



Selvregulert læring

I en situasjon med digital studiestart

Håkon Tøfte

VID vitenskapelige høyskole

Sandnes

Masteroppgave

Master i medborgerskap og samhandling

Antall ord: 26602

19.05.2022

**Opphavsrettigheter**

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.  
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

## Sammendrag

Dette er en masteroppgave om medborgerskap. Temaet for oppgaven er selvregulert læring i en situasjon med digital studiestart. Problemstillingen er: hvilken betydning har selvregulert læring for studentene i en digital undervisningshverdag som følge av koronarestriksjoner? For å belyse denne problemstillingen benyttes teori om medborgerskap med fokus på frafall fra utdanning og selvregulert læring. Hensikten er å bedre forstå hvordan selvregulert læring kan hindre frafall fra utdanning generelt og i situasjonen med koronatiltak spesielt.

Metoden som benyttes er gruppeintervjuer og tematisk analyse av studentgrupper fra en vernepleierutdanning som har hatt digital studiestart som følge av koronatiltak. Resultatet viser at mange studenter har fått store tilleggsbelastninger som følge av koronatiltakene.

Studentene klarer ikke å bli kjent med og trygge på hverandre i samme grad som tidligere. Dette gjør ulike former for samlæring vanskeligere. Digitale forelesninger viser seg å være mer belastende for studentene og ensformigheten med at alt foregår hjemme er også en tilleggsbelastning, delvis fordi dette fjerner ytre strukturer som kan være til hjelp for mange. Det er to grupper som skiller seg ut ved at de i større grad klarer seg bra i en situasjon som er ekstra belastende. Den første gruppen er de som har en basisgruppe med andre studenter som fungerer bra og er veldig aktiv, disse studentene får et sosialt miljø og sosial støtte som er veldig til hjelp. Den andre gruppen er de studentene som er særlig gode på selvregulert læring som er en samlebetegnelse på flere ulike delferdigheter som styring av tid, metakognisjon, kritisk tenkning og samlæring.

Nøkkelord: Medborgerskap, selvregulert læring, koronatiltak, prokrastinering, motivasjon, innsats

## **Abstract**

This paper is a master thesis concerning citizenship. The theme for this thesis is self-regulated learning in a digital study situation. The research question is: what significance does self-regulated learning have for the students in a day-to-day digital study due to covid restrictions? I utilize theory that focuses on citizenship and apostasy from education and self-regulated learning to elucidate this research question. The purpose is to understand better how self-regulated learning can hinder apostasy from education generally and in a situation with covid restrictions precisely.

The methods utilized are group interviews and thematic analysis of student groups from nursing education who have had a digital study start due to covid restrictions. The results show that many students have encountered significant additional stress due to covid restrictions.

The students do not manage to know and trust each other to the extent they were pre-covid. Consequently, various forms of group work become a more significant challenge. Digital lectures and the monotonous nature of studying at home become a source of additional strain for students, partly because of the lack of exterior structures which can help many students. Two groups stand out as performing relatively well in a situation of extra strain. First, those who have an active and well-functioning base group with other students; these students have a social environment and social support, which can be a big help. Second, those good at self-regulated learning, which is an umbrella term for several different skills, such as time-management, metacognition, critical thinking, and co-learning.

Keywords: Citizenship, Self-regulated learning, covid restriction, procrastination, motivation, effort regulation

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Forskningsspørsmål.....	2
1.2	Avgrensninger .....	3
1.3	Oppbygning .....	3
2	Teoretisk utgangspunkt.....	4
2.1	Medborgerskap.....	4
2.2	Kultur for kvalitet i høyere utdanning.....	6
2.3	Selvregulert læring .....	8
2.4	Oppsummering .....	16
3	Metode.....	17
3.1	Valg av metode.....	17
3.2	Kontekst.....	17
3.3	Deltakere, setting og datainnsamling.....	18
3.4	Tematisk analyse .....	19
3.5	Forskningsetiske vurderinger .....	20
4	Resultat og diskusjon .....	21
4.1	Selvregulert læring .....	21
4.2	Læring i gruppe .....	41
4.3	Mangel på ytre regulering.....	51
4.4	Hvordan ivaretar studentene struktur og progresjon i en digital hverdag .....	61
4.5	Hva er utfordringene med digital studiehverdag .....	62
5	Konklusjon .....	65
5.1	Implikasjoner .....	66
5.2	Begrensninger og videre studier .....	67
6	Litteraturliste .....	68
7	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	72
8	Vedlegg 2: Vurdering fra NSD .....	73



# 1 Innledning

Våren 2020 valgte Norge som mange andre land og innføre omfattende smitteverntiltak for å hindre spredning av covid-19 virus. Noen måneder senere kom høsten med opptak av nye studenter ved høyskoler og universiteter. Studiestart høsten 2020 i høyere utdanning i Norge ble gjort digital for de fleste studenter. Dette var en situasjon som var ny og ukjent for både studenter og lærere. Her var det flere ting som var vanskelig, blant annet hvordan studentene skulle klare å bli kjent med hverandre. Noen av de nye studentene begynte på et studium sammen med noen de kjente fra tidligere, mens andre ikke hadde etablert relasjoner til medstudenter, og kunne derfor oppleve en ekstra belastning (Schei & Arnesen, 2020). Leder av Norsk Studentorganisasjon Andreas Trohjell var bekymret for at økningen i digital undervisning skulle føre til at flere ikke klarer å fullføre utdanningen de neste årene (Hvitmyhr, 2020).

Uten en påtvunget digital studiestart er det i høyere utdanning allerede en del studenter som av ulike årsaker ikke fullfører. I Norge vil i gjennomsnitt 68,3% fullføre sin 3-årige bachelorutdanning, basert på tall fra studenter som startet sin bachelorutdanning i perioden 01.10.2014 til 30.09.2019 (Statistisk-sentralbyrå, 2020). En fullført utdanning har stor betydning både for individet og for samfunnet som helhet. Utdanning er et viktig virkemiddel for å sikre deltagelse i samfunnet. Det å fullføre høyere utdanning gir tilgang til medlemskap i sosiale organisasjoner og tilgang til økonomisk kapital, som lån og andre privilegier gjennom tilgang til lønnet arbeid (Boje, 2017). Hva kan påvirke fullføringsprosenten på 68,3% positivt er et viktig spørsmål for å sikre deltagelse og inkludering. Det er viktig både for samfunnet og for individet at frafallet fra høyere utdanning er så lavt som mulig. Flere studier tyder på at styrking av evnen til selvregulert læring kan ha god effekt for å hindre frafall (Antúnez et al., 2020; Chun Chu & Choi, 2005; Tuckman & Kennedy, 2011).

En brå overgang til en digital studiehverdag gir anledning til å innhente kunnskap om hvordan det var å være student under disse forutsetningene. Kan vi bedre forstå hva som hemmer eller fremmer progresjon i læring for den enkelte student, så forstår vi også bedre hvorfor noen faller ut av et utdanningsløp. Hvordan påvirker en digital studiehverdag de ferdighetene den enkelte student trenger for å tilegne seg ny kunnskap? I denne oppgaven ønsker jeg å belyse dette videre gjennom problemstillingen:

*Hvilken betydning har selvregulert læring for studentene i en digital undervisningshverdag som følge av koronarestriksjoner?*

## **1.1 Forskningsspørsmål**

Det er viktig å få kunnskap om hva studentene gjør for å ivareta gode studievevaner i situasjonen med digital studiestart. Hvis studentene opplever at de ikke lykkes med gode studievevaner er det også interessant å høre om hva er det de prøver å få til. Hvilken relevans basisgruppene har for studievevaner og strategier, er også viktig. Det første forskningsspørsmålet er derfor:

Hvordan ivaretar studentene struktur og progresjon i en digital studiehverdag?

Noen studenter søker opptak på studier som er nettbaserte i større eller mindre grad. De studentene som er i fokus her har ikke gjort et slikt valg, dette er studenter som har søkt opptak på et ordinært bachelorstudium. For disse studentene kan derfor mye ha blitt snudd på hodet sammenlignet med forventningene i forkant. Det er interessant å få vite hva er det som ordner seg greit, og hva er det som blir stående igjen som vesentlige utfordringer etter noe tid. Det andre forskningsspørsmålet er derfor:

Hva er utfordringene med digital studiehverdag?

### **1.1.1 Begreper**

Et sentralt begrep her er selvregulert læring, dette er direkte oversatt fra det engelske 'Self-Regulated Learning'. Hva som vektlegges og ikke innenfor selvregulert læring varierer noe mellom ulike bidragsyttere. En løsning er da å se på hva resultatet av gode ferdigheter i selvregulert læring er. En student som har god selvregulert læring setter seg mål, bestemmer strategier, planlegger tiden sin, organiserer og prioriterer materiale og informasjon, endrer tilnærming fleksibelt, monitorerer egen læring ved å oppsøke tilbakemelding på prestasjoner og gjør adekvate justeringer for fremtidig læring (Effeney et al., 2013). Innenfor selvregulert læring er vi i utgangspunktet interessert i alle ferdigheter som inngår i denne forståelsen. I dagligtale brukes gjerne studieteknikk som beskrivelse av de samme strategiene som selvregulert læring omhandler.



Digital undervisning er et begrep det er riktig å klargjøre siden digitale hjelpemidler er en viktig del av undervisningen for mange ved universiteter og høyskoler. Her legges det til grunn en forståelse av at digital undervisning vil si at undervisning, veiledning og vurdering i hovedsak tilbys over internett (Lackner, 2021).

## **1.2 Avgrensninger**

Utdanningsløpet til hver enkelt person starter i grunnskole og videregående skole, men i denne studien er det hva som utspiller seg i høyere utdanning som vektlegges. Innenfor høyere utdanning vil det her fokuseres på 3-årig bachelor profesjonsutdanning.

## **1.3 Oppbygning**

Videre kommer det en gjennomgang av noen relevante teoretiske emner. Presentasjon av resultater fra undersøkelsen og analyse av disse vil gjøres integrert. Til slutt kommer en avslutning med de analysene som er gjort om forskningsspørsmålene nevnt ovenfor, og videre fra det svaret på problemstillingen.

## 2 Teoretisk utgangspunkt

Studentenes situasjon er viktig fordi utdanningsstarten kan være utfordrende på en annen måte enn tidligere. For å beskrive noe om utdanningens rolle i samfunnsmaskineriet kommer det først en redegjørelse om medborgerskap generelt. Videre om problemet med frafall fra utdanning som er et viktig tema innenfor medborgerskap. Statlige styringssignaler er viktig bakgrunnsinformasjon og noen viktige punkter fra dette blir fremhevet. Det er et engelsk begrep som utmerker seg når vi ser på forskning som omhandler digital undervisning og det er ‘flipped classrom’, dette begrepet blir derfor forklart og kommentert. Her er det også med litt om det som er relevant for smittevernstiltakene som fulgte koronautbruddet. Videre kommer det en beskrivelse av selvregulert læring og et utvalg av temaer innenfor dette feltet. Det jeg har valgt å gå nærmere inn på er en metastudie som ser på effektstørrelse for ulike tilnærminger innenfor selvregulert læring. Og videre om selvregulering, motivasjon, samlæring og til slutt om prokrastinering som er et sentralt tema for studenter.

### 2.1 Medborgerskap

Moderne velferdssamfunn ønsker å løse en rekke utfordringer i felleskap. For å lykkes i denne felles problemløsningen trenger vi en ‘samfunnskontrakt’, denne kontrakten kan kalles medborgerskap. Medborgerskapet blir bekreftet gjennom et aktivt forhold til en rekke institusjoner, som for eksempel skole, lokaldemokrati og foreningsliv. Medborgerskap gir individene i et samfunn økonomiske, sosiale og politiske rettigheter som samfunnsmedlemmer, men også forpliktelser (Sandvin, 2017). Forpliktelsene i medborgerskap innebærer å respektere lovgivningen som i stor grad regulerer både rettigheter og plikter. Viktige plikter som utgår fra lovgivning er plikten til å delta i militærtjeneste og plikten til å delta i finansiering av oppgavene samfunnet har gjort felles gjennom skatter og avgifter (Aasen, 2018). Et velferdssamfunn trenger god oppslutning og at flest mulig vil delta aktivt i samfunnsdebatt og valg. Medborgerskap er i tillegg til å være en samfunnskontrakt også en verdi, med implikasjoner for hvordan innbyggere bør forholde seg til samfunnet. Som verdi vil medborgerskap blant annet være aktiv deltagelse på ulike samfunnsområder og bidra til at alle samfunnsmedlemmer blir inkludert i fellesskapet. Noen individer vil kunne tenkes å ha lav tillit til samfunnet, lav vilje til å bidra økonomisk til fellesskapet og manglende vilje til å delta i demokratiske prosesser. Et samfunn med stor ulikhet kan øke antallet mennesker som

er lite integrert i samfunnskontrakten og ikke opplever seg som en del av fellesskapet. Hvis for mange ikke slutter opp om samfunnskontrakten så er det en trussel mot et fellesskap som løser utfordringer sammen. For å styrke samfunnskontrakten er det ønskelig at flest mulig er aktivt involvert i politiske og sosiale prosesser, deltagelse øker integrering, tillit og felles verdier. Det er viktig å se på hva som bidrar til utenforskap på ulike nivåer, det kan være i utdanning, yrkesliv og sosiale arenaer og motvirke dette. Deltagelse og engasjement er ønskelig på alle nivåer helt fra utforming av politikk på nasjonalt til lokalt nivå og videre ned på gruppenivå til foreninger og nabolag (Boje, 2017). Nordiske velferdsstater har gjennom de siste årene hatt en overgang til mer kompetansekrevende arbeidsmarked. Det stilles stadig høyere krav til dokumenterte kvalifikasjoner, og samtidig synker etterspørselen etter ufaglært arbeidskraft. De som ikke har kompetanse, som følge av frafall fra høyre utdanning eller av andre grunner har økt risiko for utenforskap (Tarjei, 2016). Utdanning er som vi har sett viktig for samfunnet for å motvirke utenforskap og viktig for individet for å få tilgang til godene som kommer med lønnsarbeid. I tillegg til dette så styrker økt utdanningsnivå også kvaliteten på demokratiet. Utdanning utstyres medborgerne med de kognitive ferdighetene som er viktige for å bli effektive deltagere i et representativt demokrati. Utdanning setter velgerne i stand til å forstå temaene de stemmer over og de får bedre evne til å velge gode ledere fremfor for eksempel korrupte ledere. Det øker også engasjement og deltakelse i den politiske diskursen. Studier viser at utdanningsnivå har sterk korrelasjon med valgdeltagelse både i USA og i Storbritannia (Milligan et al., 2004).

### **2.1.1 Frafall fra utdanning**

Utdanning er en nøkkelfaktor for å ivareta et inkluderende medborgerskap. Det er stadig sterkere evidens for at de som mislykkes i utdanning opplever sosialt utenforskap (Sparkes & Glennerster, 2002). Marginalisering som starter i utdanningssystemet kan få konsekvenser for senere muligheter til deltakelse i arbeidsmarkedet, i sosialt liv, boligmarkedet og for mulighet til å etablere seg med familie. Sosial ekskludering eller utenforskap er et mulig resultat av en marginaliseringsprosess, det vil da være de som 'tipper over kanten' (Halvorsen et al., 2012). Med 'å tippe over kanten' så menes det her varig utenforskap. Det er viktig for oss som samfunn at vi i størst mulig grad begrenser antallet det gjelder. De samfunnsøkonomiske besparelsene hvis frafall og forsinkelse i utdanningsløp kan unngås er betydelige. Det finnes god dokumentasjon på den positive sammenhengen mellom fullført utdanningsløp og arbeidsstatus.

Fra høyere utdanning er frafallet betydelig, ved OsloMet har 24% av studentene, som begynte en av 12 ulike profesjonsutdanning i 2012, ikke fullført fem år senere. Det er en tydelig tendens at de med lavere karaktersnitt fra videregående utdanning faller fra i større grad enn de med høyere karaktersnitt. Studien fant også at de med interesse for faget hadde et vesentlig lavere frafall (Nedregård & Abrahamsen, 2018, pp. 8, 37-45). Risikoen for avbrutt opplæring var også mindre når det sosiale læringsmiljøet ble oppfattet som bra (Sletten & Hyggen, 2013). En studie av Tuckman and Kennedy (2011) med collegestudenter gjort i Ohio USA, viser at det er mulig å påvirke frafall fra utdanning. I USA oppgir forfatterne at det på dette tidspunkt er 50% frafall fra høyskoler (college). I studien hadde de et spesifikt kurs for 351 studenter og valgt like mange til en kontrollgruppe hvor tidligere resultater var sammenlignbare. I kurset ble studentene lært fire læringsstrategier med 8 understrategier for å unngå unødig utsettelse av oppgaver, bygge selvtillit, ansvarsfølelse, lære fra forelesninger og det de leste, være forberedt til eksamener, skrive innleveringer og styre tiden sin. Etter denne opplæringen hadde de seks ganger så stor sjans for å unngå frafall. Resultatene var spesielt gode for de svakeste studentene som fikk 50% bedre karakterer etter kurset. Forfatterne konkluderer med at gode læringsstrategier er essensielt for å ha suksess i høyere utdanning (Tuckman & Kennedy, 2011).

## **2.2 Kultur for kvalitet i høyere utdanning**

Stortingsmeldinger og norsk offentlig utredning (NOU) gir viktige styringssignaler for de som utfører og utformer virkeligheten i norsk forvaltning og samfunnsliv (Furseth et al., 2020). I *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* sier Kunnskapsdepartementet (2017) at det er viktig å legge til rette for at alle kan ta høyere utdanning, uavhengig av sosial bakgrunn. Situasjonen er at for få gjennomfører utdanning på normert tid, noe som er en sløsing med ressurser, både for den enkelte og for samfunnet. Utdanningene bør være tilpasset hvordan studentene best lærer, samtidig må studiene stimulere til å bruke mye tid på studier og refleksjon med medstudenter. Utdanning bør gi selvstendig tenkende, åpne, kunnskapsorienterte, problemdrøftende og emosjonelt modne mennesker. Regjeringen forventer blant annet at utdanningsinstitusjonene fortsetter arbeidet med å redusere uønsket frafall. Bruken av omvendt klasserom (flipped classroom) er kjent i høyere utdanning og sammen med tradisjonell klasseromsundervisning (blended learning), ser det ut til å være effektivt for å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **2.2.1 Flipped classroom**

Det finnes forskning på hvordan omlegging til digital undervisning påvirker læringsutbytte for studentene, dette omtales gjerne som 'flipped classroom' (FTC). Hva som menes med FTC kan vi blant annet se i en metaanalyse av FTC anvendt i grunnskolen som legger denne forståelsen til grunn: "The basic notion of flipped classroom approach is to deliver the teacher's lectures before class through online videos, in order to free-up the in-class time for active learning and problem solving activities"(Lo & Hew, 2017, p. 1). I oversiktsartikkelen skrevet av van Alten et al. (2019) er det gjort en metaanalyse hvor de så på 1922 artikler om effekten av FTC i tidsrommet 1990 til mai 2016. Etter utvalgskriteriene sto de igjen med 114 artikler som metaanalysen ble basert på, disse studiene har med kontrollgruppe for å sikre at det er faktisk effekt av intervensjonen som blir målt. Studien viste en liten signifikant positiv effekt av FTC på læringsresultat. For studenttilfredshet var det ikke noe signifikant resultat hverken positivt eller negativt. Et annet viktig resultat fra denne metaanalysen var at de studentene som deltok i FTC men uten reduksjon i tid ansikt til ansikt, det vil si tid med lærer, gjorde det signifikant bedre enn de som deltok i FTC med redusert tid ansikt til ansikt. Her konkluderes det med at resultatene av digital undervisning kan bli like gode som ved ordinær undervisning, hvis tiden med ansikt til ansikt kontakt beholdes, og det bør også legges til quizoppgaver eller lignende. Forfatterne påpeker at variasjonen i effekt av digital undervisning kan ha sammenheng med ferdigheter innenfor selvregulert læring, men at bare et fåtall av artiklene har dette som en variabel. De mente at studentene får store problemer med å lære seg komplekse og utfordrende emner i digitale omgivelser hvis de ikke benytter strategier for selvregulert læring (van Alten et al., 2019).

### **2.2.2 Utfordringen med koronautbrudd**

Fra og med våren i 2020 hadde vi i Norge ulike koronatiltak. En av de viktigste virkemidlene i disse tiltakene var å redusere kontakthyppheten i befolkningen. Noen ganger var disse så inngripende at det innebar stengning av virksomheter som for eksempel universitet og høyskoler (Helse og omsorgsdepartementet, 2020). Når pandemien traff Norge ble det nødvendig å gjøre det meste av undervisning og oppfølging digitalt, og denne omleggingen kom raskt. Frem til pandemien traff har digital undervisning og digitalisering i større grad blitt brukt om nyskaping og innovasjon i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Så langt er det begrenset hvor mye vi vet om hvordan dagens kontekst med koronautbrudd

påvirker progresjon i studieløpet og andre relevante faktorer. Likevel er det noe kunnskap som allerede er tilgjengelig. I en metaanalyse av psykisk helse og søvnutfordringer blant sykepleierstudenter under nåværende pandemi viser resultatene en betydelig økning i disse utfordringene. Funnene fra denne studien var at hele 52% hadde utfordringer med depresjon og 27% hadde søvnutfordringer. Dette blir satt i sammenheng med overgang til andre undervisnings- og læringsformer. Forfatterne foreslår både at de digitale undervisningsformene bedres og at det gis et bedre tilbud til psykisk helseoppfølging (Mulyadi et al., 2021). En evaluering av norske lærerstudenters erfaringer med zoomundervisning som følge av koronatiltak, viste at mange studenter ønsket mer interaksjon med lærerne. Så mange som 86 prosent i denne studien opplevde mindre faglig utbytte etter innføring av zoom. Det var særlig mangelen på sosial interaksjon som virket negativt på læringsutbytte, studentenes psykiske helse og motivasjon (Goth et al., 2020). En studie utført blant kanadiske universitetsstudenter så på kjønnsforskjeller i håndteringen av stress og mental helse blant universitetsstudenter. De poengterte at tidlig voksenliv allerede er en stressende overgangsfase med endringer både i bosituasjon og relasjoner. Når de så på effektene av koronatiltakene generelt blant begge kjønn var det omtrent en tredjedel av studentene som hadde liten eller ingen effekt på stress og mental helse av koronatiltakene. En tredjedel hadde middels påvirkning, men en tredjedel hadde alvorlige forverring av sitt stress og sin mentale helse. I studien rapporterte over 40% at de opplevde isolasjon som var vanskelig eller svært vanskelig (Prowse et al., 2021).

