

Jarvoll, A. B. & Lillevik, R. (2026). Ja til nettundervisning i distriktskolen – eller? Helsefaglæreres vurderinger av nettbasert undervisning i videregående skole. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 347–370). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa840514>

14

Ja til nettundervisning i distriktskolen – eller?

Helsefaglæreres vurderinger av nettbasert undervisning i videregående skole

Agnieszka B. Jarvoll & Raymond Lillevik

Sammendrag: Artikkelen beskriver hvordan faglærere ved en rural videregående skole vurderer nettundervisning i opplæringen til helsefagarbeider. Lærerne mener at nettundervisning under visse forutsetninger kan være nyttig, men at det verken vil være faglig eller etisk forsvarlig dersom den ikke kombineres med fysisk opplæring. Analysen tydeliggjør at helsefag krever mer enn bare kognitive oppgaver, og at det også trengs praktisk og pasientrettet kompetanse, som kan være vanskeligere å undervise i og vurdere på nett. Artikkelforfatterne mener at funnene løfter fram behovet for grundig refleksjon over samhandling, organisering og etikk knyttet til bruk av digital undervisning i yrkesfaglig opplæring. Til en viss grad utfordrer dette en overfladisk teknologioptimisme og en ukritisk tro på nettundervisning som utjevning av forskjeller mellom rurale og sentrale strøk.

Nøkkelord: Fjernundervisning, rural, helsefagutdanning, yrkesfag, digital kompetanse

Abstract: This article describes how vocational teachers at a rural senior high school reflect upon the use of online and distance learning in nurse assistant education. While the teachers claim that online learning may have some benefits under certain conditions, they nevertheless argue that unless implemented in combination with face-to-face instruction it would be neither disciplinarily nor ethically sustainable. The analysis clearly shows that nurse assistant education requires more than just cognitive tasks, and that practical and patient-oriented competence is also needed—competence that can be more difficult to teach and assess online. The authors of the article suggest that the results highlight the imperative of deep reflection concerning interaction, facilitation, and ethics regarding the use of digital learning within vocational education. However, to some extent these understandings challenge an uncritical embracement of distance learning as the equalizer between rural and urban communities.

Keywords: Distance/online learning, rural, nurse assistant education, vocational education, digital competence

Innledning

Bruk av digital teknologi i norsk skole er et aktuelt og omstridt tema. Mens regjeringen ønsker å stramme inn på skjermbruk i skoletiden, åpnet opplæringsloven for mer bruk av skjerm til *fjernundervisning*¹ for både grunnskole og videregående da den ble revidert i 2024 (Opplæringsloven, 2024 § 14-4; Støre, 2023).

«Jeg er ikke negativ til nettundervisning. Jeg bare tenker at vi skal spørre hvordan vi skal greie ..., hjelpe de best over nett? For vårt fag er praktisk. Vi trenger å være i lag fysisk og jobbe med ting», – sa en lærer til oss under intervjuet om nettundervisning for elever i helsefag.

Etter ønske fra skoleledelsen begynte to lærere i helsefag ved en videregående skole i en distriktskommune å ta i bruk nettundervisning som hjelpemiddel overfor enkelte elever skoleåret 2023–2024. Intensjonen var å gi tilpasset opplæring (TPO) ved hjelp av nettundervisning for å styrke gjennomføringsevnen hos noen elever, der blant annet geografisk avstand ga utfordringer. Tiltaket var altså å forstå som tilpasset opplæring, og ikke en generell dreining til fjernundervisning for hele elevgruppen. Lærerne var relativt erfarne brukere av teknologi til undervisningsformål, ettersom de hadde arbeidet mye med utvikling av et undervisningsrom basert på velferdsteknologi. Velferdsteknologi handler om ulike teknologiske løsninger som kan bidra til en enklere hverdag og fremme mer selvstendighet/uavhengighet for de som trenger det, samt støtte for flere målgrupper, inkludert ansatte i helsetjenesten (NOU 2011:11, s. 98).

Som alle andre i skolesektoren hadde lærerne erfaring med nettundervisning fra pandemiårene 2020–2021. Nettundervisning fordrer en profesjonsfaglig digital kompetanse blant skolepersonale, som i kjølvannet av Covid-19 har fått en bratt læringskurve (Røkenes et al., 2023; Smith et al., 2021). Det synes fremdeles å være den enkelte lærers ansvar å utvikle egen teknologisk kompetanse (Skantz-Åberg et al., 2022). Som følge av ledelsens ønske måtte de to lærerne derfor tenke gjennom hvordan de skulle gjennomføre nettundervisning overfor enkeltelever, samtidig som de hadde ordinær klasse-

1 Fjernundervisning er et begrep som brukes i opplæringsloven (2024). Senere i artikkelen vil forfatterne gjøre rede for forholdet mellom fjernundervisning og nettundervisning.

romsopplæring for de øvrige elevene. For lærerne var den rurale konteksten en viktig årsak til implementeringen av nettundervisningen, med et ønske om å redusere geografi som en barriere. Når det er sagt, er ruralitet eller urbanitet i seg selv ikke egenskaper som påvirker denne læringsformen, selv om geografiske forhold utgjør en forutsetning og en kontekst. Skolens virksomhet drives av pedagogiske vurderinger for å være relevant for elevene og faget. Søkelyset i artikkelen rettes derfor mot hva lærere i helsefag sier om kravene i læreplanen for helsearbeiderfag, sett i forhold til bruk av utdanningsteknologi i opplæringen, med spesiell oppmerksomhet på nettundervisning. Siden kjerneelementer i læreplanen tar for seg verdier knyttet til det å møte mennesker i ulike livssituasjoner med omsorg og empati, får relasjoner og samhandling en sentral plass (Utdanningsdirektoratet, udat.).

Studiens problemstilling er som følger: *Hvordan vurderer faglærerne ved distriktskolen bruk av nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfag?* med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan bidrar nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfaget?*

Forskningsforankring

Kontekstuelle utfordringer med nettundervisning

Begrepsmessig er det ikke konsensus om denne formen for læring. I denne artikkelen lar vi fjernundervisning som regel være synonymt med nettundervisning. I noe anglosaksisk litteratur skjelner man mellom nettundervisning («online learning») og fjernundervisning («distance learning»), samt en kombinasjon av begge («blended learning») (Barbour, 2011, s. 13; Barbour, 2018, s. 2). Mens nettundervisning gjerne favoriserer mer elevstyrt læring, kan fjernundervisning inneholde dette, men den kan også ende opp som undervisning på Teams eller Zoom, der det i liten grad tas hensyn til didaktiske muligheter eller ulemper. Det siste var gjerne det mange erfarte under pandemien (Barbour & Hodges, 2025; Gilje et al., 2021).

