

Bjørgen, A. M. & Fritze, Y. (2022).
Undervisningsteknologi for læring eller
effektivisering i høyere utdanning: Et spørsmål
om rammeforståelser. I: H. Thuen, S. Myklestad
& S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag*
(s. 202–217). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010312>

Kapittel 12

Undervisningsteknologi for læring eller effektivisering i høyere utdanning

Et spørsmål om rammeforståelser

Anne Mette Bjørgen & Yvonne Fritze

Sammendrag: *Dette kapitlet diskuterer hvordan studenter fortolker rammene for undervisning med bruk av digital teknologi, samt hva dette betyr for deltakelse og læring. Data er hentet fra kvalitative intervjuer og en spørreundersøkelse med bachelorstudenter. Med koronapandemien og digitalisering av undervisningen fikk vi en utvidet mulighet til å studere studenters rammeforståelser. Det presenteres eksempler på studentenes fortolkninger av digital teknologi i undervisning, og disse drøftes i lys av Goffmans rammeteori. Dessuten henter vi inspirasjon fra Bolter og Grusin for å forstå hvordan ulike remedieringsstrategier influerer på vår forståelse av digitale praksiser.*

Våre resultater indikerer at mens underviserne hadde intensjoner om

å skape aktivitet og læring gjennom bruk av digital teknologi, så forsto studentene undervisningsteknologien ut fra en effektivitetsramme. Resultatene viste også at motsetninger i rammeforståelser kan forsterkes når digital teknologi benyttes som overføringskanal for tradisjonell undervisning. Ved å studere rammeforståelser synliggjøres et spenningsforhold mellom studenter og underviseres fortolkninger og intensjoner. Et spenningsforhold som også peker tilbake på et paradoks mellom ønsker og muligheter i undervisning generelt.

Nøkkelord: *undervisning, studenter, digital teknologi, rammeforståelse, remediering*

Abstract: *This chapter discusses how students interpret the framework for teaching with the use of digital technology, and what this means for participation and learning. Data are based on qualitative interviews and a survey of bachelor students. With the coronavirus pandemic and subsequent digitalization of teaching, we had an expanded opportunity to study students' framework understandings. Examples of students' interpretations of digital technology in teaching are presented, and these are discussed in the light of Goffman's framework theory. In addition, we draw inspiration from Bolter and Grusin to understand how different remediation strategies influence our understanding of digital practices.*

Our results indicate that while the teachers had intentions to create activity and learning through the use of digital technology, the students understood the technology from an efficiency framework. The results also showed that contradictions in framework understandings can be reinforced when digital technology is used as a transmission channel for traditional teaching. By studying framework understandings, a tension between students and teachers' interpretations and intentions is made visible – a tension that also points back to a paradox between desires and opportunities in teaching in general.

Keywords: *Teaching, students, digital technology, framing, remediation.*

Innledning

Med Kvalitetsreformen i norsk høyere utdanning ble det skapt forventninger om at utdanningsinstitusjoner og undervisere skulle øke omfanget av studentaktive undervisningsformer som del av kvalitetsutviklingen (Fossland, 2015; Norgesuniversitetet, 2014). Satsingen innebar blant annet forventninger til studentene om å delta mer aktivt i undervisning og egen læring. Det ble videre forventet at fagansatte skulle bruke teknologi slik at det fremmet studentaktive undervisningsformer, som dialogbasert undervisning/seminarer, gruppesamarbeid og kreativ innholdsproduksjon (Abrahamsen mfl., 2020; Studietilsynsforordningen, 2017). Fra Norsk Studentorganisasjon (NSO) ble det også argumentert for digital teknologi: «IT åpner muligheter for *bedre* undervisning og formidling gjennom å skape nye arenaer for *interaksjon, kunnskapsformidling* og *samarbeid*»¹ (Norgesuniversitetet, 2014, s. 15). Et annet argument for å få opp tempoet på digitaliseringen av høyere utdanning har vært knyttet til forestillinger om «digitalt innfødte» studenter som krever en «digital utdanning» (Nordkvelle & Fritze, 2015, s. 67). Vi har ikke primært hatt fokus på teknologiens muligheter for å skape studentaktiv undervisning, men på om teknologier som brukes på campus og i nettbasert undervisning, er blitt forstått som studentaktiviserende eller ei.