## 2.3 Selvregulert læring

Selvregulert læring er en paraply som inkluderer de kognitive, metakognitive, atferdsmessige, motivasjonelle og affektive sidene av læring. Selvregulert læring har derfor blitt en av de viktigste områdene for forskning innen utdanningspsykologi (Panadero, 2017).

Smittevernstiltakene som følge av koronautbrudd har gjort selvregulert læring enda viktigere (Atmojo et al., 2020). Greene et al. (2011) mener i likhet med van Alten et al. (2019) at digitale læringsmiljøer er mest effektive hvis studentene mestrer selvregulert læring og at disse studentene da vil tjene på digitale læringsmiljøer, mens de som mangler ferdigheter innenfor selvregulert læring har en vesentlig ulempe. De trekker frem to hovedpunkter for det første; de som er gode på selvregulering i digitale læringsmiljøer vil sannsynligvis få konseptuell forståelse for komplekse temaer, mens de som ikke klarer å være effektive på

selvregulering vil sannsynligvis ikke lære. For det andre; studenter som ikke selv klarer å selvregulere læringen sin burde læres hvordan de kan bruke selvregulering på mikronivå på en måte som er effektive for akkurat dem og utnytte disse til å mestre prosesser i selvregulert læring som planlegging, læringsstrategier og monitorering (Greene et al., 2011).

### **2.3.1 Effekter av strategier for selvregulert læring**

Et begrep som selvregulert læring forstått slik som Effeney et al. (2013) definerer det ovenfor, trenger en nærmere operasjonalisering. Hvilke spesifikke ferdigheter som er viktig innenfor selvregulert læring er det mulig å finne svar på. I en systematisk review undersøkelse av studier i tiden 2004 til 2014 undersøkte Broadbent and Poon (2015) ulike strategier for selvregulert læring i digitale læringsmiljøer og effekten på akademiske resultater. Det vil si de forskningsartiklene som har målt effektstørrelsen av ulike strategier for selvregulert læring. De så på effektene av ni ulike strategier for selvregulert læring, her følger en gjennomgang av de ulike strategiene (Broadbent & Poon, 2015).

#### **Metakognisjon**

Metakognisjon betyr en bevissthet og kontroll med egne tanker. Et eksempel på bruk av metakognisjon kan være hvis en student leser en tekst og merker at hun ikke helt forstår en sammenheng og velger å gå litt tilbake i teksten for å sikre at hun får med seg det hun overså. Et annet eksempel kan være at den samme studenten leser men etter en stund merker hun at tankene har vandret bort fra det teksten handler om og at hun derfor må skjerpe konsentrasjonen og hoppe litt tilbake i teksten for å være sikker på å få med seg innholdet. Metaanalysen viste en signifikant men svak effekt av metakognisjon for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015).

#### **Tidsstyring – time management**

Med tidsstyring mener vi selv å kontrollere sin tid og tidsbruk effektivt for å oppnå resultater. Dette forutsetter å ha mulighet til selv å dele opp og organisere sin egen tid. Det er viktig å presisere at det ikke handler om hva folk bruker tiden til generelt, men målrettet bruk av tiden for å oppnå bestemte mål (Koch & Kleinmann, 2002). Metaanalysen viste en signifikant men svak effekt av tidsstyring for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015).

## **Regulering av innsats – effort regulation**

Innsats handler om evnen til å fortsette også når det dukker opp utfordringer. Dette kan for eksempel være å fortsette innsatsen når lesing oppleves som kjedelig eller vanskelig. Metaanalysen viste en signifikant men svak effekt av innsats for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015). Studentene som evner å ha svært målrettet og god innsats kan vi si har ‘*grit*’, det kan oversettes til det norske uttrykket ‘tæl’. Grit er et begrep som brukes om vedvarende interesse og utholdende innsats, og har vist seg å korrelere positivt med studenters engasjement og akademiske resultater (Tang et al., 2019).

## **Samlæring – peer learning**

Samlæring betyr samarbeid med andre studenter til aktiviteter som har læringsformål. Dette samarbeidet kan være fysisk eller digitalt, det kan være tradisjonelt gruppearbeid eller to og to. Formen på samarbeidet kan være felles oppgaveløsning, forklaring til hverandre, forberedelse av en presentasjon eller lignende. Nøkkelfaktoren i samlæring er involvering av andre for å lære. Metaanalysen viste en ikke signifikant men moderat effekt av samlæring for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015). En annen metastudie som inkluderte 65 artikler viste her signifikant positiv effekt for læringseffekt. Denne metastudien hadde også med enkeltstudier med negativ effekt av samlæring men det overveiende flertall viste positiv effekt (Kyndt et al., 2013).

## **Integrering - elaboration**

Integrering handler om å integrere nye opplysninger med tidligere kunnskap. Om denne strategien brukes av en student vil studenten lete etter fenomener som ligner det hun leser om og tenke gjennom om noe som er lest tidligere kan ha en sammenheng med det som leses nå. Metaanalysen viste ingen signifikant effekt av integrering for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015).

## **Repetisjonstrening - rehearsal**

Repetisjonstrening, også kalt pugging, foregår ved at det som skal læres leses, høres eller sees flere ganger for å øke læring. Innenfor digitale læringsmiljøer vil det kunne bety å se en undervisningsvideo flere ganger, eller å gå gjennom en presentasjon flere ganger.



Metaanalysen viste ingen signifikant effekt av repetisjonstrening for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015).

### **Notatteknikk - organisation**

Med notatteknikk menes både ordinære notater, markeringer av tekst i bøker og tankekartnotater (Gerard et al., 2013). Metaanalysen viste ingen signifikant effekt av notatteknikk for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015).

### **Kritisk tenkning – critical thinking**

Kritisk tenkning kan beskrives som evnen til å kritisk reflektere over erfaringer og verden i sin helhet. Det kan argumenteres for at evnen til og faktisk bruke kritisk tenkning er en av hensiktene med høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil da være viktig å forstå når det er hensiktsmessig å bruke kritisk tenkning og faktisk bruke kritisk tenkning i de situasjonene. Det kan også inkluderes i kritisk tenkning evnen og viljen til å klart formulere ideer og utveksle disse for bedre innsikt (Erikson & Erikson, 2019). Som strategi innenfor selvregulert læring vil kritisk tenkning hjelpe studentene med refleksjoner om, hva skal jeg lære av denne teksten, hva var de viktigste elementene i denne teksten for meg som student, bør jeg oppsøke mer informasjon om dette elementet. Metaanalysen viste en signifikant men svak effekt av kritisk tenkning for de akademiske resultatene (Broadbent & Poon, 2015).

### **Be om hjelp – help seeking**

Be om hjelp kan være å for eksempel sende en mail til foreleser for å be om klargjøring av elementer studenten ikke forstår. Det var bare en studie som hadde inkludert denne strategien og den viste en svak signifikant sammenheng med akademiske resultater. Når denne strategien bare er behandlet i en studie er den ikke egentlig en del av metaanalysen (Broadbent & Poon, 2015).

### **Resultat**

Metaanalysen viste at fire av disse ni strategiene hadde en signifikant sammenheng med akademiske resultater. Disse fire var metakognisjon, tidsstyring, innsats og kritisk tenkning, de hadde en korrelasjon fra 0,05 til 0,14 (Broadbent & Poon, 2015). Korrelasjon på 1 eller -1 vil være perfekt korrelasjon og 0 er ingen korrelasjon, korrelasjon mellom 0,10 og 0,20

omtales vanligvis som lav (Svartdal, 2015). For samlæring var det tre studier som viste moderat til sterk effekt, men en stor studie hadde svak effekt og den samlede effekten ble derfor ikke signifikant (Broadbent & Poon, 2015). Det van Alten et al. (2019) fant i sin metaanalyse av flipped classroom tyder på at tiden med ansikt til ansikt kontakt bør opprettholdes. Det sies ikke om dette helt eller delvis kan erstattes av samlæring, men med bakgrunn i studien til Kyndt et al. (2013) tas også samlæring med som en strategi for selvregulert læring som det er empirisk støtte for.

### **2.3.2 Selvregulering**

Et kjernepunkt i selvregulert læring er nettopp selvregulering av egen atferd. “Our regulatory skill or lack thereof is the source of our perception of personal agency that lies at the core of our sense of self” (Zimmerman, 2000, p. 13). Det å regulere vår atferd er en fundamental ferdighet for oss som mennesker. Selvregulering referer til det å selv lage tanker, følelser og handlinger som er planlagt, og tilpasset til oppnåelse av personlige mål. Når vi ser på selvregulering som en prosess så blir det lettere å forstå hvorfor vi kan ha suksess med selvregulering på et område, samtidig som vi ikke mestrer det på et annet område. Selvregulering beskrives som syklisk, fordi feedback fra tidligere prestasjoner er med å justere prestasjonen i nåværende oppgave (Zimmerman, 2000). Selvregulering av atferd innebærer selvmonitorering og en strategisk justering av egen atferd, som for eksempel studieaktivitet. For å se enda nærmere på hva som skjer så vil det starte med en planlegging av handling, med hvordan handlingen bør utføres og hva som er målet eventuelt delmålene og i tillegg en vurdering av motivasjonen for å utføre handlingen. I selve handlingen vil individet være fokusert på gjennomføring men samtidig anvende planlagte strategier, vurdere egen prestasjon og fremgang. Etter handlingen vil en person bedømme egen handling, vurdere årsaker til resultat og eventuelt reagere med positiv eller negativ emosjon til egen prestasjon (Cleary & Zimmerman, 2004). Ved å bruke delmål i handlingen som planlegges så øker personen sin selektive oppmerksomhet, konsentrasjon og selvmonitorering til hvert enkelt delmål. Oppmerksomheten kan styrkes ytterligere ved registrering av egen atferd og registreringen kan i ettertid gi økt innsikt rundt hva som hemmer og fremmer progresjon (Schunk, 2003). Det kan styrke selvreguleringen å bruke teknikker som ros og premier til seg selv. En variant av dette kan være å utsette attraktive aktiviteter og hendelser til etter den ønskede og mer strevsomme aktiviteten er utført. Dårlige evner til selvregulering har negative konsekvenser på flere områder som for eksempel svakere akademiske prestasjoner på skolen

og liten evne til regulering av kosthold med tilhørende helsemessige konsekvenser (Zimmerman, 2000).

### 2.3.3 Motivasjon

I utdanning er motivasjon viktig, og det første store skillet går mellom å ha motivasjon eller ikke ha motivasjon. Motivasjon kan forstås som de krefter som får en handling til å skje. Kraftene som motiverer kan ha sin opprinnelse i ønske om å oppnå noe eller om å unngå noe. Disse kreftene kan ha sin opprinnelse inne i individet eller fra utsiden. Motivasjonen kan være avgjørende for form, retning, intensitet og varighet for handlingen (Latham & Pinder, 2005). Når motivasjon er tilstede er det vanlig å dele denne i indre og ytre motivasjon. Der indre motivasjon handler om at aktiviteten eller handlingen i seg selv gir en form for tilfredsstillelse. Ytre motivasjon vil på sin side handle om belønning eller ubehag fra utsiden som kan være for eksempel ros, materielle goder, unngå å være for sen til en frist eller på annen måte unngå ubehag forbundet med å ikke utføre handlingen (Gagné & Deci, 2005).

Cognitive Evaluation Theory (CET) hevder at ytre faktorer som belønninger, frister og evalueringer tenderer til å redusere følelsen av autonomi og bidra til å endre attribusjon fra indre til ytre og sånn redusere den indre motivasjonen (Gagné & Deci, 2005). Et annet perspektiv her fra en metastudie om motivasjon er at belønninger bare reduserer betydningen til den indre motivasjonen for den konkrete handlingen (Cerasoli et al., 2014). Hvis noen av de ytre faktorene kan påvirkes slik som at det for eksempel er mulig å endre tidspunktet for evaluering vil det øke følelsen av autonomi. Det vil igjen påvirke attribusjonen fra ytre til mer indre og således øke den indre motivasjonen. CET mener at opplevelsen av kompetanse og autonomi er viktig for indre motivasjon, så situasjoner som legger til rette for å øke følelsen av kompetanse og autonomi vil øke den indre motivasjon. Likeledes vil faktorer som minker følelsen av kompetanse og autonomi undergrave den indre motivasjonen, slik at resultatet er personen blir umotivert eller eventuelt ytre motivert (Gagné & Deci, 2005).

CET er senere utvidet til Self-Determination Theory (SDT). Innenfor SDT skilles det mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon, og da tilsvarer autonom motivasjon indre motivasjon og kontrollert motivasjon tilsvarer ytre motivasjon. Autonom motivasjon involverer frivillighet og en opplevelse av valg. Når noen gjør en aktivitet fordi det er interessant så gjør de det helt frivillig. I kontrast til dette vil kontrollert motivasjon bety å

handle med en opplevelse av press til å gjøre handlingen. SDT hevder at autonom og kontrollert motivasjon er forskjellige både av hensyn til hvordan de reguleres og hvordan de oppleves. Motivasjonen til en handling vil kunne befinne seg på en glideskala fra kontrollert motivasjon til autonom motivasjon, og motivasjonen vil også kunne bevege seg på denne skalaen. Kontrollert motivasjon kan være bare kontrollert eller den kan også bevege seg til introjeksjon, identifikasjon og integrasjon (Gagné & Deci, 2005). Introjeksjon som har motsatt betydning av projeksjon vil si at personen har tatt den ytre reguleringen inn, men fortsatt uten å akseptere den som sin egen. Introjeksjon betyr emosjoner som at jeg 'burde gjort' og følelsen av skyld hvis handlingen ikke utføres (Howard et al., 2016). Identifikasjon betyr å være enig i at handlingen er helt riktig og bør utføres selv om handlingen ikke motiverer i seg selv. Integrasjon er ytterligere et skritt nærmere autonom motivasjon, her vil personen være motivert for handlingen, men ikke fordi handlingen er motiverende i seg selv men fordi den er viktig for å oppnå andre målsettinger. Integrasjon av kontrollert motivasjon er da en form for kontrollert motivasjon som blir mer lik autonom motivasjon. Når en person er motivert finnes det en intensjon om handling. Spesielt for SDT er også at det skilles mellom styrken på autonom versus kontrollert motivasjon, eller hvor på skalaen mellom kontrollert og autonom motivasjonen er, istedenfor å bare fokusere på mengden motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Analyse av ulike SDT typene av motivasjon viser at kontrollert motivasjon i form av integrasjon og autonom motivasjon har den sterkeste korrelasjonen med gode akademiske resultater (Taylor et al., 2014).

#### **2.3.4 Mer om samlæring - Læring i gruppe**

Læring i grupper er en viktig del av mange studieløp. Læring i gruppe gir studentene mulighet til å lære av hverandre og kan være et viktig supplement når vi vet at tilgang på undervisningspersonale i universitets- og høyskolesektoren er begrenset. For at læring i gruppe skal gi gode resultater er utvikling av gode relasjoner viktig. Gruppen fungerer best hvis den klarer å bli godt kjent og medlemmene våger å ha tillit til hverandre (Riese et al., 2012). Læring i gruppe har flere resultater som er bra for studenters utvikling. Særlig på starten av et studium kan hverdagen være krevende for mange, støtten og veiledning fra medstudenter kan da være spesielt verdifull. Det å samarbeide med andre innebærer å bli en del av et større felleskap. I dette felleskapet kan hver enkelt utvikle ansvar både for egen og andres utvikling og læring. I gruppe får medlemmene anledning til å formulere seg og argumentere for sine syn, dette gir trening i kritisk undring og refleksjon. Det å formulere

egne ideer, få og gi utfordringer og tilbakemeldinger kan gi god innsikt i det som studeres (Räisänen et al., 2020). Hvis en gruppe sammen skal løse en oppgave vil dette gi god trening i planlegging og å styre seg selv, samtidig som dette må samstemmes med administrering av hele gruppa. I motsetning til andre studieaktiviteter får gruppemedlemmene her et ansvar ovenfor de andre i gruppen. Studenter kan ha ulike forpliktelser som for eksempel jobb og familie. Dette sammen med store variasjoner i hvor introverte eller ekstroverte studentene er, kan gjøre det vanskelig å satse på at studentene selv skal initiere og administrere læring i gruppe. Vi kan derfor se at det er gode grunner for at utdanningsinstitusjoner initierer og administrerer læring i grupper (Boud, 2014). Når utdanningsinstitusjoner administrerer læring i gruppe kan det være lurt å ha noen obligatoriske oppgaver i gruppen, for å hjelpe gruppemedlemmene med å bli kjent. Er det ikke obligatorisk deltagelse kan det bli for mange som ikke velger å engasjere seg (Hammond et al., 2010).

### **2.3.5 Prokrastinering**

Prokrastinering er å utsette noe en har intensjoner om å gjøre til tross for en forventning om at utsettelsen gjør det verre (Steel, 2007). Det er store variasjoner på hvor mye ulike studenter er rammet, men prokrastinering er en sentral utfordring for studenters læring (Onji & Kikuchi, 2011). Over tid gir dette gjerne dårligere resultater for de studentene det gjelder og uønskede psykiske reaksjoner som stress, angst, nedstemthet, motløshet og redusert mestring. Ser vi på dette som et gap mellom intensjon og handling så blir det en svikt i evnen til å regulere seg selv. Prokrastinering er en unngåelse av et ubehag og tendensen til prokrastinering er større for store og krevende oppgaver og for oppgaver som har lang tidsfrist. Resultater fra en norsk undersøkelse om prokrastinering viser at selv moderate former for prokrastinering, vurderes av studentene til å gi negative konsekvenser for deres helse og velvære. Forfatterne mener en naturlig konklusjon er at norske universiteter og høyskoler bør gi studentene trening i stressmestring, planlegging, egevaluering og andre nødvendige ferdigheter som kreves i studiesituasjonen (Botnmark et al., 2014).

Selv om det er helt tydelig at prokrastinering er en uheldig vane for studenter, er det annen forskning som nyanserer bildet noe. Forskning gjort ved tre Canadiske universiteter av Chun Chu and Choi (2005), foreslår å dele de som prokrastinerer i to grupper, de som bedriver passiv prokrastinering og de som bedriver aktiv prokrastinering. De som bedriver passiv prokrastinering, prokrastinerer i tradisjonell forstand, med de kjente uheldige effektene av det.

De som bedriver aktiv prokrastinering tar et mer aktivt valg om å utsette oppgavene slik at de har liten tid, høyt press og derfor får et tilsvarende høyt tenningsnivå som de bruker for å gjøre en god innsats.

## 2.4 Oppsummering

Det er viktig å sikre at studenter i størst mulig grad evner å fullføre den utdannelsen de selv ønsker, selv om ikke alle har så like forutsetninger som vi liker å tenke. Økonomi til å gjennomføre en utdanning er ikke tilstrekkelig, studenter trenger også noen studieferdigheter for å klare seg ved universiteter og høyskoler. Den digitale studiestarten har gjort utfordringene med selvregulert læring og forhold som motivasjon og prokrastinering mer aktuelt. Jeg ønsker å finne ut hvilken betydning selvregulert læring har for studentene i en digital undervisningshverdag som følge av koronarestriksjoner. En viktig grunn for dette, er å finne ut om konkrete ferdigheter har stor betydning for om det går bra eller dårlig med studenter, og ikke minst hvordan det var å være student når det var koronarestriksjoner.

## 3 Metode

Her vil jeg gjøre rede for forskningsdesignet for denne studien, som da vil være planen for hvordan studien gjennomføres. Formålet er å beskrive de valg som blir tatt for å besvare problemstillingen. Her vil jeg redegjøre for valg av metode, kontekst, datainnsamling, analyse og forskningsetiske vurderinger.

### 3.1 Valg av metode

Kvalitativ metode er særlig godt egnet for å undersøke fenomener som vi ønsker å forstå bedre, som sosiale relasjoner, opplevelser, meninger og oppfatninger. Disse uttrykkes i brede beskrivelse av kvaliteter (Aadland, 1997). Forskningsspørsmålene som skal besvares er: ‘hvordan ivaretar studentene struktur og progresjon i en digital studiehverdag’ og ‘hva er utfordringene med digital studiehverdag’. Det som skal undersøkes nærmere er sosiale fenomener i en bestemt kontekst. Hvor det er ønskelig å få tak i studentenes egen opplevelse av situasjonen, og studentenes fortellinger om egne strategier. På bakgrunn av dette er det naturlig å gjøre en undersøkelse med kvalitativ metode. For å få tilgang til studentenes egne opplevelser av situasjonen velger jeg å bruke intervjuer for å samle data. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap og søker å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv (Kvale et al., 2015).

