som vart intervjua, nokon store tankar rundt det at eksamen skulle bli filma og sendt inn. Student 6 uttrykte det på denne måten om innlevering av video til eksamen:

Det er sånn, no såg eg ikkje øve den etterpå. For me var sånn her, no har me gjort dette her. Eg treng ikkje høyra meg sjølv på video, å pirka og sånn.. Det var eigentleg berre sånn: Har eg fått sagt det eg skal seia? -ser det greitt ut- ja, så send det inn. Går det, så går det! (s6)

Medan student 4 skildra det som «me såg liksom for oss at me skulle ha presentasjon til kollegaene våre...» å då var det jo kollegaer dei hadde presentasjon til og då «...gjekk det greitt då!».

Fleire av studentane skildra at dei trudde at det hadde vore høgare skuldrar om det sat ein sensor og såg på dei, enn at det vart filma i klasserommet. Student 4 skildra det som...«akkurat den didaktiske delen, den kan me. Føle eg!». Studentane skildra også at dei trudde dei hadde lågare skuldra ved gjennomføring av denne typen eksamen enn ved anna eksamen. Student 2 skildra eksamensgjennomføringa på denne måten:

Eksamen var veldig fin, fordi det er akkurat som (...) akkurat som du har vært på tur og du summera opp (...) men på ein måte, ein akademisk måte. Fordi vi hadde jo beviset med akademisk, med akademisk forskning, men samtidig så er spørsmåla som dei har under eksamen.. ikkje ein tradisjonell eksamen, med spørsmål og skrivning.. nei, dette var heilt annleis. Det er etter vår erfaring, skal de ta frå oss kva som vi har lært og korleis vi kan gi bort til elevane.. og samtidig refleksjon. Det var ein kjempegod eksamen.. og eg likte at ein kunne ikkje finne fasiten på nettet. Den var i hovudet (...) å så alt man har lest.. det likte eg veldig-veldig godt.. fordi her unngår man plagiat osv... så det var veldig gode og reflekterande spørsmål.. og reflekterande oppgåver.. dei var veldig flinke (...) å det skulle ha vore helt fantastisk om andre institusjonar hadde gjort det same.. når det gjelder oppgåva.. for dei fleste handlar om teori og teori.. men her det er en kombinasjon- teori og praksis.. så det er det som er unikt! (s2)

4.7 Samanfatning av funn

Ut frå problemstilling og forskingsspørsmåla knytt til problemstillinga, valte eg å kategorisera funna mine etter akronymet SMART (struktur, mestring, aktivitet, relasjon og transformasjon). Det var vaksne nettstudentar som vart intervjua, og resultatet syner at dei hadde erfaring med å studera ved høgare utdanning. Dei var vant med læringsplattformer (LMS), og på den måten fant dei stort det dei leita etter. Det viktigaste var at lærarane var

einige om kvar dei la ut ting. Nokre studentar likte også at det vart opna opp litt og litt av innhaldet i læringsplattforma.

Ved spørsmål om aktivitet og deltaking i utdanninga, vart den tida som rektor hadde avsett på arbeidsplan trekt fram som sentral. Her var det ulikt frå skule til skule, også kor mange studentar som deltok frå kvar skule. Dei skulane med aktivt deltakande rektor hadde gjerne fleire timar avsett, enn dei som var få deltakarar og hadde rektor som ikkje tok utdanninga sjølv. Studentane si deltaking i gruppearbeid varierte også, der nokre hadde grupper som var aktive og ivrige til å «få noko ut av det». Andre sleit med lav deltaking, og manglande rollefordeling i gruppa. Det var blant anna ingen som ville leia gruppa. Dei fleste studentane såg nytta av å jobbe på tvers av skulane, og meinte at det var ei styrke rundt læringa. Ein måtte vera meir «på» i grupper som var spreidd på ulike skular. Hadde ein jobba berre på eigen skule, hadde rollefordeling gjerne vore satt på skulen frå før, jamfør den kulturen som var på skulen og at ein kjente kvarandre på førehand.

Studentane drog fram at utdanninga var praksisnær, og at ein planla eiga undervisning som ein uansett måtte gjera i kvardagen som positive forsterkingar til å ta utdanninga. På den måten vart FAL noko praktisk som ein kunne ta med seg ut i skulekvardagen med eingong. Nokre studentar hadde ynskje om endå betre samkøyring mellom FAL sin undervisningsplan og deira eiga undervisningsplan, då kunne ein få samkøyrte tema og studieoppgåver endå betre. Ved spørsmål om pensum tilhøyrande FAL-utdanninga var det ulike tilnærmingar, nokre studentar las alt pensum, nokon las berre pensum som var på norsk.

Fleire studentar drog fram den «dialogiske prosessen» og hamburgeren, som vart lagt til grunn for mykje av gruppearbeidet, som nyttig. Ved begge høve skulle det både presenterast og drøftast rundt eiga praksis, med attendemeldingar frå gruppa og sjølvrefleksjon. Sidan FAL utdanninga bygger på fysisk aktivitet i klasserommet, verkar det som studentane delte aktiviteten i to, eigen aktivitet og elevaktivitet. Alle studentane var einige om at FAL var viktig, som ei brytning til eiga undervisning til elevane. Nokre studentar trekte fram at dei trudde utdanninga var meir aktiv, då det var eit fysisk fag. Her hadde dei berre fått passiv undervisning, medan andre trekte fram presentasjonsøkt for utdanninga byrja, der SEFAL var på skulebesøk å demonstrerte bruk av utstyr og informerte om FAL, som nyttig.

Knytt til relasjon og transformasjon trekte studentane fram nytteverdien med å studera på tvers av skulane. Det som fleire av studentane trakk fram som grunn til at andre studentar gav seg på utdanninga, verka som eit dreiiingspunkt for andre studentar. Her fekk ein møte andre skular og høyre om deira kvardag, samstundes som ein slapp unna den «kulturen» som var satt på skulane rundt eiga undervisningsrolle og klasse. Lærarane si avklaring rundt korleis dei ulike gruppene skulle fordele rollar, og at kvar student på rundgong skulle presentera si problemstilling, kjem fram som ein suksess. Dette på trass av at nokon grupper sleit med å få nokon til å ta leiarrolla på gruppa. Relasjon mellom studentane og lærarane verka god, og fleire framheva at dei var tett på studenten med hurtige attendemeldingar og ei 1:1 tilnærming.

Det var knytt ekstra fokus hjå meg rundt eksamensforma og at studentane skulle filma delar av eksamen deira. Her kom det fram at det berre var ein student som hadde hatt tankar rundt tema på førehand, og dei fleste studentane syntest eksamensforma var praksisnær, reflekterande og kanskje mindre stressande enn vanlege eksamensformer. Studentane trekk fram at dei hadde ikkje trudd at utdanninga var så utviklande som menneske og lærar, og trekte fram at dei både hadde blitt ein meir reflekterande lærar, men også som ei styrking inn mot fagfornyninga.

5.0 DISKUSJON

Føremålet med dette studiet var å undersøkje *Kva erfarte etter- og vidareutdanningsstudentar innan fysisk aktiv læring som viktig for å lukkast med nettundervisning?* Med fylgjande forskingsspørsmål: 1. Korleis kan studielivskvalitetsmodellen SMART nyttast for å forklare studentane si oppleving av FAL? 2. Er det nokon av SMART-faktorane som skil seg ut?