OECD-miljøer ser på nettundervisning i grunnskole og videregående opplæring som en måte å styrke utdanningens kvalitet og omfang på i rurale skoler (Echazarra & Radinger, 2019, s. 53–56). Bakgrunnen for dette er at

utkantstrøk i Europa, Oceania og Nord–Amerika i stadig større grad kommer dårligere ut enn de sentrale urbane områdene når det gjelder sosio–økonomiske forhold (Echazarra & Radinger, 2019, s. 7–9). Dette lider skolesystemet også under, og for å redusere forskjellene i utdanningstilbud ser man gjerne fjernundervisning som et egnet tiltak. I rurale strøk har man ofte hatt slik undervisning i mange tiår, i form av brev- eller radiokurs, også for ganske unge elever (Pratt, 2018, s. 620). Tilbudet har økt betydelig i kjølvannet av utviklingen av internett og de mulighetene som åpnet seg, noe som også har gjort fjernundervisning synonymt med nettundervisning. Selv om behovet i rurale strøk for å redusere distanseproblemene ofte er utgangspunktet for nettundervisning (Bratteng & Kristensen, 2023), har den generelle interessen også økt (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 154–157), ikke minst på grunn av mulighetene det gir til mer tilpasset og fleksibel opplæring til elever, og et bredere fagtilbud.

Før endringene i opplæringsloven fantes det erfaringer med nettundervisning når det gjelder samisk i grunnskolen. Det var kun i samisk språk-opplæring at nettundervisning tidligere har vært mulig å praktisere i norsk grunnskole og videregående opplæring (Riksrevisjonen, 2019). Et forsknings- og utviklingsprosjekt i regi av Nord universitet og Rødøy kommune, en rural kommune i Nordland, er et sjeldent tilfelle av følgeforskning på undervisning på nett i grunnskolen. Prosjektet ble finansiert av Forskningsrådet (Bratteng & Kristensen, 2023; Forskningsrådet, 2024). Siden norsk skolelovgivning inntil nylig i svært liten grad åpnet for nettundervisning i grunnskolen, krevde prosjektet dispensasjon fra forbudet.

På tross av gode intensjoner med lovendringen knyttet til fagportefølje, fleksibilitet og tilpasning er det en viss skepsis blant norske lærerorganisasjoner. Her frykter man dels at endringen vil øke arbeidsbyrden blant ansatte, dels at skoleeiere vil bruke den som et sparetiltak (Rein, 2024, s. 12–13). Også eksempelvis i Canada, hvor nettundervisning er betydelig mer utbredt, kan man spore en viss reservasjon knyttet til læringsutbyttet. Domstolen i Québec i 2022 (Quebec mot Karounis) slo fast at undervisning med fysisk tilstedeværelse er å foretrekke fremfor full fjernundervisning, og viste til forskning og rapporter som understøttet myndighetenes syn, blant annet om begrenset internett-tilgang, lite sosial kontakt samt skolers manglende teknologiske ressurser og lærerkompetanse til å tilby fjernundervisning til alle. Retten påpekte at fjernundervisning ikke er særlig sammenlignbar med undervis-

ning i klasserommet, og at det ikke finnes bevis for at fjernundervisning gir et bedre læringsmiljø enn hjemmeundervisning, som også er et alternativ i Canada (Di Cristofano & Thangarajah, 2022). Hjemmeundervisning eller fulltidsundervisning på nettet er lite brukt i Canada; den vanligste måten å ta i bruk fjernundervisning på er at elever tar enkelte fag på nett, parallelt med at de følger sin lokale skole (se Raymond Lilleviks kapittel på side 209–229).

Den nye muligheten i norsk skole og behov for kompetanse

I Opplæringsloven vektlegges det at *fjernundervisning* i hovedsak skal skje på skolen, men at det i særlige tilfeller er mulig å gjøre det for eksempel hjemmefra (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette blir formulert slik i opplæringsloven:

Delar av opplæringa kan gjennomførast utan at læraren er til stades saman med elevane (fjernundervisning) dersom det er gode grunnar for det og det er trygt og pedagogisk forsvarleg. At det må vere gode grunnar betyr at fordelane for elevane må vere større enn ulempene ved å gjennomføre opplæringa som fjernundervisning. Når det skal vurderast om det vil vere trygt og pedagogisk forsvarleg å gi delar av opplæringa som fjernundervisning, skal det mellom anna takast omsyn til elevane sitt høve til læring, utvikling, trivsel og sosial samkjensle.

Elevane skal få fjernundervisning på skolen. I særlege tilfelle kan ein elev få fjernundervisning andre stader enn på skolen. Elevar i vidaregåande skole kan også få unntak etter avtale med rektor.

Fjernundervisninga skal gjennomførast slik at elevane og læraren kan kommunisere effektivt. Dei tekniske løysingane som blir nytta, må leggje til rette for kommunikasjon i sanntid eller med kort responstid. (Opplæringsloven, 2024, § 14-4)

Ut fra teksten ovenfor kan nettundervisning/fjernundervisning dermed ses som et tiltak i skolelokalene, men med mulighet for hjemmeundervisning i relasjon til tilpasset opplæring. Uansett fremstår dette som et relevant virkemiddel for å redusere geografiske og værmessige utfordringer som spesielt kan oppstå i rurale områder.

Det er strenge betingelser for å ta i bruk nettundervisning, men endringen i loven er særlig viktig i videregående opplæring, siden fullmakt til å organisere nettundervisning her legges til rektorene. Behovet for nettundervisning i dette skoleslaget er velkjent. Allerede før den nye loven hadde fylkeskommunen i både Vestfold og Nordland egne nettskoler, som i utgangspunktet gjaldt voksne elever (Horten videregående skole, 2024; Nordland fylkeskommune, 2023). Som et fylke med hovedsakelig distriktskommuner har Nordland dessuten et høyt antall unge voksne som har falt utenfor utdanning, opplæring og yrkeslivet, såkalt NEET; Not in Employment, Education or Training (Indeks Nordland, 2024). Her har videregående opplæring et spesielt ansvar, siden denne gruppen dekker alderen 15–34 år.

Nettundervisning vekker en viss ambivalens hos mange. Noe av grunnen kan være at digital teknologi gir et mangfold av teknologiske løsninger og måter å lære på som krever bred kompetanse hos læreren. I Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse blir digital kompetanse forstått som en «trygg, kritisk og kreativ bruk av digitale ressurser for å oppnå mål relatert til arbeid, arbeidsevne, læring, fritid, inkludering og/eller deltakelse i samfunnet» (Kelentrić et al., 2024, s. 15).