### 3.2 Kontekst

Den 12 mars 2020 ble alle skoler og studiesteder i Norge stengt ned, dette var en helt ny situasjon som verken lærere eller studenter var forberedt på. I Norge var mange undervisningssteder godt utrustet med datateknisk utstyr sammenlignet med andre land, men lærerne hadde i liten grad de ferdighetene som var nødvendig for digital undervisning (Mælan et al., 2021). Høsten 2020 førte smittetiltakene til at inntak av nye studenter i stor grad foregikk digitalt. En konsekvens av dette var at mange nye studenter ikke hadde muligheten til å bli kjent med studiested, lærere eller medstudenter når de startet på et nytt studium.

Ved den vernepleierutdanningen undersøkelsen ble utført ble det gjort noen tilpasninger som er relevante for undersøkelsen. I starten av første semester ble det gitt noe ekstra undervisning i selvregulert læring, med temaer som leseplaner, ukeplanlegging, motivasjon og innsats.

Hvert år er vernepleierstudentene fordelt i basisgrupper med seks til åtte studenter. Høsten 2020 ble disse basisgruppene tillagt større vekt, og de lærerne som var tilknyttet basisgruppene fikk avsatt flere timer enn tidligere til oppfølging av disse.

### **3.3 Deltakere, setting og datainnsamling**

Deltakere i studien ble rekruttert fra studenter som høsten 2020 startet på vernepleiestudiet ved en av landets høyskoler. Studieleder ved den aktuelle vernepleierutdanningen godkjente at studentenes basisgrupper ble forespurt om å delta i studien. Alle basisgruppene i det aktuelle kullet fikk en kort informasjon og mulighet til å melde sin interesse. Om flere enn fire grupper skulle melde seg ville fire bli trukket ut. Om enkeltmedlemmer i basisgruppene som hadde meldt sin interesse ikke ønsket å delta, var dette uproblematisk. Basisgruppene besto i utgangspunktet av åtte studenter, men i enkelte basisgrupper hadde noen av studentene sluttet i løpet av høsten. En grunn til å benytte basisgruppene som utgangspunkt for intervju var at studentene der kjente hverandre og allerede hadde deltatt i en del diskusjoner sammen. En av konsekvensene av denne digitale studiehverdagen var at basisgruppene var en av de få sosiale arenaer på studiestedet.

#### **3.3.1 Gjennomføring av intervjuer**

For å få en effektiv innsamling av data valgte jeg å bruke eksisterende studentgrupper, som ved denne utdanningen kalles basisgrupper. Når intervjuene gjennomføres i gruppe får studentene delt og sammenlignet erfaringer og resultatet blir en bredde i de opplevelsene som kommer frem ved at intervjuobjektene også responderer på hverandres utsagn (Johannessen et al., 2016). Det ble gjennomført tre intervjuer med lydopptak av basisgrupper våren 2021 med til sammen 9 studenter. Denne våren var det skiftende smittevernbestemmelser og en periode med stengte skoler, noe som bidro til at datainnsamlingen ble mer krevende enn antatt. For å få tilstrekkelig god lyd kvalitet benyttet intervjuer en selfiestang slik at mikrofonen kunne flyttes nærmere den som snakket. Før intervjuet ble det gjennomført tester av utstyr og lyd kvalitet, opptaksenheten i selfiestangen måtte flyttes noe avhengig av hvem som snakket slik at avstanden mellom den som snakket og opptaksenheten ikke oversteg to meter. For å sikre at intervjuene i tilstrekkelig grad gir svar på forskningsspørsmålene benyttes semistrukturerte intervjuer. En semistrukturert intervjuguide inneholder ulike temaer og forslag til spørsmålsformuleringer (Kvale et al., 2015).



### 3.3.2 Tema for intervju

I forkant av intervjuet ble det gitt en kort informasjon etter at samtykkeskjema var signert. Her ble det formidlet at det var håndteringen av hverdagen som student i konteksten av en digital studiestart som var tema for intervjuet. I starten av studiet ble det for disse studentene gitt noe undervisning i studieteknikk og nyttige strategier for å mestre hverdagen som student i en digital studiehverdag, respondentene ble i intervjuet spurt hvilken nytteverdi dette hadde hatt det første tiden som student. Respondentene ble også spurt om nytteverdien av digitale undervisningsressurser i form av videoer hadde hatt for deres strukturering av egen studiehverdag i kontrast til digitale forelesninger i sanntid. Respondentene ble også bedt om å vurdere egen evne til å disponere tiden som student. Respondentene ble utfordret på å tenke gjennom alle konsekvensene det digitale studieløpet hadde hatt for dem, både det som var ulemper og det som eventuelt kunne være fordelaktig. Til slutt ble respondentene bedt om å redegjøre for betydningen basisgruppene hadde hatt for egen læring. Intervjuguiden er vedlagt i vedlegg 1.

## 3.4 Tematisk analyse

Transkribering av intervjuene ble gjort i TSD sin sikre løsning, og i transkriberingsprosessen ble eventuelle personidentifiserende opplysninger som ble nevnt i intervjuene anonymisert slik at for eksempel et gruppelem ved navn Yngve etter transkribering ble «navn på en i gruppa». Transkriberingen ble utført av forfatter, og var en viktig del av det å bli kjent med datamaterialet (Kvale et al., 2015, p. 207).

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere på mønstre (temaer) i datamaterialet. Et tema representerer noe viktig om datamaterialet i relasjon til forskningsspørsmålene, en type mønster i svarene eller mening i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Valg av koder ble gjort delvis ved gjennomlesning av datamaterialet det vil si induktiv metode og delvis ut fra problemstilling og forskningsspørsmål som vil si deduktiv metode (Svartdal, 2015, pp. 78-82). Eksempler på koder som ble valgt deduktivt er innsats, struktur / ukeplan, studiestrategier, motivasjon og metakognisjon / kritisk tenkning. Og eksempler på koder som ble valgt induktivt fra datamateriale er mangel på felleskap, kjenner ikke medstudenter, breakoutrooms og psykisk belastning. Selve kodingen ble utført ved å klippe fra de transkriberte intervjuene og lime inn i et excel-skjema.

For å gjøre en tematisk analyse foreslår Braun og Clarke (2006) og tenke prosessen i 6 faser, som har vært veiledende i denne analysen. Der første fase er å gjøre seg kjent med datamaterialet og andre fase er å lage de første kodene. I den tredje fasen anbefaler de å se etter fellestrekk slik at koden kan samles i temaer. Fjerde fase er å sjekke ut om temaene kan fungere som en systematisering av kodene. Femte fase er å lande på klart definerte temaer og til slutt er sjette fase å skrive ut analysen. I den siste fasen når analysen skrives ut må det gis tilstrekkelig med eksempler som viser temaene i datasettet. En analyse med mye eksempler for å illustrere temaene blir da et kjennetegn for denne type analyse (Braun & Clarke, 2006, pp. 87-93).

### **3.5 Forskningsetiske vurderinger**

I denne undersøkelsen er det et ønske å generere kunnskap om hvordan studentene har opplevd en høst med stor grad av digital undervisning og hvordan det har vært for deres læring og læringsstrategier. Den ekstraordinære situasjonen med korona der mye av undervisningen ble gitt digitalt gjør at det er mulig å lære av hvordan dette var for studentene. Informasjon om studien med mulighet til å melde sin interesse ble lagt ut på canvas som er studentenes læringsplattform, der kunne de melde sin interesse via mail. Før oppstart av intervjuene fikk respondentene informasjon om studien og om hvordan dataene vil bli behandlet. Deltagelse var frivillig og vil ikke bli koblet til noen form for evaluering av studentene. Studentene som deltok måtte signere et samtykkeskjema, men navn på studentene ble ikke registrert eller koblet til utsagnene i intervjuene på noen annen måte. De studentene som valgte å delta fikk også informasjon om at de kunne trekke seg når som helst også etter intervjuet. I intervjuene ble det gjort lydopptak som ble overført til sikker lagring hos tjenester for sensitive data (TSD) ved Universitetet i Oslo. For å gjøre intervjuene sikre og i overensstemmelse med kravene til avstand i smitteverntreglene ble respondentene plassert med 2 meters avstand. Råmaterialet i form av lydopptak og utskrevne intervjuer vil bare være tilgjengelig for de ansvarlige for gjennomføringen av studien, disse vil bli forsvarlig oppbevart i låst skap ved høyskolen (Kvale et al., 2015). Etter transkribering ble de anonymiserte dataene tatt ut av TSD sin sikre løsning for tematisk koding og videre analyse. Forskningsprosjektet er vurdert å være i samsvar med personvernlovgivningen av Norsk senter for forskningsdata 23.03.2021 med referansenummer 908510. Se vedlegg 2.

## 4 Resultat og diskusjon

Presentasjon av hva respondentene sier om sin situasjon som student og hvordan starten av studiet har vært i en situasjon med digital undervisning. Presentasjonen er ordnet etter tre hovedtemaer, med undertemaer under hver av disse. Hovedtemaer med undertemaer er fremstilt i tabellen under.

**Tabell 1**

### *Hovedtemaer med undertemaer*

<b>Selvregulert læring</b>	<b>Læring i gruppe</b>	<b>Mangel på ytre regulering</b>
Motivasjon	Etablering og læring i grupper	Er jeg student?
Studiestrategier	Kjenner ikke medstudenter	Asynkron versus synkron undervisning
Innsats	Breakoutrooms	Mangel på interaktivitet
Konsentrasjon er vanskelig		Selvbevissthet
Balanses mellom studier, jobb og fritid		Psykisk belastning

I resultat og diskusjonsdelen vil struktureres etter hovedtemaer slik at resultatene for det første hovedtemaet presenteres etterfulgt av en diskusjon, deretter kommer hovedtema to og tre på den samme måten. Til slutt i denne delen oppsummeres det hvordan det som har kommet frem kan besvare forskningsspørsmålene.

### 4.1 Selvregulert læring

Selvregulert læring innebærer en rekke ferdigheter som er nyttig og kanskje nødvendig for å lykkes som student. Under hovedtemaet selvregulert læring er mye av det respondentene sier om utfordringer og styrker ved egen studieteknikk samlet.

#### 4.1.1 Presentasjon av funn om selvregulert læring

I intervjuene ble respondentene spurt om ulike forhold rundt hvordan de organisert sin studiehverdag. Her presenteres funnene ordnet i de undertemaer som er sortert under selvregulert læring.

## Motivasjon

Det å starte en treårig bachelorutdanning, er et valg som medfører stor arbeidsmengde over lang tid, og for å klare dette er god motivasjon viktig. Hverdagen som student kan utfordre denne motivasjonen for mange, at det er en digital studiehverdag gjør det ikke enklere.

*Så, det var sånn man var flink til i en periode, og så glipper det ut og så mister man motivasjonen, og ja, man håper bare at det kommer til å gå bra, man føler liksom, ja man har ikke motivasjonen ordentlig der da, føler ihvertfall jeg. Men det sier de fleste på gruppa at motivasjonen er jo ikke der.*

Vi kan se at den digitale hverdagen i stor grad utfordret motivasjonen. Kombinasjonen av digitale forelesninger og lesing hjemme kan gi en monoton hverdag. Preget av ensformighet ser ut til å bli sterkere fordi det ikke lenger er fysisk forflytning. En slik hverdag kan for en del gjøre utfordringen større.

*ulempene er jo med digital studiehverdag det blir som sagt en veldig ensidig hverdag, jeg får ikke helt den - den motivasjonen til å starte dagen ordentlig, i og med at jeg ikke skal ut av huset og gjøre noe, jeg skal ikke møte opp til noe sånn veldig spesielt noe, det er veldig enkelt å bare logge seg på og bare skru av kamera og bare være til stede egentlig.*

Selv på fysiske forelesninger kan det være lett å miste fokuset noen ganger, og ut fra hva respondentene her sier er det muligens enda lettere å miste dette hjemme på en hybel. Her er det mulig å bruke ulike teknikker for å holde på fokuset så godt det lar seg gjøre.

*det jeg har prøvd på sånn tidligere også, er jo det og faktisk sette seg opp ved et bord og ha. For å kunne liksom ordentlig gjøre det da, istedenfor å sitte i senga eller i sofaen, så blir det jo litt annet sånn, man blir jo litt annerledes motivert av det kanskje. Men jeg vet ikke, det har bare blitt litt borte i det siste nå egentlig.*

Ulike respondenter ser forskjellig på det å være hjemme å se på digitale forelesninger. Selv om digital undervisning for flere bidrar til å utfordre motivasjonen, så er det også noen som ser positive elementer i det.

*veldig greit og på en måte når man har den forelesningen sånn tidlig på dagen, da har man jo liksom en grunn for å stå opp og en grunn for å kanskje fortsette å jobbe med skolearbeidet, men ja merker jo at motivasjonen har dalt veldig*

Samtidig som ulike respondenter ser forskjellig på digitale forelesninger hjemme så er det også andre ting i hverdagen til studentene som kan ha innvirkning på motivasjonen.

Basisgruppene kan være en sosial arena i alt det digitale. For noen så har disse hatt betydning for å holde på motivasjonen.

*Så nevnte jeg, også det med at er, når du står fast så er du, ja, noe som får strøm til å fortsette eller, men frustrasjonen bygger seg opp på en annen måte hjemme, enn i fellesskap.*

Det er ikke alle som har like store utfordringer med motivasjonen. Noen svingninger opp og ned vil antagelig være forventet fra alle. Det er noen som ser ut til å ha en motivasjon og innstilling som er robust i forhold til ytre endringer.

*motivasjonen går jo opp og ned selvfølgelig, i løpet av et helt år, det er ikke sånn at motivasjonen er på topp hele tiden og at jeg alltid følger planen er like godt som jeg burde. Men det tror jeg kanskje er uavhengig av om det er digitalt eller på skolen.*

Det er også mulig å ikke kjenne etter, ikke være sensitiv for om motivasjonen svinger litt opp eller ned. Dette vil være en variant av å ha svært god motivasjon.

*jeg er bestemt på at jeg skal være gjennom de tre årene her uansett hva som skjer så ...*

Motivasjonen til studentene ser ut til å bli kraftig utfordret av digital studiestart, som flere av respondentene her bekreftet. Likevel er det enkelte som ikke ser ut til å være så sterkt påvirket av at undervisningen blir gitt på en annen måte.

## **Studiestrategier**

Studentene har i skoleåret 2020-2021 for det meste hatt digital undervisning. I denne situasjonen har studentene måttet finne sine strategier for å lære under disse betingelsene. For å hjelpe studentene har høyskolen tilrettelagt for noe innføring i studieteknikk i starten av studiet. Noen respondenter rapporterte at dette hadde vært til stor hjelp, og at de har brukt det de lærte for å strukturere tiden sin.

*Jeg satte opp en sånn plan, en ukeplan fra mandag til søndag om egentlig alle planene inkludert skole da, hva jeg skulle lese hvilke dager, og klarte egentlig å holde det, for det ga litt sånn motivasjon de videoene der.*

Plasseringen av undervisningen i studieteknikk var i starten av studiet. Dette er en periode hvor de nye studentene tar inn og forsøker å tilpasse seg til en ny virkelighet. Kanskje på grunn av dette var det respondenter som mente at fokuset på studieteknikk økte presset, her fremkommer det imidlertid ikke om det likevel hadde positiv effekt på studievanene.

*For jeg kjente at i første når vi startet det her da, også alle de videoene på canvas med dem studieteknikkene, det var jo bare kaos, så jeg kjente at jeg gikk med høye skuldre og var ekstremt stressa, også var det noen som tolket det sånn også tolka det sånn, så jeg kjente jo at jeg liksom o-shit liksom, hva er det jeg driver med.*

Studentene er i første studieår delt inn i basisgrupper på 6-8 studenter. For noen av studentene ble temaene om studieteknikk fra undervisning på starten av semestret tatt opp igjen som et tema i basisgruppene.

*det første basisgruppemøte var å snakke om den studieteknikken man hadde startet med. Og det var veldig greit å reflektere over det syntes jeg, hva andre gjorde og hva en selv gjorde.*

Fokuset for disse diskusjonene i basisgruppene ville typisk være hvor mye tid, hver enkelt satte av til lesing, i hvilken grad fikk de ulike til planlegging og oppfølging av planen etterpå.

*også evaluerte vi studieteknikk sammen da. Det gjorde vel at vi følte at vi, da var vi på en måte studenter på en måte, når vi ble spurt om hva vi hadde gjort og hvordan vi jobbet og da var det litt sånn, ok nå begynner vi litt sånn for alvor da, fordi det var en veldig vag start, er vi studenter eller, hvordan gjør vi det her egentlig, hvordan går vi frem nå, det synes jeg var veldig til hjelp.*

Studentene hadde en digital studiestart og fikk største delen av undervisningen som videoer eller digitale forelesninger på zoom. De ulike formene for undervisning har ulik betydning for studentenes studiestrategier, det kan blant annet ha betydning for disponering av tid.

*Ja, for da vet du at du har et klokkeslett du faktisk må, og det hjelper meg også med å være mer produktiv etterpå også for å på en måte da har man først begynt da, men hvis du har en video som, hvis du velger å vente med den til når du vil så, blir det, ja, mindre produktivt kanskje.*

Hvilken form undervisningen gis i kan ha konsekvenser også for andre ting, som for eksempel mulighet for å stille spørsmål og andre former for aktiv deltagelse.

*Men man kan også merke at det er jo tøft å sitte foran pcn hele døgnet å se på forelesninger og, også er det kanskje litt mere skummelt å spørre om ting når man sitter der og det er masse svarte skjermer og du vet ikke hvem andre som er der tilstede. Så kanskje for min del da unnlater - lar være å stille spørsmål, for jeg synes det er ubehagelig, å ikke vite hvem det er som er der.*

Det er noe blandet, men mest positive reaksjoner på undervisningen i studieteknikk som er gitt i starten av semesteret, og de påfølgende diskusjonene i basisgrupper. Videre peker

studentene på utfordringer både med videoer og zoomforelesninger for studiestrategiene som student.

## **Rutiner og utnyttelse av tiden**

Rutiner kan være et nyttig virkemiddel for å strukturere hverdagen. Den digitale studiestarten endrer en del på forutsetningene for de daglige rutinene som student. Rutiner som virkemiddel for å bli en effektiv student, er et av temaene som ble tatt opp i undervisningen på starten av semesteret.

*Men selve de videoene som er på canvas, var sånn jeg så på og noterte, det jeg tok med meg derfra, var egentlig bare å lage en hverdag med forsøksvis faste rutiner da, det var det jeg tok med meg derfra, jeg kan ikke huske så mye mer spesifikt fra akkurat de videoene som vi fikk da om studieteknikk.*

Ukeplanlegging var et annet tema som ble behandlet i undervisningen, både for å styre tiden og for å ha strategisk styring over når ulike oppgaver bør utføres.

*men jeg synes det har gått fint å strukturere hverdagen egentlig, og det er jo mye av den planen sin fortjeneste da, at jeg har fulgt den.*

Det er flere som rapporterer at de har fått til det å ha en struktur i denne digitale studiehverdagen.

*Ja, for meg og så er det jo struktur og rutiner som på en måte er det viktigste, for jeg merker når jeg ikke har det så, så går det jo ikke på en måte.*

Her spesifiserer ikke respondentene om de har blitt påvirket av undervisningen om rutiner eller om de hadde lagt vekt på det uansett.

*Også har jeg klart å lage meg en egen rutine på at jeg våkner, så har vi forelesning, jeg leser litt også går egentlig hverdagen sånn den,*

Det er respondenter som setter tydelig ord på savnet av ytre struktur som det å reise til campus og sitte på forelesning der.

*Jeg tenker at det har mye med at man har ikke noe ordentlig sånn struktur utenom det å være hjemme å lese og sitte å se på forelesninger, så det blir veldig tungt og ensformig.*

Flere har benyttet campus selv om det ikke har vært fysisk undervisning der, campus har det meste av tiden vært åpent for studentene. Dette sier flere av respondentene at de har hatt stor nytte av.

*Nei, altså planen er egentlig klar på at jeg skal det, jeg skal på en måte stå opp og sende sønnen min på skolen, også skal jeg på skolen etter det.*

For noen kan det se ut som campus fungerer nærmest som en arbeidsplass, med faste arbeidstider. Det kan gjøre en situasjon som i utgangspunktet ikke har så mye ytre struktur veldig strukturert.

*Jeg har en veldig fast rutine på det, jeg står liksom - ja jeg tror jeg alltid har vært på skolen nesten til klokka - rundt ni, også ja, også drar jeg alltid mellom tre til seks, det spørs liksom hva man har av energi, men at man prøver å være på skolen til et fast tidspunkt hver dag da.*

De fleste av respondentene har en tydelig bevist holdning til egen struktur. Det kan se ut som de stort sett har kommet frem til løsninger som fungerer for seg, men noen ser ut til å være litt avhengig av campus for å underbygge denne strukturen.

## **Innsats**

Som student er det nødvendig å legge ned en del innsats til lesing av pensum, høre på forelesninger enten disse er fysiske eller digitale og oppgaver individuelt eller i gruppe. Noen respondenter forteller at de virkelig får til å gjøre en innsats.

*Og når jeg studerer så har jeg jo nesten alltid litt dårlig samvittighet, fordi jeg kunne alltid ha lest mer og jeg kunne alltid ha skrevet mer gjort mer. Men sånn stort sett så er jeg veldig fornøyd med prestasjonen og hvor mye jeg har fått lest og hvor mye jeg har fått gjort*

Noen respondenter legger vekt på at basisgruppene hadde en positiv innvirkning på evnen til å holde innsatsen oppe.

*Man pusher jo på en måte hverandre, eller man blir, ja, inspirerer hverandre og man legger på en måte en struktur sammen også da, når man er flere mennesker.*

I de periodene campus og det meste annet var stengt kunne basisgruppene for noen være et av få sosiale samlingspunkt, selv om dette også er digitalt. Flere fremhever at basisgruppa bidro til å holde innsatsen oppe.