I dette kapitelet vil drøftinga bli retta mot SMART-modellen. Problemstilling og forskingsspørsmåla vil bli sett opp mot tidlegare forskning og det teoretiske rammeverket. I samanfatninga av funna i punkt 4.7, syner data som er innhenta frå studentane at dei har til dels ulike oppfatningar av kva som skal til for å lukkast med nettundervisning. Fyrste del av diskusjon vil handle om nettopp det, kva såg studentane som vart intervjuet som viktig for å lukkast med nettundervisning og korleis passa dette med studielivskvalitetsmodellen SMART. Til slutt drøftast studiets styrkar og avgrensingar, samt kva verknadar det kan ha for vidare praksis eller forskning.

5.1 SMART-modellen opp mot studentane si oppleving av FAL-studiet

Studielivskvalitetmodellen SMART har vore sentral gjennom denne oppgåva. Rundt fyrste forskingsspørsmål ser ein at Damsgaard (2019) sine funn rundt modellen bygger på mange element som også studentane innan FAL-utdanninga trekkjer fram som viktige for å lukkast med utdanninga. Til dømes trekkjer studentar i mitt studie fram mykje av det same som Damsgaard (2019) trekkjer fram i si innleiing, det at studentane får kjensla av at lærarane er opptekne av dei som studentar og opprettar ei nærheit til deira studieløp (s. 15). Det å ha ein «passion» for faget som ein underviser, kan vera ein vesentleg faktor inn mot kvalitetsomgrepet som er retta mot høgare utdanning både i indre og ytre kretsar av utdanningssystemet (Larsen Damsgaard, 2019, s. 16). Damsgaard (2019) trekkjer fram at kvalitet ofte blir målt opp mot målbare parametarar, som til dømes studiepoengproduksjon, publiseringspoeng eller fråfallsprosent, når me samanliknar kvalitet nasjonalt eller internasjonalt (s. 18–19). Når omgrepet studielivskvalitet blir teke inn frå Damsgaard (2019), er det ikkje meint som erstatning for studiekvalitet, men eit supplement (s. 20).

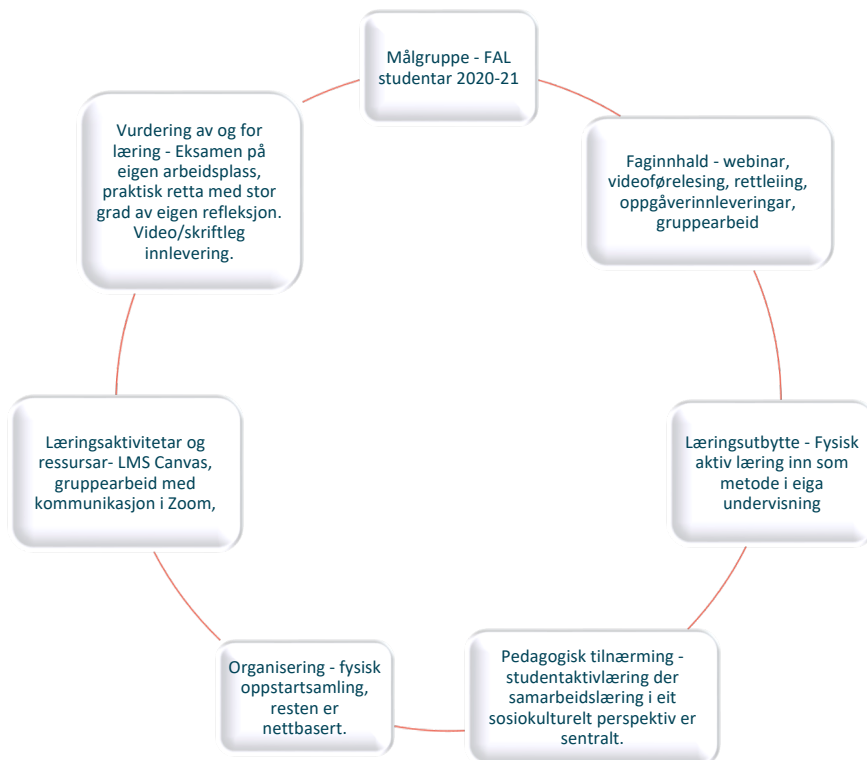
5.1.1 Struktur

Under kategorien struktur er det kanskje lett å tenkja struktur i eit emne, og mange av studentane som blei spurt gjorde nettopp det. Dei svara rundt korleis dei hadde opplevd

strukturen i Canvas. Utover i intervjuet dreia struktur meir over til korleis dei opplevde det å få nok tid til å setja seg inn i strukturen som låg på plass i læringsplattforma. Nokre studentar påpeika at har dei jobba med ei type læringsplattform, så kjenner dei stort sett til måten ein strukturera lærestoffet, og ein finn stort sett det ein leitar etter. Andre studentar svarta at dei ikkje hadde fått avsett nok tid frå rektor til å setja seg skikkeleg inn i læringsplattforma og innhaldet i den. Dei såg tida som skulle nyttast til å arbeide seg inn i emnet, som den tida som rektor hadde satt av til studiet. Ein kan altså allereie i oppstarten merka seg nokre skilje mellom dei ulike studentane si førebuing til studieoppstart frå dei som tok seg tid/fekk tid til å setja seg inn i studiet og dei som ikkje gjorde det. Når den typiske nettstudent i 2016 var ein vaksen person som tok studiet i ein kombinasjon mellom fullt arbeid, familie og born, var kravet til effektiv studering eit krav (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 15)

Som Damsgaard (2019) syner til, så kan struktur oppfattast som tilrettelegging for læring (s. 85). Her kjem studentane sine skildringar rundt måten SEFAL opna opp modulane sine stegvis på, som ein suksess for tilrettelegging av læring. På den andre sida peika studentane på kor verdifull studieplan var for dei, og at dei hadde ynskje om å få ein studieplan som synte dei ulike tema fram i tid. I Meld.St.16 *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* kjem det blant anna fram at studiane i høgare utdanning ikkje i tilstrekkeleg grad er prega av ei heilheit med samanheng (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studentane i FAL-utdanninga ynskjer altså at fagstoffet blir strukturert dryppvis i læringsplattforma med at lærarane opnar opp ein og ein modul i Canvas. Samstundes ynskjer studentane å ha full kontroll på dei ulike tema gjennom studieåret, slik at dei kan planlegga skuleåret for elevane sine opp mot aktivitetar som skal gjennomførast som student i FAL-utdanninga.

Fleksibel utdanning sin didaktiske relasjonsmodell (Fleksibel utdanning Norge, 2017), blei presentert i tillegg til studiekvalitetsmodellen SMART som eit teoretisk rammeverk i denne oppgåva. Anten som analyseverktøy eller planleggingsverktøy kan ein nytte den didaktiske relasjonsmodellen for å sikre kvalitet og dokumentasjon ved undervisningsplanlegging. Inspirert av denne modellen er figur 5 laga, som ei oversikt over korleis nettundervisningskurset er bygd opp. I dette studiet er fokuset på kva etter- og vidareutdanningsstudentane erfara som viktig for å lukkast med nettundervisning. Modellen blir difor drøfta rundt studentane sine erfaringar.



Figur 5 Mi skildring av FAL-utdanninga inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 13).