Hvis nettundervisning skal støtte/styrke kvaliteten på utdanningen som tilbys, kreves nødvendig digital kompetanse for å få dette til. Hva digital kompetanse faktisk handler om, problematiseres i rapporten «Hva innebærer egentlig digital kompetanse for utvalgte roller i kommunen?» (Slemdal et al., 2022), som omhandler sju kommuner i Norge. I rapporten vises det til at målet har vært å skaffe et kunnskapsgrunnlag om hva digital kompetanse innebærer, med et spesielt søkelys på skolen. I en mer internasjonal sammenheng har det vært mye forskning rundt lærernes kompetanse, også når det kommer til lærere som er spesielt raske til å tilegne seg nye, spesialiserte digitale løsninger, såkalte *early adopters* (Bar-El & Ringland, 2021; Cipollone et al., 2014; Nebel, et al., 2016). Men de fleste lærerne er ikke *early adopters* (Cipollone et al., 2014; Cuban, 2001). Når vi skriver om digital kompetanse her, avgrenser vi derfor til den jevne lærer. Samtidig bør tematikken knyttet til digital kompetanse ikke bare handle om den enkelte lærers kompetanse, men også løftes til et mer kollektivt nivå der skoleledere har et overordnet ansvar (Skantz-Åberg et al., 2022).

Utdanningsdirektoratet peker på at selv om yrkesfagopplæringen i norsk videregående skole generelt trenger mer spesialiserte digitale læremidler,

opplever lærere på yrkesfag generelt mer teknologisk mestring enn lærerne på fellesfagene. Dette inkluderer også lærere i helsefag, selv om det ikke oppleves like sterkt som lærere i IKT og mediefag (Utdanningsdirektoratet, 19.10.2024).

Likevel viser skoleforskningen at til tross for slik kompetanse i lærermiljøene, oppleves implementeringen av utdanningsteknologi som utfordrende. Rapporten *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov* (Munthe et al., 2022) avdekker en rekke kunnskapshull knyttet til forskning på digitalisering av yrkesfagopplæring internasjonalt. Selv om det ikke handler spesifikt om nettundervisning, tematiserer denne rapporten *online learning* og *internett*, og oppsummerer situasjonen slik:

Vår klare vurdering er at yrkesfag fortsatt er sterkt underrepresentert i forskning. Det er behov for studier av pedagogiske og fagdidaktiske prinsipper og prosesser; hvordan anvendes video (og andre digitale ressurser) av lærerne for å oppnå læring hos elever? Vi vet heller ikke noe om varigheten av kompetanse. Hva vil det si at en kompetanse er *lært*? (Munthe et al., 2022, s. 72)

I forlengelsen av dette er en av anbefalingene i rapporten at myndighetene legger til rette for mer forskning på blant annet didaktisk design (Munthe et al., 2022, s. 123).

Teoretisk inngang

Profesjon, etikk og digital kompetanse sett i sammenheng med læreplanen

Innen yrker i helse- og skolesektoren, som helsefagarbeidere og yrkesfaglærere i helsefag, er profesjonsetikk et sentralt emne. I utdanningsløpene til helse- og omsorgssektoren er det vanlig at studentene og elevene blir kjent med såkalt nærhetsetikk, representert ved ulike etiske tenkere som etter andre verdenskrig har vært opptatt av å formulere motiverende imperativer for omsorg. I nordisk sammenheng gjelder det særlig Knut E. Løgstrup, men også Martin Buber og Emmanuel Levinas. Disse tre er opptatt av prosesser

der utvikling av empati hos det moralske subjektet står sentralt (Aadland, 1993, s. 34; Aadland, 2019, s. 95). I lys av denne etikktradisjonen forstås relasjonen mellom pasient og hjelper som et forhold preget av påvirkning og kommunikasjon, men også av makt (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 145, 154). Ikke minst er man her opptatt av at pleierens ansvar gis non-verbalt, der for eksempel det å eksponeres for en annens ansikt blir en forutsetning for den verbale kommunikasjonen: «Møtet med den andre er den første etiske hendelsen; ansiktet til den andre er, ved å utstede en ordløs appell, det første som beveger oss» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 227). Et slikt etisk møte som finner sted i fysisk nærhet, spiller dermed en sentral rolle for profesjonsetikken innenfor helsefagene. Spørsmålet blir da hvilke konsekvenser dette kan ha for undervisning som er nettbasert.

Krumsvik (2022) argumenterer for at vi nå kan snakke om en egen diskurs innenfor digital kompetanse, knyttet til en *post pandemic practise dicourse*. Han viser til at det allerede har oppstått ulike diskurser knyttet til *digital literacy*, for eksempel innenfor helsesektoren eller i skolen. Under pandemien ble digital undervisning nødvendig, noe som resulterte i en rask og nødvendig kompetanseheving for å kunne manøvrere en vanskelig situasjon knyttet til nedstengningen av samfunnet. Nå befinner vi oss i en *post-pandemic era* (Krumsvik, 2022, s. 149), der det er nødvendig å undersøke nærmere hvordan erfaringene med digital kompetanse kan videreutvikles eller komme til nytte, for eksempel i skolen. Ifølge Slemdal og kolleger (2022) spenner digital kompetanse over flere dimensjoner og er knyttet til både utdannings- og helsesektoren (Krumsvik, 2022; Slemdal et al., 2022). En av dimensjonene gjelder personvern og etikk; her fremheves behovet for å sikre at teknologi brukes, og at den brukes riktig. Det må sørges for god praksis og rutiner for personvern. Også evnen til å skape gode holdninger knyttet til bruk av teknologi i møte med pasienter, ses som sentral. Ved innkjøp av ny velferdsteknologi er det behov for god kjennskap til både brukernes og arbeidernes behov, i tillegg til lovverk og etiske vurderinger (Slemdal et al., 2022, s. 24–25). Slik vi forstår det ut fra det ovenfor nevnte, er digital kompetanse innenfor helsesektoren knyttet til nødvendig profesjonsfaglig forståelse.