*Jo, også en ting til og så tenker jeg med basisgruppa da, man drar jo hverandre liksom, det blir jo en sånn en, når jeg ser «navn på en i gruppa» er der og der da så gir jo det en sånn der, oh shit liksom, nå må jeg skjerpe meg «henviser til seg selv» også henge med i svingene her.*

I samtale med respondentene om innsats, så kom det også frem at undervisningsform hadde betydning for innsats. Respondentene forteller at digital undervisning krever svært mye innsats.

*Vet ikke om det er videre spørsmål om det jeg men, forelesning på zoom det er så tungt da, når det går tre timer.*

Hvis undervisningen krever en større innsats fra studentene enn tidligere, kan det også bety at det vil være litt flere som får problemer med å få motivasjonen til å strekke til.

*For jeg føler jo at det har fungert, hittil liksom, med en zoom og videoer og sånne ting, selv om noe er tyngre og vanskeligere enn noe annet, men man begynner jo å kjenne litt på at det begynner å skorte litt nå, tre år med det her går ikke.*

Hvis digital undervisning øker kravet til innsats fra studentene, så betyr de at de må arbeide hardere for å henge med. Respondentene her bekrefter at det må beslutsomhet til for å holde ut som student i den digitale studenthverdagen.

*det krever jo at man er sterk og liksom er bestemt på at du må, du må på en måte skaffe deg en struktur. Så ja, det er det som gjør det vanskelig, at vi har alle andre muligheter fordi det er sånn det er på en måte. Du må jo ha mye selvdisiplin for å klare å henge gjennom et sånt studieløp her*

Det finnes også respondenter som ser positive effekter av at det er digitalt. Da vil det ikke nødvendigvis være slik for alle at digital undervisning krever større innsats.

*Også synes jeg at det er enklere når jeg har skrudd av zoom å ta opp boka og begynne å lese enn når jeg sitter i undervisning, så skal jeg gå til bilen så skal jeg kjøre hjem også skal jeg ta opp bøkene. Da, jeg vet ikke hva som skjer på den veien men det er litt vanskeligere da.*

For de fleste av respondentene er digital studiestart ekstra utfordrende for innsatsen i den betydningen at de må gjøre en større innsats for å henge med i studiene. Også her finnes det unntak med respondenter som mener at digital undervisning ikke krever økt innsats av dem, men tvert imot gjør det enklere.

## Konsentrasjon er vanskelig

Studenter må selv styre egen studieinnsats, det kan være krevende. For mange kan små og store avsporinger senke fremdriften.

*At man kan jobbe når man vil, det medfører at man kan ikke jobbe når man vil også, det er jo det som på en måte ofte blir problemet.*

Respondentene forteller om utfordringer med å styre seg selv. Samtidig viser de også god innsikt i at det ofte ikke er noe rasjonell grunn for å drive med utsettelse.

*det er mer spennende å lese om psykologi da, det synes jeg er liksom ganske spennende - enn det er å ikke gjøre noen ting egentlig, men likevel så velger man å ikke gjøre noen ting fordi det er ikke noe man må på en måte, så det virker som at det man må er noe man bare unngår å gjøre, at det er den biten med at man må gjøre det som på en måte gjør litt vondt da. Likevel så er det liksom, det gjør vondt å komme i gang likevel noen ganger, det er litt merkelig den prosessen der.*

Når respondentene snakker om prokrastinering er det flere som mener det er lettere å komme i gang med jobbing på campus, det å jobbe hjemme blir av flere beskrevet som tyngere.

*Terskelen for å komme i gang hjemme er så mye høyere, synes jeg, og jeg jeg kan liksom, det kan være helt ryddig og jeg kan ha funnet frem alle tinga og sånn, men det å bare sette seg ned å bare "uhf" nå må jeg stå i det liksom.*

En begrunnelse som blir trukket frem for at hjemmet er et vanskelig sted å holde konsentrasjonen oppe er blant annet fordi det er så mye annet som foregår i hjemmet.

*Hjemmet er jo den store formen for altså, arenaen for prokrastinering, for du har alltid et eller annet husarbeid som du føler du må gjøre eller.*

Ved jobbing i hjemmet så er det vanskeligere å få hjelp av medstudenter. For noen kan dette gjøre at det ikke bare går sakter å jobbe hjemme, det stopper kanskje helt opp.

*det er mye vanskeligere å stå fast når man har hjemmekontor. Det er jo, ja, da står du fast resten av dagen.*

Samtidig er det også noen respondenter som trekker frem fordelene ved å jobbe hjemme. Det kan se ut som de som fokuserer på fordelene med å jobbe hjemme er mindre plaget med prokrastinering.

*Men man sparer jo samtidig mye tid da, på å bare å skru på en knapp hjemme også skru den av igjen, istedenfor kjøreveien og man har jo mere tid til å lese og tid til andre ting da.*

Kravene til arbeidsinnsats studentene møter det første året oppleves av flere som store, det kan gjøre det fristende å ta seg noen friperioder når det er lenge til eksamen.

*Så når du var ferdig med eksamen da, så følte du, nå er jeg ferdig og da puster man ut og da er man ikke klar for å sette seg å lese en ny bok på en måte da.*

Hvis studentene har prokrastinert eller av andre grunner har hatt for lite progresjon i studiearbeidet, kan perioden rett i forkant av eksamen eller innleveringer bli hektisk.

*det er et stort pensum og vanskelig å komme seg gjennom alt når - når det er man må skrive veldig mange ord i tillegg og sånn, og ulike arbeidskrav til det. Men hadde man kanskje klart og jobbet mer jevnt fra starten av emnet så hadde det kanskje vært en ting*

Selv om det kan være lett å utsette ting er det helt klart en bedre strategi å få til en jevn innsats med lesing. Det er det noen som både forstår og får til.

*jeg prøver jo egentlig bare å unngå et ubehag. For hvis jeg ikke er selvdisiplinert og står opp til den tiden og gjør det som jeg burde gjøre, hvis jeg er litt slækk så kommer jeg jo til å møte et forferdelig stort ubehag rett før eksamen, for da har jeg så sinnsykt mye å gjøre, istedenfor å liksom ha liksom sånn flyt gjennom hele greia og aldri nå en sånn topp hvor det bare springer liksom.*

Det å planlegge og styre egen studieinnsats, er noe som mange opplever som krevende med det å være student. Flere av respondentene her har også denne utfordringen, og for de som sliter med prokrastinering, er det å ikke få være på campus en tilleggsbelastning. De som har utfordringer med prokrastinering, vil også ofte få problemer med at det hopper seg opp med arbeid før innleveringer og eksamen.

## **Balanse mellom jobb, fritid og studier**

Struktur og styring av tiden er viktig for de som er studenter for å kunne balansere mellom jobb, fritid og studier på en god måte. Det kan være et problem hvis studiene tar all ledig tid, og det blir gjerne et problem om for lite tid settes av til studiene med tilhørende lav progresjon på studieaktiviteten, og dårlige resultater for studenten.

*Jeg har jo tre unger og kæll, så det jeg ikke får gjort innen tre det, det klarer ikke jeg å hente igjen, jeg prøver innimellom på kveldene hvis det skjærer seg helt. Men, jeg er veldig*

*avhengig av den strukturen, og jeg har jobbet før og når jeg står opp så er det her, så leverer jeg barn og tar det her som en arbeidsdag for å klare hverdagen*

Det er en god ting å kunne holde studieinnsatsen høy på dagtid slik at det er mulig å ta seg med fri på kveldstid. Likevel er det ikke alle som får til dette, og det kan gjøre det vanskelig å få til disse skillene når det ikke er noen markerte skiller mellom skoletid og fritid.

*Før så var det mer sånn at jeg jobbet i hverdagene og ganske tidlig i hverdagene med det som var skole, og jeg vet jo at man har sånne selvstudiums dager, men for min del så går flyter det veldig i ett da, hvor jeg gjør ting om kvelden eller i helgene eller sånne ting da. Så det blir, ihvertfall for min del så føler jeg ikke at jeg, selv om det er helg så har jeg fri på en måte.*

For andre utgjør ikke det manglende skille mellom skoletid og fritid noe stort problem, det kan til og med gi noen fordeler.

*Fordelene (med digital undervisning) er jo at det er veldig fleksibelt, det tar kortere tid og det er lettere med jobb og sånne ting - andre aktiviteter. Ulempen er jo at det blir ensformig da sånn i lengden, jeg ønsker jo muligheten til å møte på skolen etterhvert, som - ja. Men jeg tror det hadde vært, for min del hadde det vært veldig fint med en blanding da, mellom digitalt og fysisk oppmøte egentlig.*

Studenter har ulike livssituasjoner, det ser ut til å være et mønster i at de respondentene som har noen strukturerende trekk i sin tilværelse har lettere for å få til skille mellom studier og fritid. Strukturerende trekk kan være jobb eller familie.

#### **4.1.2 Diskusjon av selvregulert læring**

Hvordan kan respondentenes erfaringer om strategier for læring forstås i lys av annen kunnskap om disse temaene.

#### **Motivasjon**

Gagné and Deci (2005) deler motivasjon inn i flere kategorier, der det første viktige skille er mellom fravær av motivasjon og det å ha motivasjon. For noen kan det se ut som digital undervisning trekker dem i retningen fravær av motivasjon. Når noen av respondentene sier at de mister motivasjonen og at de andre i basisgruppen sier det samme. Det som vanligvis omtales som ytre motivert vil i oppdelingen til Gagné and Deci (2005) omtales som kontrollert motivasjon. Den formen for kontrollert motivasjon som er lengst unna den indre

og autonome motivasjonen er i liten grad internalisert. I denne formen for motivasjon utfører vi handlinger fordi vi må, blir bedt om det eller lignende, når vi er under påvirkning av en slik type motivasjon så blir det lettere jo tydeligere og hyppigere instruksjonene kommer.

Instruksjonene behøver ikke være eksplisitte, her kan det å ha plan om en fysisk forelesning være en slik instruksjon.

*ulempene er jo med digital studiehverdag det blir som sagt en veldig ensidig hverdag, jeg får ikke helt den - den motivasjonen til å starte dagen ordentlig, i og med at jeg ikke skal ut av huset og gjøre noe, jeg skal ikke møte opp til noe sånn veldig spesielt noe, det er veldig enkelt å bare logge seg på og bare skru av kamera og bare være til stede egentlig.*

Respondenten kan tolkes i retning av savn etter tydeligere kontrollert motivasjon i form av å møte opp på skolen og for eksempel delta på forelesning fra 9 til 12. Det er lett å forstå at det blir vanskelig for denne respondenten å være en aktiv og lærende student, når noe så grunnleggende som å stå opp, stelle seg og spise frokost oppleves som vanskelig. I et av de andre sitatene fra respondenter fortelles det at vedkommende setter seg ved et bord, istedenfor senga eller sofaen, for å gjøre det ordentlig. Dette er et tydelig forsøk på å underlegge seg selv kontrollert motivasjon. For å lykkes med å pålegge seg selv kontrollert motivasjon så må personen etterkomme egne instruksjoner, det kan være vanskelig å få til. Hvis en student har utfordring med lite motivasjon og den motivasjonen som finnes er kontrollert motivasjon som ovenfor, så vil konkrete instruksjoner gjøre det lettere. Det kan for eksempel være møt opp på forelesning fra 9-12, tydelig beskjed om at kapittel to i en bestemt bok må leses til i morgen. Denne typen tydelige instruksjoner er kanskje ikke i tråd med styringssignalene for høyere utdanning som skal bidra til selvstendige og kritisk tenkende studenter i Kunnskapsdepartementet (2017). Likevel kan det tenkes at i den spesielle situasjonen vi har sett med digital undervisning, kunne mange ha hatt nytte av å bli sterkere styrt, eller sagt med andre ord fått hjelp til kontrollert motivasjon. Det at noen vil ha nytte av det betyr ikke nødvendigvis at det ville vært riktig å gjøre, for også i situasjonen med digital undervisning er det stor forskjell på studentene.

Ulike respondenter har forskjellige opplevelser av den samme digitale undervisningen. Det som for respondenten over var en grunn til å ikke starte dagen ordentlig er for en annen respondent en grunn til å starte dagen tidlig.

*veldig greit og på en måte når man har den forelesningen sånn tidlig på dagen, da har man jo liksom en grunn for å stå opp og en grunn for å kanskje fortsette å jobbe med skolearbeidet, men ja merker jo at motivasjonen har dalt veldig*

Denne respondenten ser ut til å ha en motivasjon som er ganske forskjellig fra den over og selv om den fortsatt ser ut til å være en type kontrollert motivasjon kan det se ut som den er vesentlig mer integrert hos personen. I oppdelingen til Gagné and Deci (2005) kan den da være identifisert eller integrert. Selv om denne personen ikke nødvendigvis har lyst til å sette seg ned med lesing tviler ikke vedkommende på at det er det som skal gjøres.

I operasjonaliseringen av motivasjon med en inndeling fra kontrollert motivasjon mot autonom motivasjon, kan det se ut som noen har ganske langt på vei en autonom motivasjon. En av respondentene forteller at motivasjonen selvfølgelig går opp og ned, men at det nok er uavhengig av at det digital undervisning. Videre sier denne respondenten at planen for jobbing ikke alltid følges, men vi forstår at den følges det meste av tiden. Siden det er sin egen plan respondenten henviser til, er det her en stor grad av autonom motivasjon. Det er også et annet eksempel på en sterk autonom motivasjon fra respondenten som sier at studiene skal gjennomføres uansett hva som skjer.

For de som har hatt en aktiv basisgruppe, ser det ut til å ha hatt gode effekter for motivasjonen. Ser vi på motivasjon generelt som en vilje til handling, og tenker at dette er en vilje som kan brytes ned av for lite mestring, kan fellesskapet i basisgruppen gjøre mye for å bedre motivasjonen. En av respondentene sier at når du står fast så får du strøm til å fortsette. Dette er da beskrivelse av det å ha en basisgruppe å jobbe sammen med. Den samme respondenten nevner også at frustrasjonen bygger seg opp på en helt annen måte ved jobbing alene.

Vi kan se at respondentene plasserer seg ulikt i balansen mellom kontrollert og autonom motivasjon og at inndelingen til Gagné and Deci (2005) er meningsfull. For de som har utfordringer med motivasjonen er mangel på rammer og styring en vesentlig utfordring. I en vanlig studenthverdag uten digital undervisning vil det være flere elementer som bidrar til å styre atferd. Som nevnt over vil en av disse tingene være fysiske forelesninger, også på disse kan enkelte falle ut litt fra konsentrert lytting, men siden alle sitter i forelesningssalen vil de som har falt ut også falle inn igjen i det som foregår i forelesningen siden de fysisk sitter der. I samtaler mellom studenter vil det gjerne bli snakket om hva hver enkelt har lest og ikke lest, for de som har lest minst kan dette gi små dytt mot å gjøre noe med det. De som har

utfordringer i en digital studiehverdag vil ikke få denne typen dytt i riktig retning fra omgivelsene sine.

## **Studiestrategier**

Digital studiestart utfordrer studentene på en nye måter. Høsten 2020 hadde vernepleierutdanningen ved høyskolen derfor noe ekstra undervisning om studieteknikk / selvregulert læring. Når respondentene ble spurt om dette hadde vært til hjelp var svarene litt delt. For noen kom dette godt med og ga et bidrag til gode vaner. Den ene respondenten tilskriver undervisningen i oppstarten av studiet en varig vane med strukturering av tid til studiene.

*Jeg satte opp en sånn plan, en ukeplan fra mandag til søndag om egentlig alle planene inkludert skole da, hva jeg skulle lese hvilke dager, og klarte egentlig å holde det, for det ga litt sånn motivasjon de videoene der.*

Dette er jo nettopp en målrettet bruk av tiden for å oppnå et bestemt resultat, slik Koch and Kleinmann (2002) mener tidsstyring kan være en effektiv strategi for. Samtidig er dette et godt eksempel på å tilegne seg gode studiestrategier slik Tuckman and Kennedy (2011) dokumenterte at kan ha svært god effekt for studenter. En annen respondent opplevde at den samme undervisningen økte stressnivået fordi ulike medstudenter tolket de tipsene som ble gitt på ulike måter. Plasseringen av denne undervisningen på slutten av introduksjonsuken, og således i overgangen til ordinær undervisning kan ha fremkalt et stress som uansett ville ha kommet, men dette er vanskelig å vite.

For en del av studentene ble temaet studieteknikk drøftet i basisgruppene, dette ble positivt vurdert av respondentene. Blant annet ble det trukket frem at på grunn av den spesielle digitale studiestarten, var det verdifullt å fokusere på det arbeidet studentene egentlig hadde foran seg. I tillegg til at dette var til hjelp for å identifisere seg som student, beskriver respondenten at det å dele erfaringer fra egen studieatferd var nyttig. Her kan det være elementer av det Greene et al. (2011) henviser til som trening på selvregulering på mikronivå, det kan hjelpe deltagerne til å mestre planlegging og monitorering av egen studieaktivitet. Selvregulering av atferd er som Zimmerman (2000) beskriver noe som krever både at vi setter oss delmål, har evne til å monitorere egen atferd, strategisk justere egen atferd og vurdere eller bedømme egen prestasjon. Det å vurdere egen prestasjon kan være vanskelig uten referansepunkter, de som får snakke med andre studenter om dette har bedre forutsetninger

for å vurdere seg selv. Studieteknikk er også ferdigheter som kan være vanskelig å hente ut av teoretisk undervisning alene, og erfaringsutveksling med andre kan gjøre overgangen til praktisk handling enklere.

Det å bare være digitale så også ut til å være en betydelig utfordring for noen av respondentene. Det er viktig å huske på at disse studentene hadde søkt et ordinært analogt studium som kort tid før studiestart ble besluttet at skulle starte digitalt. En av respondentene forteller at det er tøft å sitte så mye foran sin pc, og samtidig sier den samme respondenten at det er skummelt å stille spørsmål. Denne respondenten mener at, uten å ha blitt kjent med de andre studentene, så er det skummelt å være den som stiller spørsmål. Dette ligner de funn som Goth et al. (2020) har gjort hvor han viste at særlig mangelen på sosial interaksjon virket negativt på studentenes psykiske helse og motivasjon. Når respondenten forteller om vegring for å stille spørsmål, fordi medstudentene blir en ubehagelig og skummel masse, så blir det tydelig at det digitale svekker denne respondentens mulighet for læring. I styringssignalene fra Kunnskapsdepartementet (2017) ønsker de mye refleksjon med medstudenter, det respondenten her forteller om er det motsatte. Ser vi enda mer overordnet på det ser den digitale hverdagen ut til å hemme integrasjon og deltagelse, og dette motvirker det deltagende medborgerskapet vi ønsker oss som beskrevet av Boje (2017).

### **Rutiner og utnyttelse av tiden**

For studenter er det viktig å ha kontroll over tiden sin, for å få utført det som kreves av dem som studenter. En måte å håndtere dette på er å strukturere dagen sin slik at det er en fast rutine å starte med studieaktivitet etter frokost. Flere av respondentene hadde en strategi som var slik. En annen tilnærming for å ivareta god utnyttelse av tiden er å dele opp ukedagene i halvtimer og legge en ukeplan for de aktivitetene som skal gjøres av både lønnsarbeid, studieaktiviteter og fritidsaktiviteter. En av respondentene fortalte konkret, at bruk av ukeplan hadde vært et verktøy som vedkommende hadde brukt over tid, og som fungerte godt. Her forteller respondentene om styring av tid slik som Koch and Kleinmann (2002) beskriver det, der de mer eller mindre systematisk deler opp tiden sin og har en plan for hva som skal gjøres.

Det er flere som har en klar formening om at en god struktur på hverdagen er viktig. Respondentene forteller at struktur og rutiner er en forutsetning for å mestre hverdagen. Selv om flere av respondentene er positive til struktur og rutiner, og de fleste har funnet sine strategier for å mestre dette, er det også noen respondenter som ikke har fått dette til.



*Jeg tenker at det har mye med at man har ikke noe ordentlig sånn struktur utenom det å være hjemme å lese og sitte å se på forelesninger, så det blir veldig tungt og ensformig.*

Denne respondenten er antyder også et savn etter ytre struktur. En ytre struktur kan være det å fysisk forflytte seg til campus, som hadde gjort det enklere for den enkelte å ha gode rutiner. Mange av respondentene over har fått til å lage seg en type struktur. Når denne respondenten ikke mestrer det så kan det se ut som det blir en negativ spiral. Respondenten sier at det blir veldig tungt og ensformig og det sier respondenten at også er fordi det ikke er noe ordentlig struktur. Dette ble også berørt av Zimmerman (2000) som påpekte at uten en ytre struktur som bidrar er det mer krevende å få til selvmonitorering og justering av egen atferd.

Det er respondenter som rapporterer at de har vært på campus selv om undervisningen har vært digital. Når de gjør dette ser det ut til at de har funnet seg en måte å lage seg en ytre struktur på.

*Jeg har en veldig fast rutine på det, jeg står liksom - ja jeg tror jeg alltid har vært på skolen nesten til klokka - rundt ni, også ja, også drar jeg alltid mellom tre til seks, det spørs liksom hva man har av energi, men at man prøver å være på skolen til et fast tidspunkt hver dag da.*

Om disse respondentene klarer å lage en ytre struktur for bedre kunne regulere egen atferd, kan det være en lur strategi og gi suksess på et området, som vil gi positive bedømmelser av egen atferd (Zimmerman, 2000). Med suksess på et område kan det være lettere å få til det å styre seg selv på stadig flere områder.

Undervisningen i rutiner og ukeplanlegging ser ut til å ha vært til hjelp for noen. Dette er også et område som har blitt betydelig mer utfordrende for studentene på grunn av digital undervisning. Når den viktigste ytre strukturen i studenttilværelsen blir borte, ved at ingen lenger skal reise til campus for å delta på forelesninger, så utgjør det en stor forskjell. Noen vil fortsatt klare seg greit, men for andre bidrar dette til å gjøre utnyttelse av tiden vesentlig vanskeligere. Det er også noen som gjeninnfører denne ytre strukturen med å reise til campus for sin egen del, og ved hjelp av det får til en bedre utnyttelse av sin egen tid.