Målgruppa til SEFAL er skular og kommunar som ynskjer FAL-utdanning til sine lærarar. Som nemnt før i oppgåva, kan rektor og lærarane velja to spor, eit med studiepoeng og eit utan studiepoeng. Det at SEFAL veit kva målgruppe dei jobbar med og om deltakarane har meldt seg på kurset på eiga hand, eller om det er rektor som har bestemt at dei skal melde seg på, er viktige faktorar som er nyttig å vita før kurset byrjar (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 15). Studentane trakk fram at tilrettelagt tid frå skulen sin arbeidsplan, betydde mykje på kor mykje dei kunne jobba med FAL-utdanninga. Det blei og trekt fram at nokre av studentane hadde meir tilrettelagt tid av rektor enn andre. På den eine sida kan dei skulane der rektor deltok aktivt sjølve under FAL-utdanninga kanskje lettare leggja til rette for at fellestid kan nyttast når dei veit at tidsfristar nærmar seg. På den andre sida må kanskje studentar som vel å melde seg på ei utdanning som gjev 15 studiepoeng, rekna med at noko fritid må nyttast. Allereie i 2016 var den typiske nettstudenten skildra som ein person som har eit travelt liv og ynskjer å vera effektiv og fleksibel i måten dei studera på (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 15). Noko også student 1 og 2 var tydeleg på, at dei hadde blitt einig med gruppa si om at det skulle setjast av «SEFAL-tid» kvar veke, om ein nytta det eller ikkje. Ynskje frå nokon studentar om at SEFAL la ut FAL-tema tidleg, kan også vera ein faktor inn mot å nytte tida mest mogeleg effektivt. Kan studentane planlegga tema både som arbeidstakar og student lang

tid i førevegen, kan dette verka meir motiverande. Studentane kan på denne måten sjå samanhengar mellom teori og praksis som gjer utdanninga meir engasjerande (Ida K R Hatlevik, 2018, s. 396).

5.1.2 Meistring

Definisjon av det å meistra noko i eit studium, kan oppfattast ulikt frå student til student. Ofte kan det skildrast som den kjensla ein får når ein får til noko ein har streva med, eller er usikker på om ein klarar å få til (Larsen Damsgaard, 2019, s. 89). Funn i denne studien synte at studentane spesielt opplevde meistring ved/gjennom dialog i grupper. Danning av grupper på tvers som mange av studentane skildra som «dråpen» som gjorde at mange gav seg med utdanninga, vart også den plassen der ein kunne fortelja og dela erfaringar utan at det var knytt til skulen sitt arbeidsmiljø eller kjennskap til elevane. Ein gav «burger» og fekk «burger» på sine undervisningsopplegg, så gjennomførte dei undervisningsopplegget og fekk reflektera etterpå saman med gruppa. Nokre studentar hadde også gjennomført det same undervisningsopplegget eingong til, noko som alle lærarar burde teke seg meir tid til meinte dei. Her ser eg klare trekk mot Vygotsky si utviklingssona der studentane bygger på eksisterande kunnskap saman med medstudentar (Kluge, 2021, s. 41–42). Når ein lar studentgruppa diskutera problemstillingar knytt til undervisningssituasjon, vil dette både skape refleksjon rundt eiga undervisning, og også byrja den indre og sosiale dialogen som er viktig for utvikling av undervisningspraksis (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 139). Det vil også vera med på å få studentane til å gå inn i ei forskande rolle rundt eiga undervisning (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 138). Skal ein lukkast med dette må ein få studentane til å sleppe dei trygge rammene, og inkludera meir studentaktive læringsformer, der blant anna digital teknologi kan bidra. I denne samanheng skjedde alt gruppearbeid digitalt (Henderson et al., 2017, s. 1577–1578). Når studentane fortel om at andre studentar ga opp FAL-utdanninga då dei fekk vite at dei skulle jobba på tvers av skular og ikkje berre internt, kan det tyde på at det er ein veg mellom teori og praksis.

Ein kjem heller ikkje utanom Helleve (2016) sine skildringar rundt gruppesamansetning der eg i datasettet ser skilnadar mellom korleis gruppene fungerte. Nokon hadde nok det som vart skildra som «magiske» grupper, andre sleit med dårleg frammøte, ingen leiar eller dårlege rollefordelingar (Bjørkelo et al., 2016, s. 133–134). SEFAL verkar ut ikkje til å ha kvalitetssikra at gruppene fungera utanom at dei sjekkar oppgåvene som blei levert inn. Skal

ein lukkast må kanskje grupper som fungerer dårleg, gjerne fylgjast opp med rettleiing, eventuelt løysast opp.

5.1.3 Aktivitet

Under intervju, som eg gjennomførte, delte studentane delte aktivitetsomgrepet i to. Si eiga studieaktivitet i form av arbeid lagt ned i utdanninga og utdanninga sitt føremål med å få FAL inn i skulekvardagen til elevane (Høgskulen på Vestlandet, 2020). Studentane skildra korleis dei såg at FAL-utdanninga hadde endra deira lærarkvardag/praksis frå å vera «tradisjonell» lærar, der elevane ikkje fekk bevega seg i timane, til at dei integrerte rørsle i si undervisning. På vegen har dei fått jobba med studentaktive læringsformer, der dei har delt praksiserfaringar, undervisningsaktivitetar og opparbeide seg nye erfaringar (Wittek, 2018, s. 381). Å knyta eigeninnsats i utdanninga rundt kor mykje tid ein eventuelt har fått på arbeidsplan frå rektor, kan skapa situasjonar der nokon studentar er meir aktive i studiet, enn andre studentar. Aktivitet på skulen og eigeninnsats burde vera supplerande læringsaktivitetar som saman skapar ein heilskap ved gjennomgang av pensum og læringsaktivitetar, ikkje enten eller (Larsen Damsgaard, 2019, s. 108). Sjølv om digital teknologi kan gjera det mogeleg til å studera meir effektivt ved nettbasert læring, må studentane rekna med eigeninnsats når dei melder seg på eit 15 studiepoengs emne som FAL-utdanninga er (Sormunen et al., 2020, s. 614).

Det at studentane gav uttrykk for at videoleksjonane til lærarane ikkje burde vera meir enn 6 minuttar, mot maks 10 minuttar som var anbefalt i 2017 (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 61), kan ein gjerne sjå i samanheng med korleis samfunnet utviklar seg, og korleis Sourmunen (2020) tenkjer at ny teknologi i utdanninga krev nye lærarrolle, ny pedagogikk og ny tilnærming til lærarutdanninga (Sormunen et al., 2020, s. 613).

Ved organiseringa av utdanninga, skal ein blant anna ta omsyn til fleksibilitet. Lærarane la til rette for at studentane kunne samarbeida seg i mellom via videoverktøyet Zoom (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 21). Det at lærarane valte å nytte grupper på tvers av skulane førte til at studentane kjente på meistring via dialog med andre studentar som dei ikkje hadde trudd dei kom til å få. Læringsaktiviteten var tilrettelagt slik at studentane skulle ha ei aktiv rolle (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 47). På den andre sida kan ein stille spørsmål om korleis lærarane kan sikre at studentar får den gjensidige respekten som ei gruppe treng for å fungera

når ein deler inn i tilfeldige grupper ved oppstart av studiet. Vidare kan ei gruppe med fordel ha ein eller to sterke gruppedlemmar som tek styringa, noko student tre fortalte dei mangla på si gruppe (Bjørkelo et al., 2016, s. 133–134). Her må truleg tydelege rammer rundt kva forventningar SEFAL har til studentane si deltaking, kome fram i utdanninga (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 28).