Hva elevene på helsefag skal lære, finner vi i den aktuelle læreplanen. Men er det egentlig så enkelt? Goodlad (1979) presenterer fem ulike nivåer en læreplan kan forstås ut ifra. I vår sammenheng er det særlig *den formelle læreplanen*, *den oppfattede læreplanen* og *den gjennomførte læreplanen* som er sen-

trale. Den formelle læreplanen er den offisielt vedtatte læreplanen, som i denne studien er læreplanen i vg2 for helsearbeiderfag (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Den oppfattede læreplanen er læreplanen slik den blir forstått av den enkelte læreren. Denne forståelsen er avhengig av lærerens erfaringer, tilnærming til læring og tenkning rundt de muligheter/rammer som finnes for gjennomføring av undervisningen. Den gjennomførte læreplanen er lærerens oppfattede læreplan satt ut i praksis. Oppsummert kan vi si at undervisningen læreren gir, er et resultat av hvordan læreren forstår/har tolket den formelle læreplanen. Ut fra problemstillingen, forskningsspørsmålet og de teoretiske overveielserne mener vi at følgende av kompetansemålene i læreplanen er aktuelle å se på i denne sammenhengen:

- «beskrive ulike kommunikasjons- og relasjonsferdigheter og vise hvordan slike ferdigheter kan fremme trygghet og tillit.»
- «vise empati og reflektere over egne holdninger og atferd og hva det vil si å vise endringsvilje.»
- «beskrive digitale kommunikasjonsverktøy som kan brukes i samhandling med pasienter, brukere, pårørende og helsepersonell»
- «reflektere over hva det vil si å være en profesjonell helsefagarbeider»
- «gjøre rede for hva yrkesetikk er og reflektere over etiske problemstillinger»
- «gjøre rede for ulike hjelpemidler og velferdsteknologi som kan bidra til selvstendighet, og som kan opprettholde funksjoner i dagliglivet»
- «gjøre rede for ulike hjelpemidler og velferdsteknologi som kan bidra til selvstendighet, og som kan opprettholde funksjoner i dagliglivet» (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Metodisk fremgangsmåte

Våren 2024 gjennomførte vi intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med to informanter som arbeidet som lærere ved en videregående skole lokalisert i en rural del av Nordland. Dette er et fylke med en stor andel av den unge befolkningen i gruppen som ikke er i utdanning, arbeid eller arbeidstrening. Skolen har elever fra ulike deler av landet, og nettundervisning blir her sett på som en løsning for å kunne tilpasse opplæringen bedre til elevene og hjelpe dem til å fullføre opplæringen de har begynt på, selv om de av ulike grunner ikke kan være fysisk til stede på skolen.

De deltakende lærerne ble involvert av rektor for å styrke skolens pedagogiske praksis på nett, og fulgte opp enkeltelever på nett så mye som mulig. Begge lærerne er mellom 40–50 år og har henholdsvis 14 (Informant 1) og 24 (Informant 2) års erfaring som lærere på det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag vg2, Helsearbeiderfag. Dette er et program som leder til to år som lærling før man får fagbrev. De underviser i programfagene *Helsefremmende arbeid, Kommunikasjon og samhandling, Yrkesliv i helse- og oppvekstfag*, samt *Yrkesfaglig fordypning*.

Lærerne har fra før pandemien erfaring med hele klasser på nett, organisert som videokonferanser. De siste årene har mye av opplæringen vært knyttet til en demonstrasjonsbolig for velferdsteknologi. På intervjutidspunktet var de nettopp ferdige med et skoleår der enkelte elever hadde fått mye av opplæringen i form av nettundervisning.

Utvalg, intervju og koding

Lærere er blitt valgt ut gjennom et strategisk utvalg (Skilbrei, 2021) etter følgende kriterier: 1) underviser i den innledningsvis nevnte videregående skolen i helsefag, og 2) har kompetanse i bruk av digitale verktøy og nettundervisning. Med støtte i Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) har vi vurdert det slik at de to aktuelle lærerne er tilstrekkelige for formålet, ettersom skolen er relativt liten.

Forskningsprosjektet følger retningslinjene til NESH² og er registrert i Sikt³. Intervjupersonene har i forkant fått informasjonsbrev om prosjektet, inkludert et samtykkeskjema som ble underskrevet i forkant av intervjuet. Intervjuet ble gjennomført av begge forskere på den videregående skolen og foregikk uten forstyrrelser i en time. Konferanserommet vi satt på, var i en rolig del av bygningsmassen. Samtalen fløt bra og holdt seg til tematikken. Begge intervjupersonene var engasjerte og hadde mye å bidra med, slik at vår semistrukturerte intervjuguide for det meste ble brukt som støtte for å sjekke om vi holdt oss til tema. Vi spurte blant annet om hvilken erfaring de har med bruk av digital teknologi i helsefag og med nettundervisning, og om hvordan de tenkte om vurdering og tilbakemeldinger til elever i helsefag i kombinasjon med nettundervisning. Intervjuet er tatt opp gjennom diktafonappen fra Nettskjema.no.

Underveis i intervjuet var det flere ganger behov for å sammenfatte/konkretisere det som ble sagt, for å undersøke om vi hadde forstått informantene riktig. Disse sammenfatningene ble i analyseprosessen til god hjelp, ved at de bidro til å bekrefte at vi var på riktig vei i vår forståelse av datamaterialet.

Transkriberingen ble i utgangspunktet gjort automatisk gjennom Nettskjema.no. Vi har funnet det nødvendig å gå gjennom transkriberingen og har hørt på opptaket flere ganger for å gjøre språklige korreksjoner i den transkriberte teksten. Enkelte dialektord ble misforstått av programmet. Dette gjelder for eksempel dialektordet *nøttig* som betyr nyttig, men ble forstått som ordet *nødt* eller *nøtt*. Et annet ord som ofte ble misforstått, var ordet nettundervisning. Ordet ble konsekvent tolket av programmet som *nattundervisning*. Mindre opplagte ord ble korrigert så langt det var rimelig i forhold til konteksten de var blitt brukt i. Det vi ikke har klart å tyde, er blitt utelukket fra analyseprosessen.

Transkripsjonen er blitt analysert ved hjelp av konstant komparativ analysemetode (Corbin & Strauss, 2008), som er blitt utviklet innenfor Grounded Theory-tradisjonen (Corbin & Strauss, 2008). Denne analysemetoden kan benyttes innenfor alle kvalitative studier der koding og kategorisering kan inngå som del av en analyseprosess. Koding blir dessuten gjerne oppfattet som det første trinnet i et analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015).

2 Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

3 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

Etter inspirasjon fra Eggebø (2020), som argumenterer for at kollektivt analysearbeid sjeldent blir beskrevet i metodelitteraturen, ønsker vi å fremheve at vårt arbeid med analysen kan beskrives som en kollektiv prosess. Det har vært en dynamisk prosess der vi i fellesskap i kodingsfasen har delt opp teksten etter samme meningsinnhold. Enheter med samme meningsinnhold ble så satt sammen i flere kategorier som vi arbeidet videre med. Da analysefasen var over, satt vi igjen med tre hovedkategorier: *samhandling*, *organisering av undervisning* og *profesjonsfaglig forståelse*.