## **Innsats**

Vi har omtalt motivasjon som intensjon om handling. Innsats er å faktisk utføre handlingene, det kan blant annet innebære å prioritere studiene i konkurranse med andre ting. I

oppsummeringen til Broadbent and Poon (2015) omtaler de 'effort regulation' som å fortsette også når det dukker opp utfordringer.

Noen respondenter forteller at det er fornøyd med egen innsats, selv om det alltid finnes mer som kunne vært gjort. Følelsen av å alltid kunne ha gjort litt mer, er kanskje heller et uttrykk for at det finnes mer å gjøre, enn at innsatsen er for lav.

Basisgruppene blir pekt på som en god hjelp til å holde innsatsen oppe. Dette illustreres godt av uttalelsen til en av respondentene.

*Man pusher jo på en måte hverandre, eller man blir, ja, inspirerer hverandre og man legger på en måte en struktur sammen også da, når man er flere mennesker.*

En annen respondent gir også som eksempel at når en annen i gruppa har kommet lenger enn en selv så gir det en dytt til å skjerpe egen innsats. I dette tilfelle blir det slik at innsatsen til respondenten blir direkte påvirket av en annen person i basisgruppen. Dette kan være et eksempel på det Kyndt et al. (2013) formidler, som viser at samlæring bidrar til bedre akademiske resultater.

Digital undervisning har også betydning for innsats, flere respondenter mener at det digitale gjør det tyngre, slik at det stilles større krav til innsats enn om det hadde vært vanlig undervisning. Digital undervisning som varer i flere timer blir trukket frem som et eksempel på at digital undervisning er tyngre enn ordinær undervisning. Varigheten på ordinær undervisning og digital undervisning er i utgangspunktet ikke så forskjellig. Ingen av respondentene forklarer spesifikt hva det er som gjør digitale forelesninger tyngre enn annen undervisning. Det vi vet er annerledes med digital undervisning, er at de som følger denne må sitte å se på en skjerm, da kan det være at det som gjør det mer krevende, er å sitte å se på en skjerm i så mange timer. Disse respondentene peker på at det er kravene til innsats som øker, og gir ikke her inntrykk av at det egentlig er mangel på motivasjon som er det underliggende problemet. En annen respondent ser ut til å være av samme oppfatning samtidig som vedkommende er mer offensiv.

*det krever jo at man er sterk og liksom er bestemt på at du må, du må på en måte skaffe deg en struktur. Så ja, det er det som gjør det vanskelig, at vi har alle andre muligheter fordi det er sånn det er på en måte. Du må jo ha mye selvdisciplin for å klare å henge gjennom et sånt studieløp her*

Her peker respondentene på at kravene til innsats er økt, og at han eller hun må ha den dedikasjon og utholdende innsats som Tang et al. (2019) beskriver som 'grit'.

Selv om flere respondenter tydelig formidler at digital undervisning krever mer innsats så finnes det også unntak. Det er også en respondent som ser ut til å ha motsatt syn på den digitale undervisningens innvirkning på kravet til innsats. Denne respondenten fremhever at det er praktisk å se forelesningen hjemme, siden det da bare er å ta opp en bok etter forelesningen og begynne lesingen. Respondenten sier også at dette blir vanskeligere hvis en først er på campus og så må reise hjem, terskelen for å begynne å lese blir da høyere mener vedkommende. Så for denne konkrete respondenten så er digital undervisning noe som letter studieinnsatsen.

Innsats er en av de faktorene som Broadbent and Poon (2015) trekker frem av strategiene for selvregulert læring hvor det er en svak, men signifikant effekt for de akademiske resultatene. De fleste respondentene rapporterer om at digital undervisning krever mer innsats og at basisgruppene bidrar positivt til dette. Når de fleste mener at digital undervisning krever mer innsats, kan vi utlede av dette at utdanningen har blitt mer krevende å gjennomføre i et digitalt format for studentene.

### **Konsentrasjon er vanskelig**

Prokrastinering er et kjent problem blant studenter. Mange av studentene som begynner i høyere utdanning har bare erfaring fra videregående utdanning. I videregående opplæring får gjerne elevene tydeligere forventninger om hva som bør gjøres og til hvilken tid. I høyere utdanning er det gjerne mye mer opp til den enkelte student å styre egen progresjon. Overgangen fra videregående opplæring til universitet og høyskolesektoren kan derfor være stor for mange. Det er de plutselig økte kravene til selvstendighet og ansvar for egen læring som gjør det vanskelig. Det å styre seg selv er en fundamental ferdighet som menneske sier Zimmerman (2000), likevel synes mange det er vanskelig å være sin egen sjef. Dette illustreres godt av en respondent som treffende sier at friheten til å jobbe når man vil også er frihet til å la være å jobbe når man vil. Prokrastinering mener Botnmark et al. (2014) kan sees som et gap mellom intensjon og handling, som så blir en svikt i evnen til å regulere seg selv. Over tid gir dette gjerne dårligere utvikling for studentene det gjelder og negative reaksjoner som stress, angst, nedstemthet, motløshet og redusert mestring. For de som sliter med alvorlig

prokrastinering, så gjør dette studiesituasjonen vanskelig. Respondenten her gjør åpenbart det, og setter godt ord på hvordan prokrastinering arter seg.

*det er mer spennende å lese om psykologi da, det synes jeg er liksom ganske spennende - enn det er å ikke gjøre noen ting egentlig, men likevel så velger man å ikke gjøre noen ting fordi det er ikke noe man må på en måte, så det virker som at det man må er noe man bare unngår å gjøre, at det er den biten med at man må gjøre det som på en måte gjør litt vondt da. Likevel så er det liksom, det gjør vondt å komme i gang likevel noen ganger, det er litt merkelig den prosessen der.*

Her beskrives prokrastinering som unngåelse av ubehag som får for stort gjennomslag, også når atferden som unngås har attraktive kvaliteter. Hvis handlingen ikke skjer, som kan skyldes prokrastinering, kan vi si at motivasjon ikke er tilstede. Skjer handlingen motvillig og sakte så er motivasjonen der, men vi må si at motivasjonen er kontrollert (Gagné & Deci, 2005). For de som avhenger av kontrollert motivasjon så vil alt som leder i riktig retning fra omgivelsene være til hjelp, som for eksempel å være på skolen der andre sitter og leser rundt deg eller basisgruppen sitter sammen og blir enige om at nå gjør vi disse oppgavene hver for oss og snakker sammen om svarene etterpå. Om motivasjonen for en handling er kontrollert motivasjon så vil alle hint som 'dytter' i riktig retning være til hjelp. Det kan da være ekstra vanskelig å sitte hjemme alene og få motivasjon nok til å jobbe. Det er også respondenter som påpeker at når de jobber hjemme så er det alltid husarbeid og lignende å gjøre, slik at de alltid har muligheter til å flykte fra det de egentlig skal gjøre. For mange kan det da bli slik at tendensen til prokrastinering blir sterkere hjemme enn i andre sammenhenger. I en slik sammenheng er det lett å forstå at koronatiltak kan gjøre studiehverdagen mye tyngre. I lange perioder har studentene vært henvist til å sitte hjemme, mens de deltar på forelesninger og fortsatt hjemme når de skal lese. Utfordringene med prokrastinering er ikke likt fordelt, selv om de fleste gjerne får kjenne litt på hva tendensen til prokrastinering er. Det betyr at de som strever mest med prokrastinering har fått en betydelig ekstrabelastning med koronatiltakene.

For de som har minst utfordringer med prokrastinering kan situasjonen der campus stenger og studentene må følge undervisning og ivareta alle deler av studenttilværelsen hjemmefra fortone seg helt annerledes enn eksemplene diskutert ovenfor.

*Men man sparer jo samtidig mye tid da, på å bare å skru på en knapp hjemme også skru den av igjen, istedenfor kjøreveien og man har jo mere tid til å lese og tid til andre ting da.*

Det er utvilsomt sant at her er det mulig å spare noe tid på kjøring som respondenten her poengterer, men dette er også fortelling om en helt annen virkelighet enn den de som har det vanskelig med prokrastinering forteller om. Den siste respondenten ser ut til å mestre det Zimmerman (2000) beskriver som å styre egen atferd for å nå bestemte mål.

Prokrastinering er å utsette ubehag som Botnmark et al. (2014) sier. For de som har utfordringer med prokrastinering kan tendensen til å utsette være sterkere når det er lenge til eksamen. Eventuelt kan vi si det på en annen måte, 'ubehaget' ved neste eksamen er svakere fordi denne eksamen er lenger unna i tid.

En av respondentene beskriver at når eksamen er ferdig så er det rom for å puste ut og det er vanskelig å finne motivasjon for å fortsette å lese. Tendensen til å utsette studiearbeidet til det nærmer seg, og den intensive perioden i forkant av eksamen kalles gjerne 'deadline rush'. For de som gjør dette bevist og mestrer det høye arbeidspresset samtidig som de får gjort det de skal gjør det som Chun Chu and Choi (2005) kaller aktiv prokrastinering. Aktiv prokrastinering blir da de som ønsker å utsette arbeidet til fristen nærmer seg, og er i stand til å sette opp intensiteten på studiearbeidet tilstrekkelig. De som velger aktiv prokrastinering kan vi si at bruker 'deadline rush' for å øke eget spenningsnivå slik at dette hjelper både motivasjon og gjennomføringsevne. For de som ikke har aktiv prokrastinering som en strategi så er prokrastinering som til slutt gir deadline rush, noe som ikke er ønskelig. En av respondentene beskriver at arbeidsmengden er stor med alt som skal skrives og leses, og bemerker at om en bare hadde jobbet jevnt fra starten så hadde det kanskje fungert. Denne respondenten hadde tydeligvis ikke klart å fordele arbeidet jevnt og fikk derfor et ubehagelig stort arbeidspres mot slutten. En jevn fordeling av arbeidsbyrden som respondenten påpeker hadde vært det beste vil bidra til å unngå deadline rush. Dette er det noen som mestrer, og setter ord på.

*jeg prøver jo egentlig bare å unngå et ubehag. For hvis jeg ikke er selvdisciplinert og står opp til den tiden og gjør det som jeg burde gjøre, hvis jeg er litt slækk så kommer jeg jo til å møte et forferdelig stort ubehag rett før eksamen, for da har jeg så sinnsykt mye å gjøre, istedenfor å liksom ha liksom sånn flyt gjennom hele greia og aldri nå en sånn topp hvor det bare springer liksom.*

Det som er spesielt interessant med denne respondenten er at argumentene for å holde en jevn innsats i studiearbeidet er for å unngå ubehag. De som prokrastinerer vil gjerne også være opptatt av å unngå et ubehag, selv om den strategien i realiteten gjør ubehaget verre (Steel,

2007). I tillegg til at denne respondenten unngår å drive med prokrastinering så kan vi også se at dette er et bevist valg. Denne respondenten planlegger egen innsats og bedømmer også denne positivt slik Cleary and Zimmerman (2004) beskriver i beskrivelsen av hvordan god selvregulering foregår.

### **Balanse mellom jobb, fritid og studier**

Som student er hver enkelt selv ansvarlig for å ivareta en riktig balanse mellom jobb, fritid og studier. Dette kan være en krevende balanse, og innebærer blant annet evnen til å styre tiden sin godt. En av respondentene beskriver at med familie og barn så er det ikke noe alternativ til å være godt organisert. Respondenten beskriver at når barn er levert så må studiene håndteres før barn på nytt skal hentes, hvis ikke så er det ikke mulig å få det til. Jobbing på kveldstid er nesten umulig å få til for denne respondenten. Dette tvinger nærmest denne respondenten inn i en god og ryddig struktur. Noen får dette bra til, og klarer nettopp å disponere tiden sin for å oppnå konkrete mål slik Koch and Kleinmann (2002) forklarer god tidsstyring. For andre er det vanskelig å mestre det å allokere tid til ulike deler av livet, for så å etterleve dette. En ytre struktur som levering og henting av barn eller reising til og fra campus kan være til stor hjelp for å strukturere sin egen studiehverdag. For de som ikke har noen ytre struktur kan det være vanskelig å skille ulike gjøremål fra hverandre.

*Før så var det mer sånn at jeg jobbet i hverdagene og ganske tidlig i hverdagene med det som var skole, og jeg vet jo at man har sånne selvstudiums dager, men for min del så går flyter det veldig i ett da, hvor jeg gjør ting om kvelden eller i helgene eller sånne ting da. Så det blir, ihvertfall for min del så føler jeg ikke at jeg, selv om det er helg så har jeg fri på en måte.*

Når denne respondenten beskriver at alle ulike gjøremål flyter sammen, så kan mangelen på ytre struktur være med å gjøre det vanskeligere. Ytre struktur kan gjøre det som Gagné and Deci (2005) snakker om innenfor kontrollert motivasjon, lage en struktur der handlinger utføres fordi personen opplever lite valg. Det å oppleve og bli mer eller mindre styrt av noen vil ofte være negativt, men for de som synes det er vanskelig å etablere en struktur selv, så ville det kanskje vært lettere. Når respondenten forteller at alt flyter i hverandre, er det lett å tenke at dette kan være utgangspunkt for mange negative konsekvenser som prokrastinering, konstant dårlig samvittighet, og fravær av fritid. Fravær av fritid kan føre til mindre initiativ til sosiale aktiviteter og nødvendige adspredelser.

For de som klarer å lage seg en god struktur, så vil stor grad av frihet være positivt. En respondent forteller at digital undervisning gjør at det er vesentlig lettere å kombinere studier med lønnsarbeid, trening og annet. Denne respondenten ønsker egentlig ikke tilbake til en fullt ut vanlig hverdag med bare fysisk undervisning, men synes i stedet en kombinasjon mellom fysisk og digital undervisning ville vært det beste. Denne respondenten ser på situasjonen med digital undervisning som en situasjon med litt flere muligheter. Dette perspektivet er vesentlig annerledes enn flere av de andre respondentene. Vi kan anta at denne personen har en motivasjon som er i den autonome delen av skalaen i inndelingen til Gagné and Deci (2005). I tillegg til at respondenten har en autonom motivasjon så gis det også inntrykk av at balansen mellom jobb, studier og fritid ikke er utfordrende.

Balanse mellom studier og fritid er viktig. De som får det til, rapporterer også mer mestring i studiene generelt. Ut fra det respondentene sier her, kan vi ikke vite noe om i hvilken grad god eller dårlig balanse mellom studier og fritid, er årsak til god studieprogresjon. Det vi ser er en tendens til at de som mangler balanse mellom studier og fritid har større problemer med studieprogresjon. Og på den andre siden, de som ser ut til å ha en god balanse mellom studier og fritid har bedre studieprogresjon.

## **4.2 Læring i gruppe**

I denne spesielle situasjonen med overveiende digital undervisning er gruppedannelsen og fungering i basisgruppene viktig. Selv om basisgruppene er et viktig fundament er det ikke de eneste gruppene studentene vil være en del av. Læring i gruppe er også et tema når det blir satt sammen temporære grupper i undervisningen, i det som kalles breakoutrooms.

### **4.2.1 Presentasjon av funn for læring i gruppe**

Hvilke erfaringer har studentene med læring i basisgrupper og temporære grupper.

#### **Etablering og læring i basisgrupper**

Den første fasen er der en gruppe skal bli kjent og etablere seg som gruppe. Noen grupper fikk et forslag til gruppekontrakt som de selv måtte gå gjennom og gjøre til sin egen.

Respondenten vurderer det som positivt at gruppen måtte samarbeide på et tidlig tidspunkt.

*Men akkurat det med den kontrakten det var jo også sånn at han, han ga den til oss som gruppe og sa at vi må møtes og bli enige om endringer og på en måte, at vi er enige om en kontrakt i felleskap da, som vi tar med til han neste gang, og da satt, da ble vi på en måte tvunget til å samarbeide egentlig ganske tidlig.*

Selv om undervisningen var digital når skoleåret startet, var campus åpent for studenter, derfor var det mulig for basisgruppene å møtes fysisk. Dette mener respondenten utgjorde en viktig forskjell.

*for jeg vet at mange basisgrupper har hatt digitalt helt fra starten av, men vi hadde jo, var det ikke et par møter vi hadde her på skolen i august eller noe for å møtes, og da så vi jo faktisk hverandre før vi på en måte - da ble det jo digitalt etter det, men vi fikk ihvertfall se hverandre fysisk til å begynne med da*

I løpet av høsten 2020 var det stadige endringer i smitteverntiltakene både fra lokale og sentrale myndigheter. Når det kom begrensinger på hvor mange som kunne samles fysisk fikk dette konsekvenser for studentene.

*Men da i starten så møttes vi jo ofte, da... Første emne ja, da satt vi jo på, da møtte vi jo gruppeveileder og på skolen her flere dager husker jeg, og leide lokaler og - ja. Det sklei jo kanskje litt mer ut utover, men det var jo fordi det ble vanskeligere å møtes og, at vi ikke fikk møtes alle og da lot vi liksom være, når det var maks fem.*

Hver basisgruppe hadde en skoleveileder. Særlig i starten hadde denne veilederen en sentral rolle med å initiere kontakt. Videre utover i semesteret beholdt skoleveileder kontakten med basisgruppene, men det blir gradvis mer og mer basisgruppen sitt ansvar å sørge for at gruppen fungerer.

*Det er veldig bra at vi har, veldig fornøyd med at vi har basisgrupper, men utover at vi har fått tildelt en gruppe så, så ligger arbeide i å få basisgruppe til å fungere ligger på en måte oppe hos oss.*

Det er tydelig at studentene i gruppene som fungerer bra, har kombinert skolens opplegg med egne grupper på sosiale medier. Studentene forteller også at egeninnsatsen var viktig for å etablere et felleskap som fungerte etterpå. Dette har også gitt forskjeller mellom basisgruppene der noen samarbeider mye, mens andre grupper jobber mindre sammen.

Alle respondentene ble spurt om basisgruppen sin betydning for læring. Responsen på dette var i stor grad positivt.



*Basisgruppene har bidratt til læring i veldig stor grad, vi har kunne spurt hverandre om hva som helst, og det er alltid en eller annen som prøver å finne svaret eller som kan svare eller, og det gjelder både over zoom, over chatt og fysisk.*

At basisgruppene har fungert som et felleskap det alltid er mulig å få hjelp av tyder på at gruppen har fungert godt.

*Den har bidratt i bare positiv retning for min del, med at vi sparrer med hverandre og deler kunnskap med hverandre av det vi har lest og får med oss. Og veldig takknemlig med det sosiale og føler liksom at du har fått nye venner da, som er på vei mot samme målet som deg, det er ja, nei så for meg så er det basisgruppa gull verdt.*

Det er veldig positivt hvis basisgruppene har fungert slik, at de også ga et sosialt fellesskap i situasjonen med lite interaksjon med andre studenter. De respondentene som ble spurt om basisgruppens betydning for læring var positive, likevel rapporterer en av respondentene at dette ikke er tilfelle for alle.

*Men vi vet jo om basisgrupper som ikke har noe kontakt i det hele tatt. Hadde det vært meg så hadde jeg følt meg enda mer ensom egentlig. Da hadde jeg nok ikke klart studiet tror jeg, da - ja...*

Ut fra det respondentene sier er basisgruppa et godt bidrag til læring og et sosialt felleskap for medlemmene. For de som har hatt en basisgruppe som har fungert, så har dette vært bra, men det er også utsagn som tilsier at det har vært basisgrupper som ikke har fungert godt nok.

## **Kjenner ikke medstudenter**

Digital studiestart medfører en virkelighet som er veldig forskjellig fra den vi normalt kjenner i universitet- og høyskolesystemet. Høyere utdanning har gjerne fadderuke og lignende sosiale aktiviteter og møtepunkter for at studentene skal kunne bli kjent med hverandre. Når studentene ikke startet på den måten så er det et savn for mange.

*det tok litt tid å få den følelsen at nå er du faktisk student fordi du skal jo ikke treffe noen på skolen som - som også skal få den følelsen at nå er dem studenter på en måte.*

Forventninger nye studenter kan ha til studietiden er en tid med nye venner, mye sosialt og selvfølgelig læring og utvikling. Uten sosiale aktiviteter ved studiestart, og med svært begrensede muligheter til å se mange medstudenter fysisk, blir det vanskelig å føle seg som en del av et studentmiljø.

*jeg synes ihvertfall det er kiipt, i og med at som ny student da, ihvertfall jeg har flyttet hit helt alene, kjenner ingen, også starter vi helt digitalt på en måte det gjør det jo litt ekstra vanskelig å føle at man får en tilhørighet da, til studiet egentlig og byen ikke minst, skolen.*

Det å bli kjent med andre kan skape trygghet, tilhørighet og trivsel. Det å ikke være en del av et studentmiljø og det å ikke føle tilhørighet til ulike sosiale grupper kan føles vanskelig, særlig når dette går over noe tid.

*Og samtidig så har vi ikke hatt mulighet til å bli kjent med hverandre, det også tenker jeg skaper en litt sånn utrygghet, hvem er de her jeg går i klasse med, hva skal jeg tørre å komme med.*

Uten tilhørighet og trygghet i en sosial gruppe, kan det være vanskelig å ha en aktiv rolle i undervisningen.

*Ja man tenker på at når du stiller et spørsmål på zoom da, så vet du at trynet ditt dukker opp på hundre andre skjermer liksom, og det er jo mange som ikke synes at det er noe ålreit.*

Sosialt fellesskap er viktig, det er vanskelig å føle nok tilhørighet når det er så lite mulighet for å bli kjent med medstudentene. Med unntak av basisgruppene har ikke studentene fått mye mulighet til å bli kjent med sine medstudenter, annet enn gjennom zoomforelesninger og gruppearbeid på zoom.