5.1.4 Relasjon

Studentane delte relasjon inn i to deler, ein del som handla om relasjon seg imellom som studentar og ein del om relasjon til lærarane. Eg deler derfor relasjon inn i to del kapittel der 5.1.4.1 rettar seg mot relasjon studentane seg i mellom, medan 5.1.4.2 retta seg mot relasjon student og lærar. Sentralt i begge underkapittel er det sosiokulturelle læringsperspektivet der menneske er skapte som sosiale, kulturelle og historiske skapningar med språket som eit viktig reiskap til å skildra den verda me har erfart (Säljö, 2016, s. 105). Me lærer ved samarbeid, og måten me riggar gode samarbeidsmiljø er sentralt i det sosiokulturelle læringsperspektivet (Kluge, 2021, s. 54–55).

5.1.4.1 Relasjon mellom studentar

Studentane som blei intervjuja skildra alt frå gode samtalar med gode relasjonar og høg studentdeltaking i gruppearbeidet, til ei blanding mellom usikkerheit, utydeleg informasjon og lav deltaking på gruppa. Lærarane set tidleg opp grupper som skulle samarbeide saman heile semesteret i FAL-utdanninga. Gruppene er inndelt på tvers av skulane, og studentane får tildelt ulike roller som dei skal byte på å ha ved gruppearbeid. Denne rollefordelinga frå lærarane verkar til å fungera på ein god måte (Salmon, 2013, s. 16). Det kan sjå ut som SEFAL i si tilnærming til grupper, nytta dei fem ulike stega frå Salmon (2013) sin femstegsmodell. Det Salmon (2013) er tydleg på er at studentane ofte treng tid mellom steg 2 (relasjonsbygging) og steg 3 (informasjonsutveksling), og at undervisarar ofte er lystne på å skunde seg til steg 3 (s. 26–27). Slik student 1 skildra deira fyrste nettmøte med at dei blei delt inn i grupper i Zoom, fekk nokre minuttar på å presentere seg i eit breakoutroom, så attende til nettmøte, for deretter ut igjen i eit breakoutroom for å byrja løysa oppgåver, verkar som ei rask overgang frå to til tre i modellen til Salmon (2013). Her kan det oppfattast som lærarane forhasta seg. Nokre grupper taklar alt, slik som Helleve (2016) skildrar den magiske gruppa (s. 133), medan andre grupper gjerne trengjer meir tid før ein er trygg og er klar for å skape ein kultur for læring (Salmon, 2013, s. 25). Student 3 skildrar ei gruppe som ikkje har

klarte å skape ein kultur for læring. Deltakinga i gruppa var lav, og dei mangla kanskje personar som var naturlege leiarar. Studentane som deltok i gruppa, ynskte sannsynlegvis å vera meir tilskodar enn deltakar (Fossland & Tømte, 2019). Studentane sakna tydlegare forventningar frå lærarane i forkant av studiet om blant anna deltaking i grupper på tvers av skulane, jamfør kvalitetsnorma til Fleksibel utdanning Norge (2017) pkt.3.2.2 (s. 30). På den andre sida, korleis kan ein få studentar som tek ei tilskodar rolle i ei gruppe til å velja å bli engasjert i gruppa? (Skjervheim, 1996, s. 81). Det er diverre eit spørsmål med fleire svaralternativ, og som Helleve (2016) skildrar, er det ein lang prosess å skape magiske grupper (s. 140). Både Helleve (2016) og Damsgaard (2019) trekker lærarane fram som sentrale her, både i form av arbeidsoppgåvene som dei gjev, men også engasjementet til lærarane i utdanninga (Bjørkelo et al., 2016; Larsen Damsgaard, 2019). Salmon (2013) trekkjer også fram at under steg to må ein få fram gruppa sine målsetningar, kva håpar studenten å oppnå under studiet, og gjerne, om gruppa er klar for det: Kva er målet ditt for studiet? (s. 25). På den måten kan gjerne lærarane motarbeide at det oppstår dårlege relasjonar mellom studentane på gruppene grunna dårleg innsats (Larsen Damsgaard, 2019, s. 137). Nokre av studentane skildra nettopp dette, at dei var einige på gruppa at dei ønska å få noko ut av FAL-utdanninga. Dei ville gjera det skikkeleg.

Studentane trekkjer altså fyrst fram ein skepsis for gruppearbeid som er organisert mellom dei ulike skulane, der dei meinte at lærarane var uklare i informasjon rundt gruppearbeidet. Denne uklårheita førte til at nokon studentar valte å trekka seg frå utdanninga. Studentane treng trygghet ved sitt val av utdanning, og i fylgje Fleksibel utdanning Norge har potensielle studentar behov for denne type informasjon før dei bestemmer seg å ta utdanninga (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 30). SEFAL bør her vera endå tydlegare i sin informasjon ut til skulane om at studentane skal jobbe på tvers av skular.

5.1.4.2 Relasjon mellom student og lærar

Damsgaard (2019) trekkjer fram at engasjerte lærarar skapar engasjerte studentar. Funn frå denne studien stadfestar også dette. Det var god relasjon mellom lærarane ved nettmøte, og dei tilsette ved SEFAL som hadde vore ute og hatt fysiske oppstartsamlingar, hadde synt engasjement, var skapande og interessert i FAL (s. 127). Det at studentane møter engasjerte lærarar, kan gjerne samanliknast med det Skjervheim (1966) skildrar som ein treledda relasjon, der lærarane blir deltakar i studentane sine problem og ikkje vel ei passiv rolle som

tilskodar når dei møter studentane sine (Hverven, u.å., s. 94). Når studentane meldte at dei følte dei hadde fått 1:1 rettleiing, kjente seg trygge og at dei fekk lov til å ta kontakt gjennom fleire medium, vitnar det om at studentane kjente seg sett og anerkjent. At lærarane blant anna personleg ringte opp studentar, og snakka dei inn igjen i utdanninga når dei var i ferd med å gi opp, vitnar om at dei tok studentane sine på alvor (Hverven, u.å.; Larsen Damsgaard, 2019, s. 141). Hadde dei sendt e-post så hadde eg berre slutta, sa fleire av studentane. Ein e-post kunne ein berre la vera å lesa eller sletta, ein samtale synte studentane at dei var viktige. At lærarane såg deg, og ynskte at du som student skulle lukkast, var viktig for studentane. Samstundes kan ein ikkje krevje at lærarane skal svare på e-postar/telefon, eller skal vera tilgjengelege i helgane, om ein tek ei nettutdanning. På den andre sida så kan lærarar som planlegg eit nettstudium, gjerne ta med seg i planlegginga av studentaktive læringsformer, at nettstudentar gjerne jobbar i helgane og set pris på raske attendemeldingar medan dei jobbar (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 26–27). Det at SEFAL var eit senter som hadde ei kjerne av lærarar som var dedikert nokre utdanningar, er nok også ein styrke i oppbygginga av eit godt læringsmiljø på nett (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 29–31).