Kategorien *samhandling* omfatter samhandling på ulike nivåer: samhandling mellom lærere, samhandling mellom lærere og elevene, samhandling mellom elevene, og samhandling mellom elevene og pasienter/brukere. I den andre kategorien, *organisering av undervisning*, skilles det mellom nettundervisning og undervisning ved hjelp av velferdsteknologi. Kategorien omfatter også en ideell tredeling av undervisningen i helsefag og en ambisjon om å kunne tilpasse opplæringen. Den tredje kategorien består av en overordna, helhetlig tenkning knyttet til etisk forståelse og profesjonsfaglig integritet forankret hos lærere. Denne kategorien har vi kalt *profesjonsfaglig forståelse*. Resultatene fra analyseprosessen organiseres etter de ovenfor presenterte hovedkategoriene, og diskuteres deretter i etterkant.

Resultat

Samhandling

For informantene fremstår samhandling som en vesentlig dimensjon i opplæringen, så vel som i helsefagarbeideryrket. Informant 1 sier: «Vi jobber med folk», og dette blir kommentert av Informant 2: «Ting skjer underveis». Informant 1 fortsetter: «og da skal du lære å samhandle. Det er kanskje det som er vanskelig. Du kan ikke bare gjøre det teoretisk, du må faktisk lære å utøve det». Begge informantene svarer ja på at de samarbeider mye og har gjort det en stund. De samarbeider både når de planlegger og når de retter oppgaver. Samarbeidet oppleves som trygt og viktig, siden fagene de underviser i glir inn i hverandre. Samarbeid gjør det også enklere å arbeide temabasert.

Begge informantene peker på at samhandling er nevnt i læreplanen, og at det handler om å samhandle med ulike grupper. Som Informant 1 sier: «Det er derfor vi har stort fokus på samhandling, for du må kunne samhandle hvis du skal jobbe med folk». Dette gjelder ikke minst i den praktiske opplæringen i prosedyrer. Informant 1 utdyper dette slik: «De skal jo få et godt håndlag i det de skal gjøre, og da er det jo kjempeviktig det her». Informant 2 tilføyer at:

Vi har jo mye praktisk arbeid med prosedyre, som for eksempel reising av blodtrykk og sånne ting, og det må man øve på, og øve på. Du skal øve på å automatisere en del ting så du kan stå i situasjoner når de oppstår.

Elevenes evne til samhandling med pasienter og brukere kommer ikke nødvendigvis av seg selv, og tryggheten opplæringen søker å etablere handler derfor vel så mye om elevenes følelse av mestring: «Livet går opp og ned. Det skal være lov å ikke mestre alt på en gang». For å støtte dette tas det konkrete skritt i fysiske omgivelser. Informant 1 eksemplifiserer gjerne hvordan de arbeider med elevene når samhandling med brukere eller pasienter står sentralt. De drar på besøk til sykehjem. Bilder hos brukerne blir gjerne brukt som trigger for en samtale. Elevene skal bli vant med å snakke med noen de ikke kjenner. Dette er noe som elevene må utøve, og som de får tilbakemeldinger på fra lærerne.

Samhandling som tema kommer altså tidlig opp i intervjuet. Det handler om samhandling mellom lærerne for å gi elevene en helhetlig opplæring, og om elevenes samhandling under opplæringen. Kommunikasjon og samhandling er, som nevnt, et eget fag i studieprogrammet. I læreplanens kompetansemål går det blant annet frem at ulike kommunikasjons- og relasjonsferdigheter skal lede fram til tillit og trygghet for de ulike aktørene (Utdanningsdirektoratet, udat.). Lærere beskriver hvordan de arbeider med relasjoner, der mye handler om at elevene skal være trygge i ulike situasjoner som krever mestring av både det relasjonelle og det praktiske arbeidet. Lærere legger opplæringen til reelle arenaer, som sykehjem, for at elevene skal få konkrete erfaringer. Lærernes oppfattelse av læreplanen (Goodlad, 1979) handler om tilrettelegging av praktiske erfaringer for elevene. Kompetansemålene som ble løftet frem tidligere, gjenspeiler denne praktiske siden og vektleggingen av trygghet for både pasient og elev. En genuin opplevelse av yrket knyttes tett opp til samhandling og tilstedeværelse der det skjer, noe som skal kunne legge et godt grunnlag for

elevenes refleksjon over hva det vil si å være en profesjonell helsefagarbeider (Utdanningsdirektoratet, udat.). Informantene gjenspeiler her dimensjonene innen nærhetsetikken, spesielt relasjonen mellom pasient og hjelper som et forhold preget av kommunikasjon (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 145, 154). Det å blant annet trene på å føre samtaler ved å eksponeres for ekte pasienter og brukere blir sentralt for opplæringen.

Organisering av undervisning

Noe som blir trukket frem, spesielt av Informant 2, er den manglende fleksibiliteten i nettundervisning. Informanten uttrykker at det er vanskeligere å være spontan på nett og å «ha kontinuiteten», ved å kunne ta tak i ting og følge det opp med f.eks. rollespill eller litt teori.

Begge informantene er enige om at nettundervisning kan gjennomføres når de skal gå gjennom teoretisk fagstoff, som f.eks. sykdomslære. Nettundervisning er også blitt brukt som en løsning ved sykdom hos elever, men fører til at elevene mister en del av faget når de ikke kan være fysisk til stede. I noen tilfeller kan elever filme seg selv når de trener på utøvelse, både i sanntid og ved å bruke opptak, men begge er tydelige på at nettundervisning alene gjør det vanskelig å dekke kompetansemålene. Dette eksemplifiseres ved at elevene ikke har utstyret de trenger når de er hjemme.

Nettundervisning krever også gode arbeidsvaner, noe som ikke er helt til stede hos alle elevene. Lærere viser til koronatiden, der de har hentet mye av sin erfaring. Det er forskjell på voksne og unge elevers evne til å følge nettundervisningen. De unge trenger å bli hentet inn når oppmerksomheten begynner å svikte. De trenger også mer støtte underveis. Gode refleksjonsprosesser krever flere, mener Informant 1. Å være overlatt til seg selv (på nett) i en refleksjonsprosess er ikke like bra. «For det er en dannelse dette her, og det er vanskelig å korrigere over nett» uttrykker Informant 1. For lærere er det ikke lett å lese kroppsspråket og dermed tilpasse eller støtte utviklingen av elevenes potensial. Praksisperioder er spesielt egnet til tilpasset opplæring, mener Informant 1, og sier at:

Et mål for oss er at elevene føler seg sett og forstått. De trenger av og til hjelp til å finne oppgaver som passer dem best, og de trenger å få tilbakemelding og oppleve mestring. Hvis helsefag skulle bare

kunne gis som nettundervisning, så krever dette at elevene allerede har den nødvendige praktiske erfaringen fra feltet, ellers så ville det ikke ha vært forsvarlig.