## **Breakoutrooms**

Breakoutrooms er kanskje ikke et nytt ord, likevel er det et begrep som har stor betydning i samtale med studentene, om hvordan det har vært å være student med så mye digital undervisning. Breakoutrooms ble brukt når foreleserne ville at studentene skulle fordeles i grupper, for å diskutere stoffet det ble forelest om. Programmet som blir brukt til å formidle undervisningen satte da sammen tilfeldige grupper, med det antallet studenter som foreleseren ønsket. Foreleseren kan så sende alle til breakoutrooms, med oppdrag å diskutere for eksempel to sentrale spørsmål. For at dette skal fungere etter hensikten, må studentene da initiere og gjennomføre en dialog. De studentene som har valgt å følge undervisningen uten å aktivere kamera, må også vurdere om de skal skru på kamera når de går i mindre grupper. Respondentene rapporterte at dette ikke alltid fungerte etter hensikten.

*Jeg har også opplevde det med svarte skjermer i breakoutrooms, altså det blir jo på en måte vanskelig å være den første som putter på*

En del studenter velger å beholde kamera av også når de skal jobbe i grupper. Dette kan gjøre det vanskelig å få dialogen til å flyte godt i gruppen.

*Altså jeg har jo prøvd på det selv, at, men så sitter du der da den eneste med kamera på mens de andre har svarte skjermer og bare snakker i mikken, og noen ganger er det sånn at alle er stille og bare ja - hva skal vi gjøre nå liksom. Jeg føler jo på en måte at alt det greiene der, det er veldig upersonlig over pcn da.*

Flere rapporterer også om at medstudentene ofte er tilbakeholdene med å snakke, til tross for at de fleste mener at det er for lite sosial kontakt generelt. Den plutselige sosiale kontakten som breakoutroom førte til, ser ut til å ha blitt opplevd som utrygg og ubehagelig.

*Og når man havner i de breakoutrooms så er det sånn der, det første nesten som blir sagt er sånn, jeg synes det er veldig vanskelige spørsmål jeg, fordi ingen har egentlig lyst til å svare ordentlig liksom, så man bare finner en eller annen løsning på hvordan vi skal prøve å unngå å svare på det spørsmålet her i det hele tatt, det er liksom det greieste, å slippe og snakke så veldig mye med hverandre*

Når studentene sitter i hver sitt hjem og følger undervisningen, så kan det være variasjon hvor langt hver enkelt har kommet i morgenrutinene. Noen kan fortsatt være i sengen og andre har kanskje ikke dusjet og sminket seg slik de ellers ville gjort før undervisning.

*Også kanskje litt sånn der, jeg vet det er mange som ikke stiller seg om morgenen og sånn, fordi dem sitter, dem er jo hjemme uansett, hvem skal dem stille seg for, og plutselig kommer breakoutrooms og det var ikke jeg forberedt på, jeg er ikke komfortabel med å vise hvordan jeg ser ut nå eller. Du vil ikke, ja jeg har fått inntrykk av at det er litt sånn, sånne ting og.*

For de som ikke har stelt seg om morgenen, er det lett å forstå at terskelen for å slå på kameraet blir høyere. En av respondentene har en bestemt oppfatning om at breakoutrooms ikke er et godt pedagogisk virkemiddel i den situasjonen som har oppstått.

*breakoutrooms fungerer ikke med folk som ikke kjenner hverandre, det er sånn, jeg vet ikke hvorfor men ihvertfall på kullet vårt så har det vært en veldig dårlig dynamikk der da.*

Respondentene var tydelige på at de fleste erfaringene med breakoutrooms er dårlige. En av grunnene til dette er at mange vegret seg for å gå inn i diskusjon om det som var tema for forelesningen. En annen grunn til at breakoutrooms ofte fungerte dårlig er at en del studenter valgte å beholde kamera av også i disse gruppediskusjonene, dette kan skyldes at de ikke har stått opp fra senga eller at de ikke hadde gjennomført tilstrekkelig stell og pleie til å vise seg frem.

## 4.2.2 Diskusjon av læring i gruppe

Hvilken betydning har læring i grupper hatt for studentene som i stor grad har hatt digital undervisning. Her kommer det først noe om respondentenes forhold til basisgruppene, og deretter vil det handle om andre former for samlæring eller læring i grupper.

### Etablering og læring i basisgrupper

Mange av de som er nye studenter i universitets- eller høyskolesektoren opplever å bli satt i gruppe sammen med andre studenter. Dette kan være en spennende og utfordrende fase, for det er ikke noe selvfølge at alle fungerer godt sammen sosialt. I denne fasen er det viktig at gruppen har et felles oppdrag slik Hammond et al. (2010) poengterer, med et konkret oppdrag reduseres sjansen for at noen velger å ikke delta aktivt. En av respondentene forteller at basisgruppa fikk i oppdrag fra skoleveileder å lage en gruppekontrakt. Oppdraget med gruppekontrakten førte til at gruppen måtte samarbeide på et tidlig tidspunkt. En gruppekontrakt er ikke noe stort felles oppdrag, men det kan være en start og i noen ganger nok til at en gruppe begynner å fungere selvstendig.

Når studiestarten ble digital, ble denne første bli kjent fasen vanskeligere. En av respondentene forteller at det var andre basisgrupper som ikke fikk til å møtes fysisk, før reglene om maks fem personer samlet ble innført. De som rakk å møtes fysisk i basisgruppene, før det gikk over til digitale basisgruppemøter er takknemlige for det, og mener det gjorde det mye lettere å bli kjent med hverandre. For selv om studiestarten var digital fra starten, så var det fremdeles lov å være på campus og møtes på campus, men dette endret seg etter hvert slik at de gruppene som ikke hadde vært raske med å møtes fysisk mistet denne muligheten. For de som ikke hadde hatt mulighet til å se hverandre fysisk før de skal samarbeide, kan det være vanskelig å få nødvendig kjennskap og tillit til hverandre for å fungere godt som en gruppe (Goth et al., 2020). Selv for de som fikk til fysiske møter i perioden hvor campus var åpen, kan det oppleves som utfordrende å få en gruppe til å fungere. En respondent påpeker at basisgruppen har vært veldig bra og er fornøyd med det, men poengterer samtidig at jobben med å få gruppen til å fungere, er opp til gruppen selv. Når det oppleves som strevsomt å få grupper til å fungere, så er det nærliggende å tenke seg at noen trekker seg litt tilbake hvis det ikke er en tydelig forventning fra utdanningsinstitusjonen, slik også erfaringene fra Boud (2014) peker på. Her kan vi også trekke noen paralleller til medborgerskap, der det er et viktig poeng at deltagelse kommer

både med rettigheter og plikter. Det felleskapet en basisgruppe utgjør, er også et felleskap som kommer med både rettigheter og plikter slik Aasen (2018) beskriver medborgerskapets rettigheter og plikter. En basisgruppe som skal gi medlemmene faglig og sosial hjelp og støtte, er avhengig av at medlemmene i gruppen engasjerer seg i å gi faglig og sosial støtte til andre, for at de skal få det selv. Til tross for at det er gode argumenter for individene i en gruppe må bidra for at en gruppe skal fungere, så har utdanningsinstitusjonen et ansvar for å sette prosessen i gang slik Boud (2014) peker på.

Hensikten med basisgrupper er at det skal bidra til økt læring. Det er flere metastudier som har sett på effekten av samarbeid i grupper opp mot resultater for læring, blant annet Broadbent and Poon (2015); Kyndt et al. (2013) og resultatene her er positive. Respondentene er også tydelig på at dette har hatt en viktig positiv effekt. De sier at basisgruppene i stor grad har bidratt til læring og at det har vært lett å spørre de andre gruppemedlemmene om hjelp. De har bidratt med hjelp og støtte til hverandre både over zoom, chatt og fysisk.

*Den har bidratt i bare positiv retning for min del, med at vi sparrer med hverandre og deler kunnskap med hverandre av det vi har lest og får med oss. Og veldig takknemlig med det sosiale og føler liksom at du har fått nye venner da, som er på vei mot samme målet som deg, det er ja, nei så for meg så er det basisgruppa gull verdt.*

Her løfter også respondenten frem det sosiale som spesielt verdifullt, og i konteksten digital studiestart kan det ha større betydning enn vanlig. Utvikling av samhold og tillit i en mindre gruppe, kan ha stor betydning når studentene skal håndtere det som undersøkelsen til Goth et al. (2020) fant virket negativt på motivasjon, læringsutbytte og den psykiske helsen. Utvikling av omsorg og ansvar for hverandre i en gruppe, kan være en god ting når en digital studiehverdag gjør at alle får mindre fysisk kontakt. En mer vanlig studiehverdag hadde også gitt hver enkelt flere referansepunkter på om de gjør riktige tingene, anstrenger seg tilstrekkelig også videre, når disse referansepunktene blir færre så kan en basisgruppe fylle dette vakuumet.

En basisgruppe kan hjelpe studentene med å ta ansvar for egen læring, som innebærer å ha tilstrekkelig styring av seg selv og evne til å planlegge sier Boud (2014), og dette er viktige ferdigheter. En viktig grunn til at en basisgruppe kan ha en spesiell betydning for planlegging og styring for dette kullet er at studentene har få andre kilder til referansepunkter og tilbakemeldinger.

## Kjenner ikke medstudenter

Mye ble annerledes når studiestarten ble digital høsten 2020. Studiestart vil vanligvis legge vekt på sosiale aktiviteter, som fadderuke, for å bidra til at flest mulig finner seg til rette sosialt. Det er tydelig at dette ble veldig annerledes for de som startet på studiet, selv om det ble arrangert noen digitale bli kjent aktiviteter. En respondent forteller at det er vanskelig å føle seg som student, når du ikke får møte eller bli kjent med medstudenter.

En del av de nye studentene er fra distriktet og kjenner kanskje noen som også starter på studiet, og om de ikke kjenner noen på studiet, så har de et sosialt nettverk. Noen av studentene er tilreisende, som har flyttet til byen og bor på hybel, for disse studentene kan den digitale tilværelsen ha vært enda mer utfordrende.

*jeg synes ihvertfall det er kiipt, i og med at som ny student da, ihvertfall jeg har flyttet hit helt alene, kjenner ingen, også starter vi helt digitalt på en måte det gjør det jo litt ekstra vanskelig å føle at man får en tilhørighet da, til studiet egentlig og byen ikke minst, skolen.*

Det er lett å forestille seg at det er strevsomt å være tilreisende student under disse betingelsene. En undersøkelse som ble gjort blant tredje års lærerstudenter viste at de ble frustrert, fikk redusert læringsutbytte og fikk dårligere helse og livsmestring (Goth et al., 2020). Denne undersøkelsen ble altså gjort på tredje års studenter som kjente sine medstudenter fra tidligere, for de som ikke kjenner sine medstudenter er det nærliggende å tenke at belastningen er enda større.

Det å ikke kjenne sine medstudenter kan gi utrygghet. For mange vil det blir vanskeligere å stille spørsmål når de ikke kjenner de andre som også hører på. Det kan øke usikkerheten hos den som har lyst til å stille et spørsmål eller komme med en kommentar. Hvis mange lar være å være aktive i undervisning og andre læringsaktiviteter, så er det uheldig for læringsutbytte. Det å kjenne på en så stor usikkerhet som student vil være ubehagelig for de det rammer. Basert på undersøkelsen fra Prowse et al. (2021) kan vi anta at også denne sosiale usikkerheten er sterkere og rammer flere i situasjonen med digital studiestart og undervisning. Likevel er det grunn til å tro at dette er omstendigheter som varierer mellom ulike studenter. Blant respondentene var det også noen andre som tenkte på det samme, men likevel valgte å kaste seg frempå med spørsmål. Samtidig reflekterer denne respondenten over at det å stille spørsmål førte til at ansiktet dukket opp på skjermen til alle de andre. Denne respondenten forsto godt at dette kunne oppleves som ubehagelig for mange.

Det som er felles for alle respondentene er at det ble oppfattet som negativt å ikke ha blitt kjent med medstudentene, slik de hadde forestilt seg på forhånd. For flere får det å ikke ha blitt kjent med medstudentene negative konsekvenser som usikkerhet og tilbakeholdenhet.

## **Breakoutrooms**

Breakoutrooms er et nytt og viktig begrep i samtale med studentene om digital studiestart. Forelesere i synkron undervisning ønsker gjerne å få aktivitet blant studentene, og da blir breakoutrooms ofte benyttet. Det er en etter hvert kjent problemstilling at mange studenter skrur av kameraet i digital undervisning. Den som underviser ser da ikke et bevegelig bilde av studentene, men i stedet en svart skjerm med et navn. Hvis ikke studentene skrur på kameraet når de skal gå i gruppe, i et breakoutroom, blir gruppearbeidet en spesiell opplevelse. Et breakoutroom blir da en mindre gruppe svarte skjermer, der ingen helt vil ta ordet først. Dette blir grupper der mange ikke våger å ha tillit til de andre, og gruppen får derfor dårlige forutsetninger for å fungere, Riese et al. (2012) poengterer at relasjoner og tillit er viktige for at grupper skal kunne fungere. Det burde være slik at hvis en person skrur på kamera, så følger de andre etter.

*Altså jeg har jo prøvd på det selv, at, men så sitter du der da den eneste med kamera på mens de andre har svarte skjermer og bare snakker i mikken, og noen ganger er det sånn at alle er stille og bare ja - hva skal vi gjøre nå liksom. Jeg føler jo på en måte at alt det greiene der, det er veldig upersonlig over pcn da.*

I breakoutrooms er ikke varigheten så lang på gruppearbeidet, derfor blir det ikke så god tid til å utvikle relasjoner, dette kan være en del av forklaringen på hvorfor det i mange tilfeller fungerer dårlig. En typisk oppgave, gitt i forkant av gruppearbeid i breakoutrooms, vil være å bruke 15 minutter på å diskutere 2 sentrale spørsmål. Det betyr at det er tilstrekkelig med tid til å ta en hilserunde, men kanskje ikke mulighet for å bruke mer tid på å bygge relasjoner og tillit enn det. For å prioritere en hilserunde kreves det også at noen initierer det. Det respondentene sier er at initiativ er noe det er alt for lite av i disse gruppene. Respondentene forteller at de andre studentene i breakoutrooms er mer opptatt av å ikke være den første som prøver å besvare spørsmålet. Dette mener respondenten er for å unngå ubehaget med å si noe som ikke er helt riktig. Hvis denne respondenten har rett i det, så kan det se ut til at sjenanse ovenfor ukjente medstudenter veier så tungt at det reduserer studentaktivitet og egen læring for mange studenter. Den generelle muligheten til å bli kjent med hverandre har vært sterkt begrenset for studentene som har hatt den digitale studiestarten. Effekten av dette kan være en

generell usikkerhet og utrygghet på hverandre, som gjør det vanskelig å få små tilfeldige samtalegrupper som breakoutrooms til å fungere. En annen mulighet kan være at mange studenter ikke er fysisk klare for å delta sammen med andre.

*Også kanskje litt sånn der, jeg vet det er mange som ikke steller seg om morgenen og sånn, fordi dem sitter, dem er jo hjemme uansett, hvem skal dem stille seg for, og plutselig kommer breakoutrooms og det var ikke jeg forberedt på, jeg er ikke komfortabel med å vise hvordan jeg ser ut nå eller. Du vil ikke, ja jeg har fått inntrykk av at det er litt sånn, sånne ting og.*

Det at flere ikke har stått opp og stelt seg, kan gjøre at forsøk fra noen på å slå på kameraet og hilse på de andre i gruppa, ikke lykkes hvis noen prøver på det. Samtidig må vi kunne anta at om studentene hadde utviklet en forventning til hverandre, om at alle må være klare for å delta aktivt i gruppearbeid i form av breakoutrooms, så ville problemet med at noen ikke har stelt seg gradvis blitt mindre. Det kan være at studenten har resignert slik at ingen har noen forventning om å få utbytte av gruppearbeid i breakoutrooms. En av respondentene forteller at breakoutrooms rett og slett ikke fungerer med folk som ikke kjenner hverandre, erfaringene i det aktuelle kullet tyder på det.

For å lykkes i høyere utdanning er innsats viktig sier Tang et al. (2019), med virkemidlet breakoutrooms som er mye brukt i synkron undervisning, kan det se ut som studentene delvis har gitt opp å prøve. En annen viktig ting med breakoutroom er utdanningsinstitusjonens tilrettelegging. Utsagnene fra respondentene tyder på at de ikke har blitt presentert for tydelige forventninger om at alle må engasjere seg i og være klare for gruppearbeid som breakoutroom. En løsning kunne vært at forelesningene hvor breakoutrooms skulle benyttes ble merket i oversikten til studentene. Dette kunne gjort at alle studentene satte seg i en situasjon, i forkant av undervisningen, som var forenlig med å ha på kamera. Studentene kunne da i større grad vært innstilt på det og flere ville kanskje slått på kameraet. I tillegg så kunne utdanningsinstitusjonen med fordel ha gjennomført en egen opplæring i bruk av breakoutrooms. Opplæringen kunne inneholdt enkle kjøreregler for å gjennomføre hilserunde og eventuelt valg av ordstyrer. Til slutt ville det også vært greit å formidle hvor viktig det er for studentenes læring å engasjere seg i muntlig aktivitet slik Räisänen et al. (2020) poengterer. Med en slik opplæring ville utdanningsinstitusjonen tilrettelagt for denne typen gruppearbeid på en mye bedre måte slik Boud (2014) også mener er viktig.



## 4.3 Mangel på ytre regulering

Som student styrer du i stor grad din egen hverdag og studieinnsats. Når studentene ikke opplever koronautbrudd, men har en vanlig studiehverdag, så er oppmøte på campus, samtaler med medstudenter og andre forhold med på å regulere studentenes vurdering av seg selv og egen innsats. Situasjonen med digital studiestart har endret og fjernet mange av disse ytre reguleringene.

### 4.3.1 Presentasjon av funn om mangel på ytre regulering

Hva sier respondentene om en studiesituasjon som har medført en annerledes hverdag med mindre kontakt med medstudenter.

#### Er jeg student?

Hva er det som skal til for å føle seg som student? Hvor viktig er det egentlig å være på campus? Er det avgjørende å delta på fysiske forelesninger? Her er det flere spørsmål som har blitt mer aktuelle på grunn av smittevernstiltak. Svarene kan selvfølgelig være veldig forskjellig fra person til person. Når kjente markører fjernes blir disse spørsmålene aktuelle. Den tradisjonelle første studiedag, med en stor gjeng spente nye studenter, som ikke kjenner hverandre, praktisk informasjon og køer for å ordne praktiske ting er kanskje et viktigere overgangsrituale enn vi har vært klar over.

*Det var første skoledag, den kom liksom aldri. Den har ikke vært der på en måte. Du følte jo du gikk på sånt nettkurs, i starten.*

Studiestart er tradisjonelt noe som betyr nye fellesskap og store samlinger med studenter, slik var det ikke denne gangen.

*Ja jeg, jeg synes også det vanskeligste er jo det sosiale, du møter jo ingen, så du føler jo ikke at du er en del av noe.*

I en unormal situasjon så ble fadderuka beholdt, men gjort digital. Det viste seg vanskelig å få god deltagelse på, og det var vanskelig å få den effekten som var ønskelig, at studentene ble kjent med hverandre.

*til og med fadderuka var jo digital og det er jo mange av de problemene som er, er jo det at det er digitalt, så da er det vanskelig å bli kjent da.*

Det å ikke møte alle medstudenter første skoledag, og heller ikke i ukene etterpå, har vært et stort savn for respondentene. De er også klare på at digital fadderuke ikke kan fylle den samme funksjonen, hvor studentene blir kjent med hverandre.

### **Asynkron versus synkron undervisning**

Det er to hovedtyper digital undervisning studentene opplevde, disse formene for digital undervisning har litt ulike egenskaper. Den ene formen for digital undervisning var som videoer, disse kan studentene se når det måtte passe i studiehverdagen, dette kalles også asynkron undervisning. Undervisningsvideoer gir studentene mye frihet til selv å styre hvordan de ser og hvordan de deler det opp. For at undervisningsvideoer skal være et godt virkemiddel for læring, kan det være lurt å bruke pauser slik at studentene er konsentrert når de ser en undervisningsvideo, og kan lære av det.

*videoene var mest i starten av første emne. Men da var det veldig greit å kunne se dem om igjen, stoppe opp, notere, men så har vi hatt noen som har vært av dårligere kvalitet i senere emner da*

Studentene må disponere tiden sin godt. Det er flere ulike oppgaver som skal ivaretas, særlig lesing er noe studentene må sette av tilstrekkelig tid til. Hvis undervisningsvideoene tar for mye tid, kan dette hindre progresjon på andre områder.

*jeg brukte helt, altså sinnsykt lang tid på å notere fra videoer i starten, fikk det liksom ordrett hele forelesningen,*

Den andre formen for digital undervisning er der undervisningen gis i sanntid, kalt synkron undervisning. Ved synkron undervisning kan ikke studentene styre når de ønsker pause, eller spole litt tilbake når de har gått glipp av noe. Synkron undervisning krever at studentene er opplagt og konsentrert når forelesningen faktisk finner sted.

*Jeg, med meg selv ihvertfall har prøvd ihvertfall i det siste nå så har jeg kanskje ikke vært veldig mye på de zoom forelesningene, men jeg gir det en sjanse hver gang. Ihvertfall til sirka tre kvarter ut i forelesningen før jeg merker at det, det går ikke lenger, det stopper opp med både det å skrive og det å på en måte faktisk ordentlig følge med da.*

Siden studentene ikke kan styre pauser og varighet individuelt, vil synkron undervisning fungere best for studenter som er våkne og opplagte, og som klarer å bruke pausene foreleseren gir godt, slik at de får hvilt godt mellom øktene.