Det at SEFAL også jobbar saman med leiinga på dei ulike skulane for å leggja til rette for at FAL-utdanninga skal bidra inn mot ei erfaringsbasert læring, kan vera faktorar som styrkar målet om studentaktiv læring som kom fram i Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan også vera med å styrke relasjon mellom dei ulike skulane som deltek, der både leiing, student og lærarane på SEFAL har same mål. Ein skal arbeide for å endre tidlegare kunnskap og førforståing av eit fenomen, og tileigna seg nye erfaringar (Witteck, 2018, s. 381). Samstundes ser ein også stor skilnad internt hjå studentane på dei som hadde ein aktiv deltakande rektor, og dei som hadde ein rektor som ikkje tok FAL-utdanning. Så kanskje bør kravet frå SEFAL vera at rektor skal gjennomføre FAL-utdanninga saman med dei tilsette på skulane.

5.1.5 Transformasjon

Transformasjon er eit ord med vid tyding, for ein skal prøve å dekke både den faglege, men også personlege utviklinga hjå studentane med same ord. Sphard (1998) peika på at ein kan tolka ordet transformasjon som overføring av læring, at ein lærar overfører kunnskap til ein elev (Sfard, 1998, s. 70). Både hjå Damsgaard (2019), og ved egne funn, så handlar ordet transformasjon om omdanning av kunnskap, og korleis ein skal ta det med seg ut igjen i klasserommet (s. 146). At nokre av studentane som vart intervjuet, har kjent på ein frustrasjon

rundt at FAL-utdanninga har skyvd mykje av utforskinga over på dei som studentar, kan styrka desse funna. Samstundes krev denne typen læringsaktivitet at lærarane brukar tid på å lage gode oppgåver knytt til studiet (Rapanta et al., 2020, s. 939).

Under faginnhald var FAL-undervisninga lagt opp både synkront med webinar undervegs i studiet og eit fysisk besøk før studiestart. Canvas vart nytta som plattform for asynkront arbeid, der blant anna videoførelsesningar, læremateriell og oppgåver knytt til utdanninga, låg. Bruk av ny teknologi innan utdanning krev gjerne både ein anna form for undervisning, ein ny type lærarrolle og ny pedagogikk (Sormunen et al., 2020, s. 613). Ut frå funna mine, trekkjer studentane fram at FAL fekk dei til å endre seg til å bli ein mykje meir reflekterande lærar. På den eine sida klarte FAL å knyte faginnhald som var relevant til utdanninga inn på ein strukturert måte i Canvas. På den andre sida vart faginnhald som låg ute i Canvas, vurdert frå studentane si sida, om dei skulle nytta tida si på det, eller ikkje. Her vart blant anna lengda på videoar som var laga av lærarane på FAL, trekt fram som ein faktor. Var videoen over 6 minuttar, kravde det meir innsats som student. Det at fleire spelte av videoane i dobbel hastigheit, kan også vera ein faktor som FAL må ta med seg i vidare planlegging av faginnhald. Er det tilstrekkeleg at studentane spelar av videoar i dobbel hastigheit for å korte ned lengda, eller bør lærarane sjå på om dei kan gjera noko med lengd og innhald i sine videoar (Bern et al., 2021, s. 250–251).

Studentaktive læringsformer er trekt fram som eit mål høgare utdanning skal strekkje seg etter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dei studentaktive læringsformene som FAL nyttar, blir trekt fram av studentane som viktig for deira endring til å bli ein meir reflekterande lærar innan FAL i skulekvardagen. FAL-utdanninga verkar til å vera bygd opp etter ei sosiokulturell tilnærming, der læring blir skapt saman med dei andre studentane på gruppene via erfaringsdeling (Säljö, 2016, s. 113). Studentane nyttar burgermodellen der ein gjev kvarandre og seg sjølv ein burger ved kvar modul som blir gjennomført. På den måten bygger ein rundt figur 3 si utviklingssone, og den hjelpa ein treng i læringsprosessen (Kluge, 2021, s. 41–42). Funn frå studiet framhevar også det at studentane gjer undervisningsøker opp igjen fleire gonger, som nyttig erfaring i deira utviklingssone (Kluge, 2021, s. 54–55) (Ida K R Hatlevik, 2018, s. 389–390). Dette kan også sjåast i samanheng med Meld.ST, *Utdanning for omstilling* (2020-2021), der det blant anna står at regjeringa ynskjer å stimulera til at ein nyttar studentaktive læringsformer som liknar dei som ein utføre i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 22).

Funn i dette studiet skildra blant anna at studentane ikkje hadde forventet at utdanninga skulle vera så utviklande, både som menneske og lærar. Dette kan ein gjerne sjå i samanheng med at studentar som arbeidar på nett, får betre tid til å reflektere før dei responderer enn om dei hadde møtt fysisk (Bjørkelo et al., 2016, s. 137). I denne utdanninga nytta dei som nemnt burgervurderingar der ein etter kvar modul som var gjennomført skulle planlegge, gjennomføre og gjera eigenvurdering av gjennomført FAL-økt. I tillegg skulle kvar student førebu ein burgervurdering av ein medstudent (kollegarettleing). Ei av utfordringane her kan vera å få til grupper som har tillit til kvarandre, og at studentane som møter kvarandre på nett har fått ei kjensle av at dei er med i eit læringsfellesskap. Lærarane tok det fyrste steget med at dei sende studentane i breakoutrooms i Zoom under ei nettundervisningsøkt i regi av FAL-undervisninga fyrste gongen dei møttest. Det blir det Helleve (2016) skildrar som ein gylden middelveg, der både fagtilsette og studentar tek ansvar for å skape eit læringsfellesskap (s. 138–139). Dei seks studentane som vart intervjuet, hadde blanda erfaringar på kor godt SEFAL hadde lukkast her. Nokon grupper blei «magiske», medan andre grupper mangla pådrivarane som ein treng for å drive ei gruppe framover. Det at lærarane hadde satt klare ramar for korleis læringsaktiviteten skulle gjennomførast og leverast, var bra, men dei slapp kanskje for mykje opp under sjølve gjennomføringa av læringsaktivitetane (Bjørkelo et al., 2016, s. 140).

5.1.6 Video under eksamen

Eksamensmodulen var bygd opp som ein praktisk retta modul knytt mot vurdering for læring. Funn syner at FAL-utdanninga gav uttrykk for at studentane undervegs hadde blitt til meir reflekterande studentar, der dei reflekterte over kva som fungerte bra, og kva som fungerte mindre bra. Dette er det Holmen & Fleksibel utdanning (2017) skildrar som målet med vurdering undervegs i studiet, at studentane skal bli meir bevisste på eiga læringsprosess (s. 38). Når berre ein av seks studentar gjev uttrykk for at dei har sjekka kva eksamensform utdanninga har, er det i kontrast med det Holmen & Fleksibel utdanning (2017) refererer til i rettleiaren sin. Det verkar som at sluttvurderingsforma ikkje var styrande i høve studentane sine studiestrategiar (s. 41). Det at SEFAL har gjort eksamen digital, der studentane gjennomfører økter som blei tatt opp på video, må uansett sjåast i samanheng med det studentane har jobba hardt for i mange år, det å få meir samsvar mellom studentane sine arbeidsformer under utdanninga, til det som blir prøvt ut på eksamen (Gjerdrum et al., 2013,

s. 120). Det kan også sjåast i samanheng med det Damsgaard (2019) trekkjer fram rundt kvalifikasjonsrammeverket og den norske tilpassinga inn mot europeisk standard. I kvalifikasjonsrammeverket er det ei dreining frå innsats, til utbytte av læring og det studentane skal tileigna seg av kompetanse (s. 51). Når studentane filmar sin eigen praksis, ser eg også ein samanheng med det Damsgaard (2019) skildrar som å utvikle ein felles kvalitetskultur, der studentane deler sin kunnskap og sine erfaringar rundt utdanninga med SEFAL. På den måten kan SEFAL få verdifulle innspel, som gjer at SEFAL kan endre si eiga praksis (s. 171). Samstundes såg Henderson et al. (2017) at studentane held seg innafor dei trygge og avgrensa rammene når dei skulle ta i bruk digital teknologi under utdanning. Spørsmålet ein kan stilla seg i etterkant er om det har vore størst fokus på den tekniske gjennomføringa av opptaket eller den pedagogiske delen? (s. 1577–1578). Ein av studentane svarte blant anna at han ikkje hadde sett gjennom opptaket, berre tatt opp og sendt inn. Studenten ville ikkje sjå eller høyra seg sjølv på videoen og «pirka og sånn» Studenten sende videoen inn etter han hadde fått sagt det han skulle sei, med haldninga «går det, så går det!».