I forskning på teknologibruk i undervisning peker flere imidlertid på at vi ikke kan ta for gitt at dagens studenter faktisk vil bruke – eller mestre – teknologien slik det forventes i en undervisningskontekst (Bjørgen & Fritze, 2020; Buckingham, 2006; Livingstone, 2012). Ifølge Selwyn (2016) oppgir studenter at undervisernes teknologibruk kan forstyrre læring. Moll, Linder og Nielsen (2015, s. 10) viser hvordan studenter fokuserer på effektive, men overfladiske løsninger på akademiske utfordringer. Abrahamsen og kolleger (2020) peker på at studentaktive læringsformer kan være motiverende, men samtidig krevende å delta i. Motsvarende kan det være ressurskrevende for lærere å tilrettelegge for studentaktivitet (s. 308).

Høyskolens erfaringer gjennom flere tiår med utprøving og bruk av medier i hel- og deltidsstudier, sammen med erfaringer fra nasjonal og internasjonal forskning, viser at flere forutsetninger må være til stede for at teknologibruk bidrar til engasjement og deltakelse, som pedagogisk tilrettelegging

1 Vår kursivering.

og tilstrekkelig teknisk infrastruktur. Flere har argumentert for at undervisere trenger å bli mer oppmerksomme på hvordan studentene forstår rammene for undervisning med den teknologien som faglærerne tilrettelegger for (Krumsvik, 2016; Selwyn, 2009).

Fra koronapandemiens utbrudd i Norge i mars 2020 og frem til skrivende stund, fikk høyere utdanning opp tempoet på digitaliseringen. Både studenter og undervisere har fått kjenne på forventninger og krav knyttet til digitalisering av undervisning.

Vi vil i dette kapittelet rette oppmerksomheten mot *hvordan studenter fortolker rammene for undervisning med bruk av digital teknologi*. Vi spør hva som engasjerer og hva som oppleves som utfordrende, og hvordan studentenes forståelser får betydning for deltakelse i undervisningsaktiviteter med teknologi. Vi har med eksempler på studentenes opplevelser av samarbeid gjennom digital teknologi, og på forelesninger som bruker videoeksempler på campus. Det har dessuten vært naturlig å spørre hvordan studentene opplevde undervisningen når alt måtte foregå/formidles via Zoom under pandemien.

Teori om rammeforståelse og remediering

Goffmans rammeanalyse (1974) er relevant for å forstå hvordan studenter fortolker, eller rammer inn, undervisning og bruk av digital teknologi. Rammer skaper felles fokus for hvordan vi skal forholde oss til og fortolke aktiviteter og redskaper som brukes i ulike sammenhenger. Vi samhandler og bruker redskaper annerledes i en utdanningssituasjon enn hjemme (Burnett, 2015, s. 200). Som undervisere forventer vi ofte at studentene har den samme forståelsen av konvensjonene i høyere utdanning som det vi har, og at studentene derfor bruker undervisningsmateriellet og teknologien i samsvar med våre forventninger. Rammeanalysen hjelper oss å se hvilke innramminger som har betydning for studentenes læringsarbeid, innramminger som kanskje ikke alltid er i tråd med konvensjoner og forventninger (Burnett, 2015).

Goffman (1974, s. 21–39) fremhever i sin rammeteori at utviklingen av en felles forståelse innebærer at begge parter definerer situasjonen på samme måte. Vi handler i samsvar med en felles forståelse, og opprettholder der-

med rammen. Gjennom intervjuer og spørreundersøkelser med studenter om deres bruk av teknologi og andre læringsressurser, prøver vi å forstå hvilke elementer som løftes frem og beskrives som viktige knyttet til mediebruk (Burnett, 2015, s. 198ff). En rammeeffekt vil kunne forstås som de elementene som er mest fremtredende i henholdsvis underviseres og studenters tolkning (Knudsen, 2016).