Om undervisningen gis synkront eller asynkront har noe ulike konsekvenser for studentene. Særlig synkron undervisning kan være krevende for studentene, siden de da må være opplagte og uthvilte for å ha nok energi til for eksempel en tre timers forelesning.

### **Mangel på interaktivitet**

Digital undervisning er en barriere for sosial kontakt, både når det gjelder kontakt med den som underviser og med medstudenter. Selv om det ble gjort forsøk på digitale bli kjent aktiviteter i starten, så har ikke dette vært tilstrekkelig kan vi se av denne respondenten.

*kanskje det skulle vært litt mer fokus på det å kanskje skape en tilhørighet for studentene da, til selve studiet og til folk vi går med i studiet, og ikke minst skolen.*

Situasjonen med digital studiestart var ny også for studiestedet. Sannsynligvis kunne ting ha blitt gjort annerledes i startfasen, og det som ble gjort bærer preg av at det var første gangen studiestedet gjorde dette. Det kommer mange begrensninger med at dette må foregå digitalt.

*Men når jeg sånn, nå bare for å liksom snakke om konsekvenser av det her med digital undervisning og alt sånn der, så synes jo jeg det er forferdelig kjipt å ikke ha blitt kjent med klassen. For det er jo litt sånn studietiden skal jo liksom være en morsom tid hvor du liksom møter masse mennesker.*

For mange har basisgruppene gitt mulighet for sosial kontakt. Hvor mye tid de ulike basisgruppene har brukt sammen har det ut fra hva respondentene sier variert en del. En av grunnene til dette kan blant annet ha vært at behovet har vært ulikt internt i gruppene.

*Det er ikke så lett å være den eneste for eksempel i basisgruppa som spør om kontakt også er det ingen andre som spør om det, jeg hadde ikke gjort det ihvertfall.*

Det er unisont blant respondentene at de har savnet mer interaksjon med andre studenter og forelesere. Målet for smitteverntiltakene har vært å redusere kontakten mellom folk, og dette har studentene merket godt.

### **Selvbevissthet**

Digital undervisning og kontakt via skjerm får frem noen nye utfordringer, eller kanskje bare nye sider av utfordringer som alltid har vært der. Respondentene mener at de er mer eksponert og at det derfor er en høyere terskel for å ha bildet sitt på skjermen. Når de har kamera på, må de også se et lite bilde av seg selv.

*Pluss at, ja, pluss at du ser jo kamera hvordan du selv ser ut, eller sånn der, du blir så bevist på det da. Det er faktisk veldig forstyrrende for jeg ønsker å ha på det kamera, på når vi har forelesninger, men jeg kan fort bli veldig selvbevisst av å ha meg selv oppe i hjørnet der.*

I forelesning er det gjerne et ønske både fra studenter og forelesere med en mest mulig aktiv dialog med spørsmål og eventuelle innspill. I en zoomforelesning blir de som stiller spørsmål enda mer eksponert, ved at bilde av den som stiller spørsmålet kommer frem på alle sine skjermer.

*men det er det å, jeg merka selv også når jeg har stilt spørsmål da, altså direkte på zoom, så er det jo sånn, stiller jeg et dumt spørsmål nå, er det, hvis jeg stiller et dumt spørsmål nå er det liksom førsteinntrykket folk får av meg, jeg er han fyren som spør om noe læreren har svart på fem ganger liksom altså.*

Selv om tendensen til å skru av eget kamera er sterk, så viser studentene forståelse for at det ikke er bra for kvaliteten på forelesningen å ta dette valget. Resultatet kan bli at den som foreleser bare ser svarte skjermer.

*Ja, eller så fører det kanskje igjen til at man skrur av kamera da, det fører igjen til at det er vanskeligere for foreleserne å lese oss på om det her er forståelig eller ikke da.*

Respondentene forteller at bilde av dem selv når de har på kameraet forsterker følelsen av selvbevissthet, slik at det i seg selv blir forstyrrende. Utsagnene her kan forstås i retning av at eksponeringen oppleves som sterkere, når kameraet er på og særlig for de som velger å stille spørsmål. Samtidig ønsker respondentene å bidra til at en foreleser opplever å få kontakt med studentene og flere har derfor ønske om å beholde kamera på.

## **Psykisk belastning**

Når den sosiale aktiviteten er så mye lavere enn vanlig, vil det oppleves vanskelig for en del. Noen studenter forteller om at de har opplevd tiden med restriksjoner på sosial samhandling som både ensidig og ensom.

*jeg synes også det vanskeligste er jo det sosiale, du møter jo ingen, så du føler jo ikke at du er en del av noe. Men man kan også merke at det er jo tøft å sitte foran pcn hele døgnet å se på forelesninger*

En del studenter bor sammen med noen, eventuelt har nære venner eller familie som de kan være sosiale med, også i perioder som samfunnet er mer eller mindre stengt ned. Samtidig vil

det være noen som ikke bor i nærheten av familie eller venner, da kan det bli en ganske vanskelig situasjon å være student i.

*ihvertfall for min egen del da så, når jeg flyttet hit, jeg bor jo alene, og har heller ikke jobb og kommer til en ny by hvor jeg ikke kjenner noen, så blir det veldig mye, det blir enormt mye innetid da, og når man da sitter inne med zoom hele dagen og så vet man at man skal lese videre, og gjøre sånn og sånn så, det blir, ja da blir motivasjonen veldig dårlig rett og slett, for det blir så mye av det samme uten at det blir, ja kontakter med noen eller litt variasjon da i hverdagen.*

Det å bo på hybel uten å jobb utenfor studiene og uten mulighet til å ha blitt kjent med noen, og gå gjennom perioder med nedstengning ser ut til å ha vært svært vanskelig.

*Blir nesten sånn liten glede av å gå på butikken, når man sitter så mye inne, alene.*

Det er stor forskjell fra det vi forbinder med en vanlig studenttilværelse til det denne respondenten formidler.

Den psykiske belastningen med digital studiestart vil variere mye blant studentene. For de som har hatt vanskelige forutsetninger, som for eksempel ikke noe sosialt nettverk på campus eller i distriktet rundt campus, har belastningene potensielt vært store.

### **4.3.2 Diskusjon av mangel på ytre regulering**

Hvordan merker studentene forskjell, når de ikke daglig er på fysiske forelesninger og kan diskutere med medstudenter, hva som er viktig, hvor mye de har lest, hva de mener om sentrale spørsmål og så videre. Omgivelsen har vært annerledes for studentene som har hatt digital studiestart, videre diskuteres noen temaer fra respondentene om betydningen av disse endringene.

#### **Er jeg student?**

Hva skal til for å identifisere seg som student, det er en problemstilling som nå ble mer aktuell. Alle studentene som opplevde en digital studiestart høsten 2020 opplevde nok forskjellige tilnærminger til hvor og når de skulle møte på campus for første gang. For mange kunne det være i mindre grupper, for noen gikk det kanskje langt tid for andre så var de innom campus kort tid etter skolestart.

*Det var første skoledag, den kom liksom aldri. Den har ikke vært der på en måte. Du følte jo du gikk på sånt nettkurs, i starten.*

Første studiedag som vanligvis er på campus sammen med alle de andre studentene er en viktig markering av en overgang til studietiden. Dette betyr å bli medlem av det 'laget' som alle studentene ved det studiestedet er en del av, og gjerne med en ytterligere inndeling etter hva den enkelte studerer. Å bli en del av 'flokkene' tilsvarer hva Boje (2017) snakker om innenfor medborgerskap der et samfunn består av mange ulike institusjoner, som vi deltar i, føler tilhørighet til, og engasjerer oss i. Slik sett er det å være student en måte å være aktiv medborger på gjennom det engasjementet man viser, de rettighetene og plikter som følger med, innenfor en av samfunnets institusjoner. Dette kan vanskelig skje uten å møte andre mennesker. Som en respondent også sier du møter jo ingen og da føler du ikke at du er en del av noe.

Det å ikke føle tilhørighet og deltakelse kan gjøre at hver enkelt er mindre beskyttet mot å skli ut av studentrollen, og falle ut av studiet. Sagt på en annen måte kan vi si at mange studenter ikke har kommet så godt inn i en studentrolle, med noe som holder dem fast i denne rollen. Forhåpentligvis vil de fleste få økt sin følelse av tilhørighet etter hvert som fysisk tilstedeværelse blir mer dominerende og smitteverntiltak avtar.

### **Asynkron versus synkron undervisning**

Når undervisning gis digitalt, får vi et viktig skille mellom opptak av undervisning i form av en undervisningsvideo, og undervisning som gis i sanntid, der studentene må være tilstede digitalt og følge undervisningen når den blir formidlet. For studenten er dette ulike former for digital undervisning som oppleves forskjellig. Videoer gir mye frihet, ved at studentene selv kan strukturere dagen sin slik det passer, og for eksempel velge om de vil se videoen før de leser relevant pensum eller etter de har lest. Undervisningsvideoer har også den fordelen at det er mulig å trykke på pause, for å få tid til å notere eller spole tilbake hvis det var noe som var vanskelig å oppfatte. Dette kan være fine muligheter å ha som student, men det kan også gjøre arbeidsmengden u hensiktsmessig. En av respondentene forteller at vedkommende brukte uforholdsmessig mye tid på å skrive notater fra videoer, og noterte omtrent hvert ord som ble sagt. Når denne respondenten forteller om ordrett avskrift, så vil denne måten å bruke undervisningsvideoene, i stor grad kunne gå på bekostning av tid til å lese pensum. Dette er som respondenten sier også noe som skjedde helt i starten av studiet, og senere lærte

sannsynligvis studentene seg til å bruke undervisningsvideoer mer hensiktsmessig. En viktig fordel med asynkron undervisning, er at studentene selv kan styre pauseintervall, og om nødvendig for eksempel ta en pause med frisk luft.

Synkron undervisning gir ikke mulighet for selv å styre pauser eller varighet. Dette kan gjøre at undervisningsdagen for noen blir for krevende.

*Jeg, med meg selv ihvertfall har prøvd ihvertfall i det siste nå så har jeg kanskje ikke vært veldig mye på de zoom forelesningene, men jeg gir det en sjanse hver gang. Ihvertfall til sirka tre kvarter ut i forelesningen før jeg merker at det, det går ikke lenger, det stopper opp med både det å skrive og det å på en måte faktisk ordentlig følge med da.*

Studentene vil selvfølgelig ha ulike behov når det gjelder pauser, både angående hyppighet og lengde, og hvor lang forelesning de har kapasitet til å følge. Selv om foreleseren er lydhør vedrørende disse tingene med studentene, er det ikke sikkert rytmen det blir enighet om passer for alle.

Undervisningsvideoer kan være et godt supplement til lesing av pensum og hjelpe studentene i læringsarbeidet. Bruk av slike videoer ville være et aktuelt virkemiddel i FTC som van Alten et al. (2019) skriver om. I den artikkelen ble lesing og undervisningsvideoer presentert som en mulig forberedelse til å løse oppgaver i grupper eller i klassen. Det vil si at kombinasjonen undervisningsvideoer, lesing av pensum og oppgaver finner vi forskning på, som viser læringsresultater som er sammenlignbare med ordinær undervisning.

Synkron undervisning betyr at undervisningen kan ligne veldig mye på en fysisk forelesning med unntak av at det formidles digitalt. Det betyr at forelesere som allerede har forberedt en forelesning kan holde denne digital, og presentasjoner kan vises samtidig som foreleser snakker. Dialogen i en forelesning vil likevel bli annerledes, foreleseren ser ikke tilhørerne i samme grad, noen vil ha kamera avslått, og noen vil være synlig med et individuelt kamera. Dette betyr at justeringer fra foreleser, for eksempel fordi mange ser undrende ut, vil bli mye vanskeligere når forelesningen gis digitalt. Til tross for at det er mange likheter mellom en fysisk forelesning og den synkrone digitale forelesning, så har respondentene en tydelig negativ vurdering av den digitale forelesningen. Det som blir trukket spesielt frem, er at det er vanskelig å holde konsentrasjonen, den tiden det tar med digital forelesning. Ingen andre ting tyder på at regulering av innsats skulle være dårligere for studentene som har digital undervisning, tilbakemeldingene tyder derfor på at det er mye mer krevende å se på en

forelesning digitalt sammenlignet med fysisk. De fleste som ser på en synkron digital forelesning vil se denne på en bærbar pc. Det kan være en relevant faktor, at det er krevende å følge med så lenge, på en relativt liten skjerm.

### **Mangel på interaktivitet**

Digital studiestart har gitt en stor endring i hvor mye hver enkelt student samhandler med lærere og andre studenter. Det er en tydelig og villet ambisjon fra Kunnskapsdepartementet (2017) at studenter i stor grad skal lære og reflektere i felleskap med andre, innenfor høyere utdanning. En av respondentene mener det burde vært gjort mer for å sørge for at studentene ble kjent med hverandre, og fikk tilhørighet til et sosialt felleskap. Respondenten som mener det burde være mer fokus på å skape tilhørighet, peker på et universelt behov for å høre til eller være en del av et felleskap. Det var ikke så vellykket med de bli kjent aktivitetene som ble arrangert digitalt. Så viser det seg videre, at digitalt samarbeid mellom studenter ikke fungerer så bra, når studentene ikke har blitt kjent med hverandre først.

*Men når jeg sånn, nå bare for å liksom snakke om konsekvenser av det her med digital undervisning og alt sånn der, så synes jo jeg det er forferdelig kjipt å ikke ha blitt kjent med klassen. For det er jo litt sånn studietiden skal jo liksom være en morsom tid hvor du liksom møter masse mennesker.*

Det å være i læringssituasjon med så lite interaktivitet blir opplevd som frustrerende. Dette fant også Goth et al. (2020) i en undersøkelse gjort blant lærerstudenter, de fant det negativt for både motivasjon, psykisk helse og læringsutbytte. Samtidig kan dette virke som en gordisk knute, hvor det er svært vanskelig å bli kjent med hverandre digitalt, og i neste omgang fungerer ikke det digitale samarbeidet, fordi studentene ikke har blitt kjent med hverandre først. Smitteverntiltakene var forpliktende både for utdanningsinstitusjonen og studentene, så mulighetene for fysiske bli-kjent aktiviteter var svært begrenset. Det er vanskelig å se noen opplagte løsninger på disse utfordringene, annet enn å poengtere viktigheten av at utdanningsinstitusjonen arrangerer ulike gruppearangement som Boud (2014) er opptatt av. Og samtidig må disse gruppeaktivitetene gis innhold slik Hammond et al. (2010) anbefaler, for å unngå at noen trekker seg unna.

Aktive basisgrupper er en god måte å øke interaktiviteten på. I alle slike grupper kan være vanskelig hvis de ulike medlemmene i gruppa har forskjellige behov. En av respondentene sier at det ikke er så lett å være den eneste i basisgruppa som ønsker seg mer kontakt. I slike



grupper er det en fare for at gruppen er sammen så mye som kreves for å løse sitt oppdrag, men ikke mer slik Hammond et al. (2010) sier. Hvis basisgruppen velger å tilbringe lite tid med hverandre, så blir det også mindre tid og mulighet for å få til den tryggheten og integrasjonen i gruppen som er nødvendig for å bygg tillit. For basisgruppene kan det være betydelige variasjoner i hvor godt kjent medlemmene i gruppen har blitt med hverandre. De som har tilbrakt mest tid sammen har større sjanse for å ha oppnådd den tillit og fortrolighet som kjennetegner gode grupper (Riese et al., 2012).

Oppsummeringsartikkelen om flipped classroom viste også klare negative effekter av å redusere tiden med ansikt til ansikt kontakt (van Alten et al., 2019). Det kan vi også se her blant respondentene, at alle vurderer det som negativt å ha for lite samhandling med medstudenter.

## **Selvbevissthet**

Digital undervisning bringer frem noen nye problemstillinger, rundt det å bli sett av andre. På en fysisk forelesning vil alle kunne se på hverandre, uten at det i særlig grad blir problematisert. På en digital forelesning hvor studentene har kamera på, så kan også alle se hverandre, en viktig forskjell er antagelig at det ikke er mulig å se akkurat hvem som ser på deg. For noen kan det også virke forstyrrende, at det er en liten rute med forhåndsvisning, av hvordan du selv ser ut på andre sine skjermer. En respondent påpeker her at det er det lille bilde, som viser hvordan personen ser ut på andre sine skjermer, som er forstyrrende. Akkurat denne respondenten har tilsynelatende ikke noen problemer med å vite at andre kan se vedkommende, men det er mer det å se det bildet andre ser, som får frem den problematiske selvbevisstheten. De som har hatt digital studiestart har i liten grad blitt kjent med hverandre på forhånd, som kan få flere til å tenke ekstra over både bilde og det inntrykket de gir av seg selv.

*men det er det å, jeg merka selv også når jeg har stilt spørsmål da, altså direkte på zoom, så er det jo sånn, stiller jeg et dumt spørsmål nå, er det, hvis jeg stiller et dumt spørsmål nå er det liksom førsteinntrykket folk får av meg, jeg er han fyren som spør om noe læreren har svart på fem ganger liksom altså.*

For mange representerer det å ha på kameraet et visst ubehag, hvor stort ubehaget er, vil nok variere en del mellom ulike studenter. Når dette oppleves som skummelt så kan det gjøre at mange velger å ha kamera av. En respondent forteller at dette egentlig ikke er lurt, fordi

foreleseren får mindre visuell tilbakemelding, som i sin tur gjerne gir en dårligere forelesning. Det at mange vil unngå et lite ubehag med å være eksponert, kan fort gjøre at ubehaget blir større for alle sammen. Hvis det bare er svarte skjermer, så vil dette også øke ubehaget for de som ønsker å stille et spørsmål. Valget om å ha kamera på eller ikke, kan vurderes ulikt avhengig av om det er forelesning, breakoutroom eller basisgruppemøte. For de som beholder kamera av også i breakoutroom og basisgruppemøte kan dette få uheldige konsekvenser, særlig for den som ikke får seg til å skru på kamera. Dette kan være noe som bidrar til å motvirke sosial integrering, og for mange studenter kan det sosiale læringsmiljøet være en viktig faktor som hjelper de til å fullføre en utdanning (Sletten & Hyggen, 2013). For de som ikke kjenner noen fra før undervisningen ble digital, og da spesielt de som har digital studiestart, kan dette være en vesentlig sårbarhetsfaktor. Dette kan på sikt føre til at noen som ellers ikke ville gjort det, faller ut av utdanningsløpet (Halvorsen et al., 2012).

## **Psykisk belastning**

Den digitale studiehverdagen reduserte den sosiale interaksjonen både med lærere og studenter. Respondentene forteller at opplevelsen av dette både var ensformighet og ensomhet. For noen betydde denne perioden kanskje at de nesten ikke forflyttet seg fysisk lengere, forelesning, lesing, spising, soving og eventuelle gruppesamlinger foregikk på samme sted. Dette kan ha vært en liten hybel som hovedsakelig var tenkt som et sted for soving, spising og oppbevaring av noen eiendeler. En av respondentene er tydelig på at det var mangelen på sosial kontakt som var vanskelig, i tillegg så ble studielivet veldig ensformig fordi alt foregikk på pc. I flere studier under samme koronaepidemi fant Goth et al. (2020); Prowse et al. (2021) at mangelen på sosial interaksjon var svært belastende for studentene. For noen av studentene gjør noen elementer i situasjonen at de blir sterkere rammet enn andre, et eksempel på dette er å være nyinnflyttet til byen samtidig med studiestart. For de som har flyttet til byen er det mindre sjans for at de har noen nærpå personer de kan omgås med til tross for koronatiltak. En av respondentene var innflytter, og forteller at det aldri ble tid eller anledning for å etablere noe sosialt nettverk. Ensformigheten som da kom på grunn av digital undervisning ble belastende. Denne respondenten ser ut til å ha flere av de elementene som gjør de negative effektene av koronatiltakene mer belastende. Således vil denne respondenten antagelig være i den tilsvarende tredjedelen, som i studien på kanadiske studenter beskrev å ha svært alvorlige konsekvenser av koronatiltakene på stress og mental helse (Prowse et al., 2021). Dette illustreres godt av et annet utsagn fra den samme respondenten.

*Blir nesten sånn liten glede av å gå på butikken, når man sitter så mye inne, alene.*

Dette er et utsagn, som i sin enkelhet gjør et sterkt inntrykk. Den psykiske belastningen ved smitteverntiltakene, kan for enkelte studenter ha vært uforholdsmessig stor. Metaanalysen til Mulyadi et al. (2021) avslørte at svært mange sykepleiestudenter fikk store psykiske belastninger av den digitale undervisningen slik den ble lagt opp, og de mente at det var viktig å bedre de digitale undervisningsformene. I metaanalysen foreslo de også at utdanningsinstitusjonene i større grad burde gitt tilbud om psykisk helseoppfølging. Inntrykket fra denne respondenten tilsier at både psykisk helseoppfølging og digital undervisning med større innslag av personlig kontakt ville vært kjærkomment.

#### **4.4 Hvordan ivaretar studentene struktur og progresjon i en digital hverdag**

Respondentene rapporterte at de hadde positive effekter av å få undervisning i selvregulert læring ved semesterstart. De som hadde videre oppfølging av dette i basisgruppene hadde også positive effekter av dette.