I tilknytning til dette leser Informant 2 fra læreplanen at «det handler også om å utvikle yrkesutøvere som har praktiske ferdigheter, pluss, pluss, pluss. Det står jo høyt hos oss da».

Bruk av teknologi/digitale ressurser handler også om bruk av velferdsteknologi, nettopp for å trene på slike praktiske ferdigheter. Her forteller informantene at de har bygd opp øvelseslokaler i samarbeid med en IT-klasse for helsefagelevne. Disse øvelseslokalene er fylt med ulike typer velferdsteknologi til opplæring. Å lære å bruke de ulike teknologiske verktøyene fordrer naturlig nok at elevene er fysisk til stede i øvingslokalene, men det pekes også på en annen grunn, nemlig muligheten for å gi elevene nødvendig psykisk støtte. Informantene forteller at de bruker rollespill, og at de også bruker VR-briller som er tilgjengelige i øvelseslokalene for å trene på trusselsituasjoner. «Noen elever har måttet legge vekk VR- brillene for det kan oppleves sterkt, men vanlig rollespill kan bli mer troverdig», sier Informant 1. «Vi må uansett være sammen etterpå», sier Informant 2 og utdyper:

Elevene kan oppleve mye stress og det er noe med det nonverbale at noen trenger en klem eller en klapp på skulderen, det har vi mye erfaring med. Siden det er en reise så er det så viktig med den tette oppfølgingen, og man kan få mye informasjon av bare håndtrykk.

Vi har tidligere henvist til nærhetsetikkens oppmerksomhet på det nonverbale aspektet i pasient/hjelper-relasjonen. Informantene anvender den samme tenkingen på sine elever under opplæring. Vi kan si at elevene på denne måten, i sine egne sårbare situasjoner, selv får erfare betydningen av for eksempel en klem eller et håndtrykk (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 227).

Informant 1 sier at mange er redde for velferdsteknologien og derfor velger å ikke bruke den. Informantene selv oppfatter dette som innovasjonsarbeid. Informant 1 utdyper dette ved å si at: «... andre skoler kommer på besøk for å se på øvingslokalene våre for å lære». Informanten tilføyer også at «Det handler om å tørre å leke seg. Det handler om kompetanse om brukernes behov og ikke minst den aldersrelaterede utviklingen til brukerne. Det handler

om å gjøre viktige vurderinger ved bruk av for eksempel medisinsystemer». Informanten sier videre:

Ja, og da tenker jeg at vi som lærere skal være nysgjerrige på det. Hva fungerer, og hva fungerer ikke. Vi er pliktige til å tilegne oss kompetanse. Skal elevene lære fra oss, er vi pliktige til å faktisk også finne ut av ting vi ikke kan, men her er vi veldig nysgjerrige.

Informantene mener at de også arbeider med egen kompetanse, fordi det handler om å utvikle en forståelse som gjør dem i stand til å vurdere bruken av velferdsteknologi. «Å navigere i et landskap, å kunne skille mellom det nyttige og *gimmick*», utdypes Informant 1.

Informantene er også enige om at det på sikt er svært kostbart å holde seg oppdatert på den teknologiske utviklingen. Her skisserer de derfor en tydelig utfordring. De deltar på messer og har kontakt med ulike leverandører som tilbyr utstyr og ønsker tilbakemelding, men som Informant 1 sier: «... men vi må være kritiske for hva vi kan ta imot».

Det ligger en spenning hos lærerne når det gjelder bruk av nettundervisning i opplæringen til helsefagarbeider. Både Informant 1 og 2 blir underveis i intervjuet tydelige på at opplæringen kan inneholde nettundervisning, men at den også må inneholde praktisk utøvelse, både når elevene har undervisning og gjennom erfaringer fra praksis på en institusjon. I den pedagogiske litteraturen kalles dette gjerne *blended learning* (Barbour, 2011, s. 13; Barbour, 2018, s. 2). En slik tredeling er de enige om at kan fungere, og at den også kan omfatte et kontinuerlig arbeid med tilpasset opplæring. De har elever med ulike behov, og mener at de kommer tettere inn på elevene sine enn det som er vanlig innenfor de andre retningene i videregående opplæring. De mener at kun nettundervisning ikke vil dekke kompetansemålene, og dermed heller ikke være forsvarlig for dem å tilby. Lærerne reflekterer over egen integritet som helsefaglærere, og er tydelige på at det er vanskelig for dem å innfri forventningen om ren nettundervisning ut fra egen forståelse (Goodlad, 1979) av hva elevene skal lære, slik dette kommer til uttrykk i læreplanens kompetansemål. Lærerne viser en kritisk og grundig forankring av velferdsteknologi i undervisningen. Deres refleksjon rundt bruk av ulike digitale løsninger er forankret i en digital kompetanse (Krumsvik, 2022) som kan være nyttig i fremtidig planlegging og organisering av nettundervisning i den videregående skolen (Opplæringsloven, 2024).

Profesjonsfaglig forståelse

Tidlig i intervjuet bruker informantene begrepet *yrkesutøvelse* og gjør den praktiske gjennomføringen av yrket nærmest til et verb, å *yrkesutøve*: «Det er ikke nok med å skrive, men du må faktisk utøve det. Så får de tilbakemelding når de gjør det veldig ... Bare det å kunne sette seg ned med noen er jo vanskelig for noen», som Informant 1 sier det.

Yrkesutøvelse som helsefagarbeider handler i denne forstand både om kunnskap og praktiske ferdigheter, men ikke bare det. Ifølge informantene er målet med opplæringen blant annet at du skal læres opp til å være der for andre.

En opplæring med en slik praktisk tilnærming til mennesker, særlig når samhandling er et så sentralt tema, beskriver informantene som både krevende og givende. Informant 1 sier: «Men det er jo et tøft yrke egentlig. Det er ikke så greit å stå i mange ting ...» Informant 2 tilføyer: «Men veldig givende». Dette gjelder ikke bare for elevene, men også for dem selv som lærere. Elevene skal ikke bare trene for seg selv og, som de fleste andre elever, bli eksponert for egen utilstrekkelighet, men må også konfrontere livssituasjoner der de bevisst skal mobilisere egne følelser og empati for å kunne utøve yrket på en hensiktsmessig måte. Hvis man i tillegg kommer i situasjoner som berører private opplevelser, eller kjenner på utrygghet, er det viktig at læreren står klar med «en god hand som veileder deg litt ekstra» sier Informant 1.