Vår bruk av teorien til Bolter og Grusin tar utgangspunkt i tre nøkkelbegreper: *remediering*, *transparent umiddelbarhet* og *hypermediering*. Ifølge Bolter og Grusin (2001, s. 272) er det et dialektisk forhold mellom tidligere medieformer og nye medier/teknologier, hvor tidligere medier representeres i de nye. Mens transparent umiddelbarhet som remedieringsstrategi forsøker å skape en virkelighetsopplevelse eller nærhet til den opprinnelige kommunikasjonen ved å skjule mediet, så øker hypermedieringsstrategien medieringen og synliggjør mediet. Med bruk av forskjellige teknologier i undervisningen kan rammene for kommunikasjonen bli mer utydelige for studentene, blant annet fordi de kan ha andre referanser til teknologien enn det som er hensikten med bruken i undervisningen. For å skape trygghet og en viss forutsigbarhet i kommunikasjonen, kan det derfor være behov for å skape referanser til etablerte undervisningsformer og måten som det kommuniseres på her (Bolter & Grusin, 2001). For våre studier betyr det blant annet at forelesninger via Zoom, så vel i innhold som i formidling av innhold, får stor likhet med de som formidles i et auditorium. Samtidig kan sterke referanser til den tradisjonelle undervisningen skape urealistisk store forventninger til teknologien. Det vil dessuten være en fare for at «overføring» av tradisjonelle undervisningsformer kan virke begrensende for å utnytte de muligheter som ligger i den enkelte teknologien (Fritze, 2005).

Metode – datainnsamling og analyse

Dette kapitlet er basert på to forskjellige undersøkelser; en studie fra 2018 bestående av gruppeintervjuer, og en pågående oppfølgingsstudie fra 2020–21 med gruppeintervjuer samt en spørreundersøkelse. Resultatene fra undersøkelsene vil inngå som del av diskusjonen.

I undersøkelsen fra 2018 gjennomførte vi fem gruppeintervjuer med 13 studenter; åtte menn og fem kvinner. Alle studenter var bachelorstudenter

ved et studieemne i pedagogikk. Vi brukte en semistrukturert intervjuguide med noen få hovedtemaer. Alle intervjuer foregikk på den lokale campus, og hadde en varighet på 40–60 minutter. Intervjuene ble tapet og transkribert. I dette kapitlet har vi fokus på hvordan studentene opplevde samarbeid gjennom digital teknologi, og på hvordan studentene opplevde forelesninger på campus med bruk av videoeksempler.

Datainnsamling

Den pågående undersøkelsen startet opp våren 2020 og er en videreutvikling av undersøkelsen fra 2018. Undersøkelsen består av en spørreundersøkelse og tre gruppeintervjuer med ni studenter fra fem forskjellige bachelorstudier, totalt to menn og syv kvinner. Mens vi tidligere så på bruken av noen få utvalgte medier i undervisningen, hadde vi i oppfølgingsstudien et bredere fokus på bruk av mange typer medier og undervisningsressurser.

Det var totalt 207 studenter som svarte på spørreskjemaet, hvilket tilsvarer en svarprosent på omkring 60. I spørreskjemaet spurte vi hvilke medier som brukes i hverdagen og på studiene, hvordan studentene opplevde mediebruken og hvilke læringsressurser (pensum, forelesninger, seminarer, veiledning, arbeidskrav, Canvas og andre nettressurser) som ble opplevd som nyttige for læring.

Pandemien gjorde at all undervisning foregikk via digitale medier. Det betød også at vi ikke fikk informert om intervjudelen av undersøkelsen ansikt til ansikt i klasserommet, noe vi tror var årsaken til at vi bare fikk rekruttert informanter fra tre av de fem planlagte bachelorstudier. Intervjuene foregikk via Zoom og hadde en varighet på mellom 30–45 minutter. I intervjuene fikk studentene mulighet for å utdype hvordan de brukte ulike medier i hverdagen og i studiearbeidet. De ble også bedt om å fortelle hvordan de best lærte og hvilke læringsressurser de opplevde som viktigst. Siden Zoom var den dominerende distribusjonsform for undervisning i perioden, spurte vi også om studentenes opplevelser av denne form for undervisning. Fra den pågående undersøkelsen har vi her hatt fokus på spørsmål som retter seg mot studentenes rammeforståelser av bruk av digital teknologi, og har i mindre grad hatt fokus på andre læringsressurser. Begge studier er gjennomført i samsvar med retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Analyse

Med utgangspunkt i tematisk analyse (Bernard & Ryan, 2010) var målet å få frem beskrivelser som uttrykker studentenes fortolkning av teknologibruk i ulike undervisningsaktiviteter. Fokus i analysearbeidet har vært studentenes beskrivelser av hva som har engasjert og utfordret dem knyttet til teknologibruk, samt hva dette kan bety for deltakelse og læring. Rammeteorien har åpnet for å identifisere hvordan individuelle fortolkninger av aktiviteter med teknologi brynes mot krav, regler og forventninger i ulike kontekster, som auditorier eller læringsplattformer. I analysen har vi identifisert følgende hovedtemaer: *effektivisering* og *muligheter/utfordringer* ved digital teknologi (samarbeid, forelesninger, Canvas og Zoom).