En betydelig andel av studentene har hatt utfordringer med å holde motivasjonen oppe. For de som i utgangspunktet har litt utfordringer med motivasjon ser digital undervisning ut til å gjøre dette mye vanskeligere. Det er særlig to forhold som kommer frem i undersøkelsen om hva som utfordrer motivasjonen. Det første forholdet er at den digitale undervisningen reduserer det studentene normalt ville hatt av ytre struktur, som å fysisk forflytte seg til forelesninger. Det andre forholdet som kommer frem i undersøkelsen er at det oppleves som vesentlig tyngre å se på digitale forelesninger sammenlignet med fysiske forelesninger. Noen av respondentene melder om at de ikke har store utfordringer med motivasjon. For disse er det ikke noen tydelige indikasjoner på at digital studiestart har representert noe ekstra utfordring for motivasjonen. De som ikke har noen vesentlige utfordringer med motivasjon ser ut til å være gode på selvregulert læring.

Respondentene mente at den digitale hverdagen krevde mer innsats for å holde den samme studieprogresjonen, men her var det noen unntak. Selv om det var noen som ikke opplevde at det økte kravene til innsats, var dette en klar og tydelig tilbakemelding fra flertallet av respondentene. Det betyr at studentene mener de må øke sin innsats for å mestre det studiet de

deltar på. Dette kan bety at det blir flere som faller fra studiet fordi de ikke evner eller har motivasjon til å øke innsatsen ytterligere.

De respondentene som hadde utfordringer med prokrastinering har fått større utfordringer som følge av digital undervisning. Noen forteller også om ytterligere utfordringer med prokrastinering, som følge av smitteverntiltakene som førte til stengt campus i perioder. På samme måte som med motivasjon og innsats, er det noen respondenter som melder at de ikke har spesielle utfordringer med dette. Det er en klar tendens til at respondentene som ikke er utfordret av prokrastinering, er gode til å følge de planene de har lagd, som er en viktig ferdighet innenfor selvregulert læring.

Basisgruppene har hatt en viktig betydning rapporterer respondentene, denne gruppen gir dem viktig sosial støtte og faglig veiledning når de står fast. For noen har også basisgruppen betydning for planlegging og styring av studieaktivitet. For gruppene som hadde mye kontakt har de også hatt en viktig funksjon som et sosialt felleskap, og har vært en kilde til sosial støtte i en periode med mindre sosial kontakt. Utsagn fra respondentene om andre basisgrupper enn de som ble intervjuet, tyder på at ikke alle gruppene har vært aktive nok til å fylle disse funksjonene. For at basisgruppene skal fungere må alle medlemmene yte til fellesskapet for å kunne ha noe felleskap å nyte av. Utsagn om at noen basisgrupper ikke har fungert så bra som ønskelig kan bety at flere har vært for tilbakeholdene med å gi av seg selv inn i gruppefellesskapet. Her er det viktig at utdanningsinstitusjonen har et ansvar for å tilrettelegge for at dette samarbeidet fungerer så godt som mulig.

Oppsummert tyder denne undersøkelsen på at struktur og progresjon i stor grad blir utfordret i en digital studiehverdag. Studentene blir i hovedsak mer utfordret på motivasjon, av prokrastinering og må øke innsatsen for å mestre sin studiehverdag. For mange ser basisgrupper ut til å være en god hjelp.

## **4.5 Hva er utfordringene med digital studiehverdag**

Når digital undervisning har vært et smitteverntiltak har hensikten vært å redusere fysisk kontakt mellom studenter. Dette har motvirket integrering og samhandling mellom studentene. Det har nå blitt tydeliggjort at sosialt felleskap og faglig utveksling mellom studenter er viktig både for akademisk utvikling og helse. Det å være student uten å bli kjent med medstudentene, sier respondentene at de opplever som vanskelig. Sosialt felleskap er

viktig, det er vanskelig å føle nok tilhørighet når det er så lite mulighet til å bli kjent. Med unntak av basisgruppene har ikke studentene fått særlig muligheter til å bli kjent med sine medstudenter. En studiestart uten de vanlige markørene, kan også ha bidratt til at mange ikke føler seg som studenter, og heller ikke føler noe særlig tilhørighet til studiestedet eller studieretningen. Utfordringene med den digitale undervisningen har vært ulike for ulike studenter. For de studentene som har flyttet til et nytt studiested alene, og ikke har fått etablert et nytt sosialt nettverk, så har risikoen vært stor for betydelige psykiske belastninger. En konsekvens av at studentene i liten grad er integrert i et felleskap kan være at det reduserer barrieren for å trekke seg fra studiet.

En digital studiehverdag med forelesninger som formidles digitalt, er noe som studentene vurderer som langt mer krevende enn fysiske forelesninger. Når forelesningene er mer krevende stiller dette større krav til studentenes fungering i dagliglivet, og for studenter kan det være utfordrende å fordele tid og krefter riktig mellom studier og fritid. Den digitale studiehverdagen ser ut til å svekke de naturlige skillene mellom studier og fritid, slik at disse blir vanskeligere å opprettholde.

Digital undervisning bringer inn nye ord og nye utfordringer. Breakoutroom er et nytt begrep som på kort tid har blitt svært aktuelt for de nye studentene. Respondentene har vært tydelige på at breakoutrooms har fungert dårlig. En mulig forklaring er at det ikke har vært nok trygghet og tillit i studentgruppen, til at studentene har turt å by nok på seg selv i disse gruppene. Det viser seg også at en del er innstilt på å beholde kamera av hele undervisningsøkten. Tydeligere forventninger fra utdanningsinstitusjonen kunne kanskje hjulpet på dette. En mulighet kunne da vært å merke de forelesningene hvor breakoutroom ville bli benyttet, slik at studentene kunne vært forberedt på dette.

Det å ha kamera av i undervisning og gruppearbeid vanskeliggjør toveiskommunikasjon. Hvis selvbevisstheten blir for sterk hos enkeltpersoner, kan det føre til motstand mot å ha på kamera også i mindre grupper, og de som velger dette står i fare for å bli mindre kjent med de andre studentene. I en situasjon der studentene er mye alene kan det å være mer alene og mindre med i samtalen enn de andre, føles ekstra vanskelig. En sterk selvbevissthet som fører til motstand mot å ha på kamera, kan derfor gjøre en vanskelig situasjon enda verre for noen studenter.

Det har vært flere store utfordringer for studentene med en digital studiehverdag. Mangel på sosialt felleskap med andre studenter er kanskje den største av disse utfordringene. En hverdag der studier og fritid flyter mer inn i hverandre og der digitale forelesninger er mer krevende enn fysiske forelesninger er også en stor utfordring. Breakoutrooms som et relativt nytt pedagogisk virkemiddel, er vanskelig for studentene å få utbytte av både fordi de ikke har blitt tilstrekkelig kjent med hverandre først, og fordi en del vegrer seg for å skru på kamera i denne type gruppearbeid. Utdanningsinstitusjonen burde innledningsvis ha gitt helt konkret opplæring i hvordan studenter burde opptre i disse ad-hoc gruppene. En slik opplæring kunne gjort at flere hadde valgt å delta med kamera på, hilse på hverandre først, og delta aktivt i en diskusjon etterpå.

## 5 Konklusjon

I innledningen ble det referert til Effeney et al. (2013) sin definisjon av selvregulert læring. En student som har god selvregulert læring har satt seg mål, bestemt strategier, planlagt tiden sin, organisert og prioritert materiale og informasjon, endrer tilnærming fleksibelt, monitorerer egen læring ved å oppsøke tilbakemelding på prestasjoner og gjør adekvate justeringer for fremtidig læring. Denne beskrivelsen har et høyt ambisjonsnivå og inneholder mange ulike elementer. I denne undersøkelsen har det vært mest vekt på ferdighetene som Broadbent and Poon (2015) viste i sin metastudie at hadde en klar sammenheng med gode akademiske resultater. Med utgangspunkt i denne forståelsen av selvregulert læring så skal problemstillingen besvares.

*Hvilken betydning har selvregulert læring for studentene i en digital undervisningshverdag som følge av koronarestriksjoner*

Det første forskningsspørsmålet var hvordan studentene ivaretar struktur og progresjon i den digitale hverdagen. Svaret på spørsmålet ble i denne undersøkelsen at de møtte større utfordringer med motivasjon og prokrastinering, mange studentene har måttet øke sin innsats. De studentene som har vært i godt fungerende basisgrupper har hatt stor nytte av dette, også for å ivareta struktur og progresjon. I de fleste temaer respondentene har kommentert, har det vært et mindretall som har vært lite berørt av utfordringene for motivasjon, prokrastinering og som ikke har ment at digital undervisning krever at de må øke sin innsats. Dette har vært respondenter som har mestret ferdigheter for selvregulert læring.

Det andre forskningsspørsmålet var hva utfordringene med digital studiehverdag var. Her var det flere betydelige utfordringer respondentene rapporterte om. Den største utfordringen de rapporterte var mangelen på sosialt fellesskap med andre studenter. Det ble også fremhevet at digitale forelesninger var vesentlig mer krevende enn de fysiske, og at breakoutrooms som ofte ble benyttet i tilknytning til digitale forelesninger ikke fungerte etter hensikten.

Samlet sett har den digitale undervisningshverdagen hatt stor innvirkning på studentene, og respondentene er samstemte i savnet etter mer sosialt fellesskap. Noen av respondentene har hatt mange av egenskapene Effeney et al. (2013) fremhever i sin forståelse av selvregulert læring, de har ikke hatt utfordringer med motivasjon, prokrastinering eller innsats. Disse respondentene ser ut til å ha fått vesentlig mindre problemer med den digitale

undervisningshverdagen. De respondentene som har hatt noen utfordringer med for eksempel motivasjon og prokrastinering har måttet øke sin innsats vesentlig. Her kan det se ut som forskjellen mellom studenter som mestrer ferdigheter for selvregulert læring og de som ikke mestrer dette blir større. Dette samsvarer helt med konklusjonene til Greene et al. (2011) som mente at digitale læringsmiljøer er mest effektive for studenter som mestrer selvregulert læring. Den digitale studiehverdagen ser ut til å ha vært vanskeligst for de som hadde størst behov for rammer og struktur for å lykkes som studenter.

## 5.1 Implikasjoner

Selvregulert læring har hatt stor betydning for hvordan de ulike studentene har klart seg gjennom en særegen situasjon med digital undervisning som smitteverntiltak. De ferdighetene som inngår i selvregulert læring ser ut til å være svært effektfulle for de studentene som mestrer disse. Den mer strukturerte studieinnsatsen som tar hensyn til hvor det er mest effekt av innsatsen, gjør også at studentene med god selvregulert læring kan klare seg med mindre bruk av tid og innsats, for å oppnå det samme resultatet som andre må jobbe hardere med.

Bedre ferdigheter i selvregulert læring kan være viktig for utdanningssystemet fordi det kan bidra til å hindre frafall. Frafall fra videregående utdanning har fått mye oppmerksomhet som en determinator for utenforskap og flere tiltak blir gjort for å unngå dette. Frafall fra høyere utdanning er et kjent problem for universitets- og høyskolesektoren, og dette gir en lavere studentproduksjon enn inntaket tilsier. Noe av frafallet skyldes overgang til annet studieløp og noen studenter blir stoppet av forhold som skikkethetsvurderinger, det er derfor ikke mulig eller ønskelig å redusere frafallet mot 0%. Likevel kan selvregulert læring være et virkemiddel for å redusere frafallet i høyere utdanning uten at dette går på bekostning av kvaliteten. Ved å trene både elever og studenter på ferdighetene som er nødvendig for selvregulert læring, kan studentene lettere klare å nå de målene de setter seg for utdanning. Og viktigst av alt, vi kan unngå at så mange som i dag faller ut av høyere utdanning fordi de ikke mestrer å ha god nok styring på egen studieatferd. Vi vet ikke like mye om konsekvensene av å falle ut av høyere utdanning som vi vet om konsekvensene av å falle ut av videregående opplæring. Det vi vet er at de som ikke har kompetanse ifølge Tarjei (2016) på grunn av frafall fra høyere utdanning eller av andre grunner, har økt risiko for utenforskap.



Selvregulert læring slik det er forklart av Effeney et al. (2013) består av en rekke konkrete ferdigheter. Dette betyr at bare å tilegne seg kunnskap om selvregulert læring ikke nødvendigvis vil være så mye til hjelp for å studere bedre. For å ha nytte av kunnskapen om selvregulert læring kan det være viktig å innse at selvregulert læring primært er en rekke ferdigheter. De som ønsker å tilegne seg mer av disse ferdighetene, bør da som Schunk (2003) påpeker, trene på hver enkelt ferdighet.

## 5.2 Begrensninger og videre studier

Denne studien ser på konsekvensene av digital studiehverdag som følge av koronarestriksjoner, dette er spesielle omstendigheter som vi kanskje ikke vil oppleve igjen. Når en slik studie er kvalitativ er det fordi det er ønskelig å forstå fenomener bedre. Om vi får en skjevhet i utvalget kan dette være uheldig for den forståelsen vi ønske å oppnå. I denne studien ble det intervjuet medlemmer fra tre ulike basisgrupper som fungerte bra. I intervjuene kom det frem at det også var basisgrupper som fungerte dårlig, eller ikke i det hele tatt. Fordi basisgruppene var så viktige for studentene og hadde betydning for konsekvensene av den digitale studiehverdagen er det en svakhet at ikke dårlig fungerende basisgrupper var representert i utvalget. Det er da en fare for at utfordringene med digital undervisning hadde vært større, slik at svaret på forskningsspørsmålene hadde blitt annerledes.

Et viktig spørsmål som nå står igjen er om vi gjør nok for å gjøre studentene i stand til å fullføre den utdanningen de ønsker seg. Det er også viktig å finne ut av når i utdanningsløpet vi eventuelt har mulighet for å gjøre endringer som kan hjelpe flere til å oppnå det de ønsker seg. Dette er spørsmål det er viktig å forske mer på, for å virkelig gjøre visjonen om å legge til rette for at alle kan ta høyere utdanning, uavhengig av sosial bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selvregulert læring kan være en viktig del av svaret på hvordan vi kan gjøre studenter i stand til å fullføre den utdanningen de ønsker. Forventningen fra regjeringen om redusert frafall kan også bety at undervisere ikke bare kan fokusere på å øke kvaliteten på egen undervisning, men i større grad må fokusere på hvordan hjelpe studentene til å lære bedre. Dette kan gjøres blant annet ved å forske mer på hva undervisere kan gjøre for å bidra til at studentene blir bedre på selvregulert læring.

## 6 Litteraturliste

- Antúnez, Á., Pérez-Herrero, M. d. H., Rosário, P., Vallejo, G., & Núñez, J. C. (2020). Engagement SPIRALS in Elementary Students: A School-Based Self-Regulated Learning Approach. *Sustainability*, 12(9), 3894. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/9/3894>
- Atmojo, S. E., Muhtarom, T., & Lukitoaji, B. (2020). The level of self-regulated learning and self-awareness in science learning in the covid-19 pandemic era. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(4), 512-520.
- Boje, T. P. (2017). *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse* (Vol. 15). Hans Reitzels Forlag.
- Botnmark, D. B., Kvalnes, S. S., & Svartdal, F. (2014). Prokrastinering–hvordan studenter utsetter ting, og hvordan utsettelse påvirker velvære og helse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(8), 616-623.
- Boud, D. (2014). Introduction: making the move to peer learning. In D. Boud, R. Cohen, & J. Sampson (Eds.), *Peer learning in higher education: Learning from and with each other* (pp. 1-20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year Meta-Analysis. *Bulletin. Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/xap0000010>, 10, 1-29.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13.
- Erikson, M. G., & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking - good intentions in conflict. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)*, 44(12), 2293-2303. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813>
- Furseth, I., Everett, E. L., & Furseth, I. (2020). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (3. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *J. Organiz. Behav*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gerard, E., Annemaree, C., & Nan, B. (2013). Self-regulated learning : key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian journal of educational & developmental psychology*, 13(2013), 58-74.
- Goth, U., Holovchuk, S., Jermstad, L. K., & Jokstad, G. S. (2020). Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19. *Fra barnehage til voksenliv: utdanning, didaktikk og verdi*.

- Greene, J. A., Moos, D. C., & Azevedo, R. (2011). Self-regulation of learning with computer-based learning environments. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 107-115. <https://doi.org/10.1002/tl.449>
- Halvorsen, B., Hansen, O. J., & Tågström, J. (2012). *Unge på kanten : om inkludering av utsatte ungdommer* (Vol. 2012:005). Nordisk Ministerråd.
- Hammond, J. A., Bithell, C. P., Jones, L., & Bidgood, P. (2010). *A first year experience of student-directed peer-assisted learning* [201-212]. Thousand Oaks, CA :.
- Helse og omsorgsdepartementet. (2020). *Beredskapsplan for smitteverntiltak ved økt smittespredning under covid-19-pandemien 10. juni 2020*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/beredskapsplan-for-smitteverntiltak-ved-okte-smittespredning-under-covid-19-pandemien/id2705749/>
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J., & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 74-89.
- Hvitmyhr, B. L. (2020, 25.08.2020). Frykter konsekvensene av digitalt semester. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/RRP5aW/frykter-konsekvensene-av-digitalt-semester>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Abstrakt.
- Koch, C. J., & Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European journal of work and organizational psychology*, 11(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/13594320244000120>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational research review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Lackner, E. J. (2021). Digital undervisning i Store norske leksikon. Retrieved 22. januar 2022, from [https://snl.no/digital\\_undervisning](https://snl.no/digital_undervisning)
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. 485-516. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of public Economics*, 88(9-10), 1667-1695.
- Mulyadi, M., Tonapa, S. I., Luneto, S., Lin, W.-T., & Lee, B.-O. (2021). Prevalence of mental health problems and sleep disturbances in nursing students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Educ Pract*, 57, 103228-103228. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103228>
- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E., & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European*

- journal of special needs education*, 36(1), 5-19.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Nedregård, O., & Abrahamsen, B. (2018). Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet. In: Oslo Metropolitan University.
- Onji, K., & Kikuchi, R. (2011). Procrastination, prompts, and preferences: Evidence from daily records of self-directed learning activities. *The Journal of Socio-Economics*, 40(6), 929-941.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- Prowse, R., Sherratt, F., Abizaid, A., Gabrys, R. L., Hellems, K. G. C., Patterson, Z. R., & McQuaid, R. J. (2021). Coping With the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students [Original Research]. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.650759>
- Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601-624.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605078>
- Räisänen, M., Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2020). Study-related exhaustion: First-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 173-188.
- Sandvin, J. T. (2017). Velferd og medborgerskap. *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon*, 61-75.
- Schei, A., & Arnesen, M. (2020). Èn fysisk forelesning i uka for de ferskeste studentene. <https://khrono.no/n-fysisk-forelesning-i-uka-for-de-ferskeste-studentene/516115>
- Schunk, D. H. (2003). SELF-EFFICACY FOR READING AND WRITING: INFLUENCE OF MODELING, GOAL SETTING, AND SELF-EVALUATION. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering : temanotat*. Norges forskningsråd.
- Sparkes, J., & Glennerster, H. (2002). Preventing social exclusion: Education's contribution. In J. Hills, J. Le Grand, & D. Piachaud (Eds.), *Understanding Social Exclusion* (pp. 178-201). Oxford University Press.
- Statistisk-sentralbyrå. (2020). Gjennomføring ved universiteter og høyskoler. In (20.08.2020 ed., pp. Tabell 2).
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder : en introduksjon* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Tang, X., Wang, M.-T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building Grit: The Longitudinal Pathways between Mindset, Commitment, Grit, and Academic Outcomes. *J Youth Adolesc*, 48(5), 850-863. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0>
- Tarjei, W.-H. (2016). Unge voksne som verken er i arbeid eller utdanning: En registerbasert studie, 1993-2009. *Søkelys på arbeidslivet*, 32(4), 360-378.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2016-04-05>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.

- Tuckman, B. W., & Kennedy, G. J. (2011). Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students. *The Journal of experimental education*, 79(4), 478-504. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.512318>
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational research review*, 28, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier.
- Aadland, E. (1997). "Og eg ser på deg-" : vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag. Tano Aschehoug.
- Aasen, H. S. (2018). Fra rettsstat til velferdsstat–normative utviklingslinjer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(1), 84-93.

## 7 Vedlegg 1: Intervjuguide

Studiestart 2020 har vært sterkt preget av tiltak for forebygging av covid-19. Undervisningen har på grunn av dette blitt digital enten i sanntid eller som videoopptak. Vi ønsker derfor å spørre dere litt om hvordan dere har håndtert hverdagen som student i denne konteksten.

1. I starten av studie fikk dere undervisning med en del tips til studieteknikk, fortell hvilken innvirkning på hvordan du har organisert din studiehverdag?
2. Digital studiestart med mye av undervisningen som videoer som du fritt kan se når du selv ønsker gjør at du selv har måttet bestemme hvordan du legger opp din studieaktivitet, kan du si hvordan du har lagt opp studieaktiviteten og hvor tidkrevende du synes studiene har vært så langt?
3. Kan du i noe om du synes det har vært krevende å strukturere tiden din riktig, og hva du eventuelt har gjort for å få det til?
4. En digital studiehverdag har konsekvenser for alle, hvis du tenker på deg selv og din egen situasjon, hva er ulempene for deg, og hvis det er noen fordeler hva er de?
5. Skolen har styrket tilretteleggingen for arbeid i basisgrupper som følge av digital studiestart. Kan du fortelle hvordan basisgruppen har bidratt til læring for deg?

## 8 Vedlegg 2: Vurdering fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Selvregulert læring i digital studiehverdag](#) / [Vurdering](#)

### Vurdering

☰ 23.03.2021 ▾

🖨️ Skriv ut

**Referansenummer**

908510

**Prosjekttittel**

Selvregulert læring i digital studiehverdag

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Avdeling for helse og velferd

**Prosjektperiode**

01.11.2020 - 31.12.2023

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

23.03.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

NSD har vurdert endringen registrert 23.03.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.03.2021. Behandlingen kan fortsette.

Tjenester for sensitive data (TSD) ble lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

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