Opplæringen har et svært eksplisitt element av etikk i seg. Informant 1 uttrykker at «du skal vise at du er skikket til dette yrket. Vi må ha noen som tar vare på oss hvis vi blir syke». I tillegg peker informantene også på en annen side ved opplæringen som har et etisk trekk, nemlig forpliktelsen til å utvikle egen kunnskap. Dette er også noe som blir fremhevet av Slemdal som et særskilt viktig moment (Slemdal et al., 2022, s. 24–25). I første omgang handler det om dem selv, som lærere, med plikt til å tilegne seg teknologikompetanse og å se etter hva som fungerer av velferdsteknologi i undervisning. Her kan informantene ses som raske til å tilegne seg nye digitale løsninger innenfor velferdsteknologi, som såkalte *early adopters* (Bar-El & Ringland, 2021; Cipollone et al., 2014; Nebel, et al., 2016). Men her er det også snakk om en plikt, og denne pliktfølelsen må også internaliseres hos elevene, fordi «yrket vårt handler om å tørre å prøve», som Informant 1 sier det. Her knytter informantene yrket til et spørsmål om mot til å prøve og feile. Tidligere i intervjuet kommer det fram ved Informant 2 at dette motet er nødvendig

for elevenes egen skyld, siden det er helsefagarbeiderens evne til å vurdere de teknologiske hjelpemidlenes nytte i ulike livsfaser og livssituasjoner som står i fokus: «Det er ikke bare dømmekraft, men også at de blir trygge på å bruke det, sånn at de tør å bruke det ute i praksis».

Å sette teoritilegnelse opp mot praksis kan muligens forstås som en dikotomi, der det å lese teori settes i motsetning til den praktiske siden ved yrket. Men i denne sammenhengen ser vi at det dreier seg om å anerkjenne at nettundervisning kan ha nytteverdi i teoriopplæringen. Dikotomien gjelder i større grad hvorvidt nettundervisning egner seg til praktisk opplæring, kontra tradisjonell fysisk undervisning. Senere kommer det fram flere pregnante uttrykk og setninger der informantene prøver å formidle det de oppfatter som essensen i det å være helsefagarbeider. Dette henger sammen med hva informantene mener yrkesutøvelsen går ut på, og hva de forventer at elevene skal sitte igjen med på slutten av opplæringsløpet. I profesjonsutdanningen går en slik forståelse under konseptet den profesjonsfaglige kompetansen.

Målet med opplæringen sies å være å kunne være der for andre. Dette går langt ut over en ren instrumentalistisk oppfatning, ettersom det berører både egen identitet og ansvaret en helsefagarbeider får for andre mennesker. Ikke minst ser vi det når informantene snakker om «å tørre». Å være modig er en egenskap som i etikk tradisjonelt har vært kalt en dyd (eller dygd), på linje med for eksempel å være rettferdig og lignende. Eleven må altså være modig nok til å utfordre seg selv, som ledd på veien til å kunne «ta vare på oss». Slike uttalelser ligner tematisk på beskrivelser av omsorgsyrker som et kall, enten bakgrunnen er religiøs eller mer sekulær. Opplæringen handler dermed ikke bare om elevenes egenutvikling i seg selv; den er også et middel for å fremme personlig egnethet til å arbeide med omsorg. Her trer opplevelsen av ansvaret for pleietrengende fram som et etisk imperativ. Dette gjør at spørsmålet om bruk av nettundervisning eller ei, og eventuelt hvordan, blir mer omfattende enn rene didaktiske overveielser.

Konklusjon

Studiens problemstilling er *Hvordan vurderer faglærerne ved distrikt-skolen bruk av nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfag?* med forskningsspørsmålet: *Hvordan bidrar nettundervisning til opplæringen i Helsearbeiderfaget?*

Et kort svar på forskningsspørsmålet vil være at nettundervisning kan være et bidrag i opplæringen, men at den da må koordineres med praktisk utøvelse når elevene har undervisning, og ikke minst med erfaringer fra praksis på en institusjon. En slik tredeling med nettundervisning, undervisning på skolen og institusjonspraksis kan fungere. Kun nettundervisning vil ikke dekke kompetansemålene eller være forsvarlig ifølge våre informanter.

Svaret på problemstillingen er todelt: Mens nettundervisning kan fungere under gitte betingelser, kan feil bruk ha både faglige og etiske konsekvenser.

Resultatene reiser en diskusjon om nettundervisning egentlig gir noen fordeler av betydning når det anvendes i fag som helsefag, da det også reiser spørsmål om det er etisk riktig. Dersom nettundervisning skal kunne være en del av opplæringen, må det kritisk vurderes hvordan. Ifølge Krumsvik (2022) skal denne *post pandemic practise discourses* ha gitt lærerne nok kompetanse til å kunne manøvrere i et komplisert digitalt landskap og ta reflekterte valg.

På bakgrunn av vårt datamateriale kan det stilles spørsmål om vi egentlig trenger nettundervisning for opplæring til yrkesutøvelse i helsefag. En mulighet er å gå for en *blended learning* (Barbour, 2018, s. 2) som en tilnærming til en slik tredeling av opplæringen som informantene beskriver. Nettundervisning kan ses på som en kompensasjon og erstatning i møte med ulike barrierer, som geografisk avstand i rurale strøk. Sett ut fra informantenes ståsted tilfører imidlertid ren nettundervisning kanskje ikke en styrking av denne opplæringen, slik det for eksempel uttrykkes av OECD (Echazarra & Radinger, 2019). Et slikt kritisk blikk på nettundervisning vil da være mer i tråd med praksisen i Canada (Di Cristofano & Thangarajah, 2022).

Informantene fremstår som optimistiske om potensialet i velferdsteknologi, men mer nyanserte og kritiske til nettundervisning. De gjør dermed pedagogiske og informerte vurderinger basert på erfaring, kompetansemål og digital kompetanse. Dette kan ses på som en kritikk av forestillingen om at det er lærernes konservative holdning eller hang til tradisjonell og kjent peda-

gogikk som gjør at integreringen av utdanningsteknologi går sakte (Ertmer, 2005, s. 36–37).

Hva kan vi hente ut av denne studien i tilknytning til at det nå i den norske opplæringsloven i 2024 er blitt åpnet for nettundervisning for både grunnskole og videregående (Utdanningsdirektoratet, 2024)? Det kan for eksempel være relevant å undersøke eller evaluere undervisningsopplegg innen helsefag eller andre profesjoner der man har forsøkt en slik tredeling som informantene nevner.