5.2 Studiets styrkar og avgrensingar

Intervjua som blei gjennomført i samband med dette studiet blei gjort etter at FAL-utdanninga var ferdig. Studiet sine funn fortel difor erfaringar frå eit heilt studieløp. Det at intervjua blei gjennomført i oktober månad, og ikkje rett etter eksamensgjennomføringa kan føra til at erfaringane blei oppfatta litt annleis i etterkant enn dei var. Studiet gjev likevel verdifull innsikt i kva faktorar seks studentar erfarte å vera viktige under FAL-utdanninga, og om studielivskvalitetsmodellen SMART kunne nyttast for å forklare studentane sine opplevingar knytt til FAL. Det at intervjua blei gjennomført i etterkant, kan også vera positivt med tanke på at dei har fått opplevinga litt på avstand, og datamaterialet dermed kan dermed gje eit rettare «bilete» av faktorane som påverka studentane.

Samstundes var formålet med dette studiet å forklare dei erfaringane som eg fann i mitt datamateriale opp mot studielivskvalitetsmodellen SMART. Studiet får på den måten fram nokon studentrøyster som kan vera med å bidra inn mot kva faktorar som skal til for å lukkast med nettundervisning. Som Damsgaard (2019) trekkjer fram, er kvalitet eit omgrep som ikkje er anten eller, og det vil vera ulike tolkingar knytt til kva kvalitet kan tydast som.

I ei kvalitativ undersøking som denne, søker ein å gå i djupna på kva nokre spesifikke personar sine opplevingar og erfaringar er rundt eit fenomen. I dette studiet var det seks

personar som vart spurt å vera med, og som deltok. Sjølv om studiet sitt datamateriale ikkje gjev eit generaliserande og representativt kunnskapsbilete rundt kva studentane erfarar som viktige faktorar for å lukkast med nettundervisning, så kan studiet likevel bidra med verdifull kunnskap inn mot kva som skal til for å lukkast med nettundervisning og korleis studielivskvalitetsmodellen SMART kan nyttast i denne tilnærminga.

Det at datainnsamlinga vart gjennomført både fysisk og digitalt på Zoom, kan vera ein styrke då ein får prøve seg litt frå begge «sider». Det at ein fysisk er til stades i same rom og kan få med seg blikkontakt og kroppsspråk, ligg sentralt i dei gode kvalitative djupintervjua. Samstundes vart intervjuet på Zoom gjennomført utan tekniske utfordringar. Det at eg var trygg i bruken av Zoom som verktøy, og kunne forklare kort rundt korleis ein nytta Zoom, førte blant anna til at ein unngjekk å snakka i munnen på kvarandre. På den måten trur eg at eg fekk løyst opp litt nervøsiteten i oppstarten, og ramma rundt intervjuet blei så bra som den kunne bli digitalt. Utfordringane som var knytt til innsamling som var både digital og fysisk, var likevel av lita betydning for heilheita av innsamlinga.

Studiet si kvalitative tilknytning og problemstilling knytt til FAL-studentane sine erfaringar rundt kva som gjev god nettundervisning kunne ført til ei brei tilnærming til temaet. Eg valte som mitt utgangspunkt å sjå data opp mot studielivskvalitetsmodellen SMART. Ei anna tilnærming kunne ha vore ei kvantitativ undersøking med eit større utval studentar, eventuelt også ei blanding (mixed methods) med både kvalitative intervju og spørjeundersøking. Då ville ein kunne inkludera andre typar oppfylgingsspørsmål knytt til interessante tema. Styrken med kvalitativ studiedesign er at tilnærminga rettar fokuset på deltakaren sine kvardagshandlingar og korleis dei erfarte det i si gjennomføring av FAL-utdanninga.

6.0 AVSLUTNING

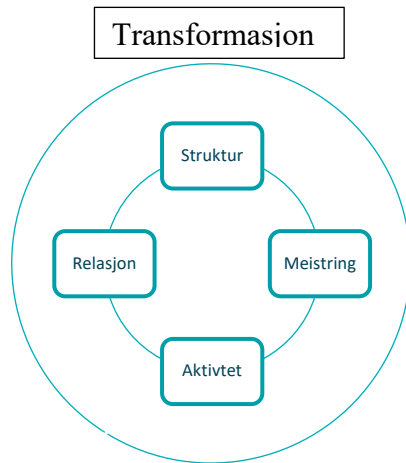
Føremålet med dette studiet var å generera meir kunnskap om kva etter- og vidareutdanningsstudentar frå FAL erfarte som viktig for å lukkast med nettundervisning. Forskingsspørsmåla som blei stilt var: 1) Korleis kan studielivskvalitetsmodellen SMART nyttast for å forklare studentane sine opplevingar av FAL nettundervisninga? 2) Er det nokon av SMART faktorane som merkar seg ut?

Studiet sine funn syner at studielivskvalitetsmodellen SMART dekkjer mange av dei faktorane som er viktige for studentane for å lukkast med nettundervisning. Det er vanskeleg å skilje nokon faktorar frå kvarandre, då dei byggjer på kvarandre, der til dømes gode relasjonar i gruppene ofte fører til høg aktivitet, som igjen bidreg til auka meistring og læring. Det å prioritera nok tid til gjennomføring av utdanninga verkar å «kvila» litt på kor mykje tid som rektor set av frå fellestida. Studentane som tek FAL-utdanninga, set pris på god struktur rundt studieplanar der ein kan planlegge litt fram i tid. Noko som gjerne kjenneteiknar ein typisk nettstudent som tek studium i kombinasjon med fullt arbeid, familie og born. Her er knappheit på tid og ynskje om å studera så effektivt som mogeleg, viktige faktorar for nettstudentane. At studentane trekkjer fram utdanninga som ei studentaktiv utdanning der ein har blitt ein meir reflekterande student(lærer i kvardagen), treff godt med dei nasjonale styringsdokumenta som ligg føre no. Læring blir skapt saman med andre, og studentane skildrar korleis studentgruppene har arbeida saman og utvida deira utviklingssone gjennom arbeid i grupper. Studielivskvalitetsmodellen SMART og Salmon (2013) ser ut til å vera ei god «rettesnor» for lærarar som skal planlegga nettstudiar der ein ser det frå studentane sine perspektiv. Modellar som til dømes den didaktiske relasjonsmodellen er nok ein meir komplett modell rundt det å bygge opp eit nettstudium frå A til Å.