Informantenes erfaringer er knyttet til nettundervisning som tilpasset opplæring for å styrke gjennomføringsevnen hos noen elever. Refleksjonene og erfaringene som dette prosjektet ved en liten skole har avdekket, kan ikke generaliseres eller forventes å ha en direkte overføringsverdi. Likevel fremstår funnene som et eksempel på hva helsefaglærere i rurale strøk tenker om, og hvordan de bruker digitale ressurser i opplæringen. Ut fra antagelsen om at erfaringer fra slike lokalt forankrede forskningsprosjekter ved små rurale skoler bør være aktuelle og relevante for skoleledere som vurderer grep for å fylle mulighetsrommet i den nye opplæringsloven, sikter dette forskningsprosjektet mot å være et relevant bidrag til bakgrunnskunnskapen, for eksempel for rektorer i videregående skole, fylkeskommunenes skoleavdelinger og lærere i skolen.

Referanser

- Barbour, M. K. (2018). *Funding and Resourcing of Distributed Learning in Canada*. A special report of the State of the Nation: K–12 E–Learning in Canada project. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23535.69283>.
- Barbour, M. K., & Hodges, C. B. (2025). History repeats, we forget: Short memories when it comes to K–12 distance learning. *Education Sciences*, 15(4), Article 482. <https://doi.org/10.3390/educsci15040482>
- Barbour, M., Brown, R., Hasler Waters, L., Hoey, R., Hunt, J.L., Kennedy, K., Ounsworth, C., Powell, A., Trimm, T. (2011). *Online and blended learning: A survey of policy and practice of K-12 schools around the world*. International Association for K-12 Online Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537334.pdf>
- Bratteng, S. & Kristensen, A. (2023). *Nettbasert undervisning i grunnskolen – hva fremmer og hemmer elevenes læring?* Undervisningsforskning. no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/nettbasert-undervisning-i-grunnskolen--hva-fremmer-og-hemmer-elevenes-laring/>
- Cipollone, M., Schiffer, C. C. & Moffat, R. A. (2014). Minecraft as a creative tool. A case study. *International Journal of Game-Based Learning*, 4(2), 1–14. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2014040101>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674030107>
- Di Cristofano, S. & Thangarajah, R. (2022). Distance learning and the Quebec Karounis decision. I M. Barbour & R. Labonte (Red.), *State of the Nation: K–12 E–Learning in Canada. Canadian E–Learning Network*. <https://k12sotn.ca/papers/distance-learning-and-the-quebec-karounis-decision/>
- Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools; Insights from PISA, TALIS, and the literature*. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Enggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift.*, 4(2), 106–123. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Forskningsrådet. (2024, 24. juni). *Rødøyprosjektet II – 2019–2022: Use of distance education in small schools for quality education*. Prosjektbanken, Forskningsrådet. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/296559>
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2021). *Hjemmeskolen under korona–pandemien – hva forskningen kan fortelle*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hjemmeskolen-under-korona-pandemien--hva-forskningen-kan-fortelle/>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw–Hill.
- Henriksen, J. & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Gyldendal.

- Horten videregående skole. (2024, 18. oktober). *Nettskolen Vestfold (nettundervisning)*. <https://www.vestfoldfylke.no/no/skoler/horten-vgs/meny/opplaringstilbud/nettundervisning/nettundervisning/>
- Indeks Nordland. (2024, 5. mars). *Unges utenforskap*. Indeks Nordland <https://www.indeks-nordland.no/nyheter/utenforskap>
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A. –T. (2024). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Krumsvik, R. J. (2022). Digital competence across the education and health sector. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(3), 149–154. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.3.1>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat: Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d5a871191c604340a42e5fe97f96373e/horingsnotat-forslag-til-endringer-i-friskoleloven-om-opplaring-som-gjenomfores-uten-at-lareren-er-til-stede-sammen-med-eleven-fjernundervisning.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Munthe, E., Erstad, O., Bergsten Njå, M., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Bergill Hagen, S. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning. Universitetet i Stavanger. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28985.54889>
- Nordland fylkeskommune. (2023, 24. mai). *Om nettskolen i Nordland*. <https://nettskolen.nfk.no/om-skolen/>
- NOU 2011:11. (2011). *Innovasjon i omsorg*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5fd24706b4474177bec0938582e3964a/no/pdfs/nou201120110011000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (LOV-2023-06-09-30)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Pratt, K. (2018). K–12 online and blended learning in Aotearoa New Zealand. I R. E. Ferdig & K. Kennedy (Red.), *Handbook of research on K–12 online and blending learning* (2. utg., s. 617–630). ETC Press.
- Rein, I.J. (2024). Endringer i ny opplæringslov. *Lektorbladet. Tidsskrift for fag og utdanning*, 3.
- Riksrevisjonen. (2019). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk*. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2019-2020/opplaringiogpasamisk.pdf>
- Røkenes, F. M., Andreassen, J. K., Aagaard, T., Nagel, I., Amdam, S. H., Pedersen, C. & Vika, K. S. (2023). Digital nødundervisning under covid-19-nedstengning: Lærerutdanneres utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse. *Nordic journal of digital literacy*, 4, 234–245. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.3>
- Skilbrei, M.L. (2021). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Slemdal, L.A., Wagner, E., Gitlestad, K., Frey, J.M., Makridis, I.M. & Krumsvik, R.J. (2022). *Hva innebærer egentlig digital kompetanse for utvalgte roller i kommunen?* (Sluttrapport FoU-prosjekt 214005). Rambøll Management/KS.
- Smith, K., Ulvik, M., Curtis, E., Guberman, A., Lippeveld, L., Shapiro, T. & Viswarajan, S. (2021). Meeting the Black Swan: Teacher educators' use of ICT – pre, during and eventually post

Covid19. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE), 5(1), 17–33.
<https://doi.org/10.7577/njcie.397>

Støre, J. G. (2023, 15. desember). Mer læring med mindre skjermbruk. *Dagens Næringsliv*.
<https://www.dn.no>

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Den digitale tilstanden i barnehage og grunnsopplæring*. Den digitale tilstanden i fag- og yrkesopplæringen. Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kompetansemål etter kommunikasjon og samhandling*. Læreplan i vg2 helsearbeiderfag (HEA02-04).
<https://www.udir.no>

Aadland, E. (1993). *Etikk for helse- og sosialarbeidere*. Det norske samlaget.

Aadland, E. (2019). *Etik i professionell praksis*. Dansk psykologisk forlag.