Studielivskvalitetsmodellen SMART gav eit interessant perspektiv i høve korleis dei ulike faktorane verka på kvarandre. Samstundes ga teori og eiga erfaring rundt nettundervisning, eit godt utgangspunkt for å skjønna kva studentane skildra rundt si eiga utviklingsprosess. Teorien skildrar ei utvikling av nettundervisning som har endra takt dei siste åra, men som endå er avhengig av eit samansett utval av ulike faktorar for å lukkast. Det at ein kan tolke studielivskvalitetsmodellen SMART ulikt, kom fram under den nasjonale konferansen Læringsfestivalen 2022 som gjekk i Trondheim i mai 2022. Under konferansen presenterte

Nord universitetet si tolking av studielivskvalitetsmodellen SMART som dei hadde nytta under eit prosjekt som handla om undervisningsmetodikk på universitet.

Studielivskvalitetsmodellen SMART vart presentert på denne måten:



Figur 6: Nord universitet sin versjon av studielivskvalitetsmodellen SMART (Lindgaard, personleg kommunikasjon, 23.05.2022)

Ut frå presentasjon til Nord Universitet såg dei transformasjon av kunnskap som det overliggende. Denne modellen er nesten lik den Damsgaard (2019) sjølv har laga rundt Studielivskvalitet (s. 38), der ein set transformasjon som meir overordna enn resten. Likskapen rundt studielivskvalitetsmodellane skapar kanskje eit klårare bilete på kor samansett studielivskvalitetsmodellen er. Der fire sirkclar må vera på plass før ein oppnår transformasjon, som blir den samlande sirkelen, resultatet av dei andre sirklane. Kort sagt så kan ein framstille det som Salmon (2013) gjer i ei trapp, eller som i dette høve sirkclar. Det grunnleggande ved alle figurane er at me har ulike faktorar rundt læring som må vera på plass. Ein må ha tid til å setja seg ned og arbeide, gruppene må vera trygge og godt samansette av ulike rollemodellar, ein må vera trygg på teknologien som er rundt ein, det må vera studentaktive læringsformer og strukturen rundt og i studiet må vera god. Skal ein trekka fram ein faktor i studielivskvalitetsmodellen SMART som skil seg ut ,så er det kanskje transformasjon. For det er målet, men for å nå målet treng me, som Sfard (1998) sine metaforer utrykkjer; Både individuell læring «acquisition» og læring i eit sosialt læringsfelleskap «participation».

Når Damsgaard (2019) lanserte omgrepet studielivskvalitet som eit supplement til kvalitet, forstått som målbarheit, nytte og effektivitet (s. 4) er eg ikkje sikker. Ein kan ta omsyn til dei,

og nytta dei som ei rettesnor, men som Damsgaard (2019) peikar på, kva er kvalitet? Dette leiar oss over på ein anna stor diskusjon som denne oppgåva ikkje går inn på.

Funna i denne masteroppgåva har gjeve kunnskap om kva for nokre faktorar studentar erfara som verdifulle når dei deltek i nettundervisning. Funna i oppgåva gjev innsikt i kva faktorar lærarar både i grunnskulen og i høgare utdanning bør vera merksame på under planlegging og gjennomføring av nettundervisning.

Ein ting er i alle fall sikkert:

Det er ikkje berre «å snu bunken til neste år» verken som student eller lærar! Ein kan gjerne ha gode modellar for korleis ein skal bygge opp nettundervisning, men det er ein del relasjonelle og menneskelege faktorar som ein må ta omsyn til frå studiegruppe til studiegruppe. Nettundervisning let seg ikkje tilpasse i ein modell. Kvar nettundervisningsgruppe kjem til nettundervisning med ulike erfaringar og forventningar. Som Damsgaard (2019) syner til, har relasjon både eit fagleg, og eit mellommenneskeleg aspekt som er viktig (s. 37). Funn frå dette studiet syner at ein må vera observant på den relasjonelle samanhengen mellom dei magiske gruppene og transformasjon. Det er ikkje gjeve av seg sjølv at ei studentgruppe fungerer optimalt etter at dei er delt inn. Lærarane må også ha eit blikk på at gruppene fungerer relasjonelt undervegs. Relasjon mellom lærar og student, eller studentar seg imellom må taklast der og då. Her er det ingen standard på førehand, men det er alltid godt å ha eit rammeverk, som til dømes studielivskvalitetsmodellen SMART og/eller den didaktiske relasjonsmodellen som ei rettesnor på veggen!

6.1 Vegen vidare

Studielivskvalitetsmodellen SMART blei nytta som teoretisk rammeverk i dette studiet. SMART modellen støttar opp om faktorar som studentane legg vekt på når dei definerer kva studielivskvalitet er, samt at den didaktiske relasjonsmodellen til fleksibel utdanning er eit godt utgangspunkt og hjelpemiddel for planlegging av nettundervisning (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 13). Å leggja til rette for studentaktive læringsformer der studentane aktivt kan ta del i læringa er viktig for å leggja til rette for ein samskapt læringsprosess. Her har lærarane som skal planlegga nettundervisninga ei viktig rolle for å skapa arenaer for ein samskapt læringsprosess. Studielivskvalitetsmodellen SMART inneheld kjernefaktorene som studentane legg vekt på for å lukkast med god nettundervisning. Eit spennande område hadde

vore å forska på også dei andre aktørane, som til dømes lærarane eller for den saks skuld høgskulemiljøets perspektiv på nettundervisning. Å henta inn kunnskap frå ulike hald vil sannsynlegvis auke kunnskapen rundt nettundervisning og blant anna styrka vidare arbeid med livslang læring for høgare sektor (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Sidan eg gjennomførte innsamling av data etter at studentane var ferdig hadde det vore spennande å fylgje opp med nye intervju med studentar som byrja på FAL-utdanning hausten 2022. På den måten kunne eg ha fylgt dei undervegs i studieløpet, og ikkje etter at dei var ferdige, samt at eg kunne ha bygd intervjuguide på dei kvalitative funna frå denne studien.

Kjeldeliste

- Bern, L. T., Nefise, Ö. L. & Nordanger, M. (2021). Fortellinger om tid og synlighet: En studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*, 44(4), 248–261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04>
- Bjørkelo, B., Grov, A. & Helleve, I. (2016). *Den Digitale lærergenerasjonen: Utfordringer og muligheter*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cranfield, D. J., Tick, A., Venter, I. M., Blignaut, R. J. & Renaud, K. (2021). Higher Education Students' Perceptions of Online Learning during COVID-19—A Comparative Study. *Education Sciences*, 11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1307749>
- Dabbagh, N., Marra, R. M. & Howland, J. L. (2018). *Meaningful Online Learning—Nada Dabbagh*. Routledge.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fleksibel utdanning Norge. (2017). *Kvalitet i nettundervisning: En veileder*. Fleksibel utdanning Norge.
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforl.
- Fossland, T. & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? *Uniped*, 42(01), 41–59. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Gjerdrum, E., Fossland, T. & Ramberg, K. R. (2013). *Ulike forståelser av kvalitet i norsk, fleksibel høyere utdanning: Teknologi og læring på og utenfor campus: Bd. nr. 1/2013*. Norgesuniversitetet.
- Gjerustad, C., Pedersen, C. & Borlaug, S. B. (2021-september). Deltakerundersøkelsen for lærere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet». I 70. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2826119>
- Henderson, M., Selwyn, N. & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567–1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hverven, S. (u.å.). Hvordan leve med andre? - Hans Skjervheim, objektivisme og natursyn. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 51(2), 93–106. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2016-02-05>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å.). *Fysisk aktiv læring*. HVL. Henta 29. januar 2022 frå <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/fysisk-aktiv-laring/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2020, 10. november). *Om senteret*. HVL. <https://www.hvl.no/om/sefal/om-senteret/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021a, 9. september). *SEFAL - Senter for fysisk aktiv læring*. HVL. <https://www.hvl.no/om/sefal/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021b, 9. september). *SEFAL etter- og videreutdanning*. HVL. <https://www.hvl.no/om/sefal/sefal-etter--og-vidareutdanning/>
- Ida K R Hatlevik. (2018). Transformativ læring. *Uniped (Lillehammer)*, (4), 384–400. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02>
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2019). *Læreren med forskerblick: Innføring i*

- vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi: Teorier og utviklingstrekk* (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Korseberg, L., Svartefoss, S. M., Bergene, A. C. & Hovdhaugen, E. (2021). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning* (2022:1). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/2838067>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 2. september). *Kompetanse for kvalitet* [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 27. januar). *Meld. St. 16 (2016–2017)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 12. mars). *Meld. St. 16 (2020-2021)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen Damsgaard, H. (2019). *Studielivskvalitet*. Scandinavian University Press Universitetsforlaget.
- Lofthus, H. (2020. september). E5, Hilde Larsen Damsgaard om studielivskvalitet [Audio podcastepisode]. I *EDU-podden*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/413gOg29OYztMKkByAJNSi?si=TMaZ-eOFT8uaXi3NHlqrDA>
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015: Bd. NOU 2015:8*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- McGuinness, C. & Fulton, C. (2019). Digital Literacy in Higher Education: A Case Study of Student Engagement wi...: EBSCOhost. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 18, 1–28. <https://doi.org/10.28945/4190>
- Mørstad, E. (2021, 10. oktober). Appropriasjon. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/appropriasjon>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. 2. Ed. Routledge.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.]). Aschehoug.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Heikkilä, A., Sjogren, T., Koskinen, C., Mikkonen, K., Kaariainen, M., Koivula, M. & Salminen, L. (2020). Digital Learning Interventions in Higher Education A Scoping Review. *Cin-Computers Informatics Nursing*, 38(12), 613–624. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000645>
- Språkrådet & Universitetet i Bergen. (u.å.). *Ordbøkene: Bokmålsordboka og Nynorskordboka*. Ordbøkene. Henta 18. mai 2022 frå <https://ordbokene.no/nn/search?q=erfarte&scope=ei>

- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, A. L. (2018). *Transformativ læring – et ideal for høyere utdanning?* Uniped. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-01>
- Øvreås, S., Kittilsen, S., Foyn-Bruun, E. E. & Bjerknes, A.-L. (2021). «Jeg ble langt mer skjerpet» – erfaringer med digitalt samarbeid om undervisningspraksis. *Uniped*, 44(2), 104–116. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-03>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeskjema til forskingsprosjektet

Vedlegg 3: NSD si vurdering

Vedlegg 1

Kva erfarte etter og vidareutdanningsstudentar innan fysisk aktiv læring som viktig for å lukkast med god nettundervisning
Ein digital didaktisk tilnærming til skulebasert utdanning.

Generell

1. Korleis erfarte du å ta etter og vidareutdanning via SEFAL?

Fyrsteintrykk

2. Kva var ditt fyrste intrykk når du byrja på nettutdanninga til SEFAL?
 - a. Kva slags forventingar hadde du til å ta SEFAL-studiet nettbasert?
 - i. Med tanke på din IKT-kompetanse
 - ii. Kva var dine styrker/svakheitar med tanke på at studiet var nettbasert?
 - b. Korleis erfarte du strukturen i emnet?
 - i. Var det gjennomgang, eller sjølvinstruerande?

Gjennomføring

3. Korleis opplevde du nettmøta i SEFAL?
 - i. Positive og negative sider?
 - a. Kva var forventa av deg som student?
 - i. Frå SEFAL?
 - ii. Frå andre studentar?
 - iii. Frå rektor?
 - b. Korleis var kommunikasjonen?
 - i. Hadde de fysisk oppstartmøte med SEFAL?
Viss ja:
 - ii. Hadde oppstartsmøte betydning for deg vidare i studiet?
 - ii. Kvifor var det nyttig?

Viss nei:

- i. Korleis opplevde du å bygga relasjon til SEFAL sine rådgjevarar?

Evaluering

4. Kan du fortelje litt om korleis SEFAL utdanninga har vore?
 - a. Kva endringar har SEFAL satt i din undervisningskvardag med tanke på å ta utdanning på nett?
 - i. Kva erfaringar har du hatt ved bruk av video i studiet?
 - ii. Korleis opplevde du bruk av video under eksamen?

5. Har du noko du ynskjer å gi attendemelding på knytt til korleis nettundervisninga blei gjennomført som ikkje er kome godt nok fram i intervjuet?

Samtykkeskjema til forskingsprosjektet

«Kva erfaring har etter og vidareutdanningsstudentar innan fysisk aktiv læring med nettundervisning?»

Forskningsprosjektet er ein del av masteroppgåva i «IKT og læring» ved Høgskulen på Vestlandet. Målet med oppgåva er å sjå kva erfaring etter og vidareutdanningsstudentar har innan fysisk aktiv læring for å lukkast med nettundervisning.

Kva vil deltaking i studiet gå inn på?

For å få samla inn data til masteroppgåva mi vil eg intervju seks studentar som har gjennomført studiet Fysisk aktiv læring (FAL) hjå SEFAL studieåret 2020-21. Eg vil nytte meg av lyd-opptakar samt notere undervegs i ein intervjuprotokoll.

Kva skjer med innsamla data?

All data som blir innsamla skal bli behandla konfidensielt. Persondata er det berre eg og mine veileदारar som vil ha tilgang til. I masteroppgåva vil data verta anonymisert og det skal ikkje vera mogeleg å kjenne igjen nokon. Data som er samla inn blir behandla innan godkjent lagring av forskingsdata hjå Høgskulen på Vestlandet.

Innsamling av data vil bli gjort oktober 2021, oppgåva er planlagt levert inn juni 2022.

Deltaking i studiet er frivillig, og ein kan trekke seg om ein ombestemmer seg.

Har du spørsmål til studiet, ta kontakt med:

Jan Erik Ølmheim –

– tlf. 95876999

Min rettleiar er Aslaug Grov Almås -

Studiet er meldt inn til Personvernet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata
AS

Eg stadfestar:



Eg har lese gjennom informasjonsskrivet.



Eg stiller opp til intervju.

Dato

Namn deltakar

Vedlegg 3

25.05.2022, 07:49 Meldeskjema for behandling av personopplysninger
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5da59d0c-1a1e-468d-a081-7e9e4fe90170 1/2>

[Meldeskjema](#) / [SEFAL evaluering- og forskningsstudie](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
102783

Prosjekttittel
SEFAL evaluering- og forskningsstudie

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektperiode
21.10.2019
-
30.06.2023

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Be noen sjekke? 06-11.19 hmk

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 a), jf. Personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Dato

08.11.2019

Type

Standard

25.05.2022, 07:49 Meldeskjema for behandling av personopplysninger
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5da59d0c-1a1e-468d-a081-7e9e4fe90170 2/2>

15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)