Siden dette er en relativt liten studie, har den visse begrensninger med hensyn til resultatenes generaliserbarhet. Tjora (2017) understreker imidlertid at forskeren i hovedsak må tenke på om utvalget er relevant og kan gi svar på de forskningsspørsmålene som stilles, og ikke først og fremst på antall intervjuer. Vi mener at våre utvalg har vært tilfredsstillende for å svare på vår problemstilling, og som kan diskuteres i forhold til en teori. Begge forfatterne var faglig og administrativt ansvarlige under datainnsamlingen, noe som kan ha hatt positiv effekt på rekrutteringen av informanter, på utviklingen av forskningsdesign samt på intervju og tolkningsarbeid. Man skal imidlertid ikke se bort fra at det også kan ha farget studentenes svar og våre tolkninger.

Når undervisning med bruk av digital teknologi møter studentenes behov for effektivisering

Vi vil i denne delen presentere og diskutere hvordan studentene opplever, eller rammer inn, samarbeid gjennom digital teknologi og undervisernes bruk av videoeksempler i forelesninger på campus. I begge tilfeller har vi identifisert et ønske hos studentene om effektivisering. Til slutt i denne delen presenteres studentenes opplevelse av muligheter og utfordringer knyttet til egen læring gjennom læringsplattformen Canvas og Zoom-undervisningen.

Samarbeid gjennom digital teknologi – tidkrevende og teknisk utfordrende

Høyskolen har i flere år brukt Canvas som læringsplattform. Her legger undervisere ut forelesninger i form av PowerPoints og video, artikler, oppgaver og praktisk informasjon. Canvas har i stor grad de samme funksjoner som andre læringsplattformer brukt i høyere utdanning. I den pågående undersøkelsen (Bjørgen & Fritze, u.å) har vi blant annet spurt om studentenes bruk av Canvas. Beskrivelsene kan tyde på at teknologien først og fremst hever kvaliteten på *kunnskapsformidling* og *informasjonsdeling*, mens *interaksjon* og *samarbeid* hovedsakelig foregår på andre arenaer.

Nesten ingen studenter benytter mulighetene som plattformen gir for diskusjon, og få leser og skriver e-post innen systemet. En mulig årsak er at vi som undervisere ikke har kommunisert tydelige forventninger om dette. Vi vet fra forskning at en viktig forutsetning for nettbasert samarbeid er at det er tydelig kommunisert hva som forventes av aktivitet (Dirkinck-Holmfeld mfl., 2009; Mason, 2003).

De viktigste funksjoner i Canvas som studentene trekker fram, er tilbakemeldinger på arbeidskrav, etterfulgt av praktisk informasjon. Studentene oppgir at de stort sett alltid leser faglæreres tilbakemeldinger på skriftlige arbeidskrav, særlig opp mot eksamen. Dette viser at studentene er opptatt av effektivitet, og at studiearbeid som er direkte eksamensrelatert ofte får førsteprioritet (Moll et. al, 2015). Studentene sa også at de i større grad ønsker tilgang til undervisningsmaterieell, som PowerPoints, i forkant av forelesninger og seminarer. Begge spørreundersøkelsene viser imidlertid en sparsom bruk av disse før undervisningen. Når eksamen innhenter studentene og de derfor må velge det aller mest nødvendige, kan PowerPoint fungere som en effektiv gjenvei til pensum.

Fra tidligere undersøkelser (Bjørgen & Fritze, 2020) vet vi at mange studenter opplever nettbasert samarbeid som utfordrende og tidkrevende. Også i den pågående undersøkelsen opplever studentene en del tekniske problemer forbundet med bruken av Canvas: «På Facebook står alt på én side og du trykker på én knapp. På Canvas er det mange lag. Du må liksom gå dypere, dypere og dypere. Det kan føles uoversiktlig» (Harald, 2. års student).

«For meg er ikke det aktuelt som samarbeidskommunikasjon. Jeg er mye mer interessert i at vi skal møtes på skolen [...] ellers tar det mye lenger tid enn det det burde tatt» (Dan, 3 års BA-student). Undersøkelsen til Norges-

universitetet (2014) viser at selv om de fleste studentene mente at teknologi gjør det enklere å samarbeide med andre, så oppgir likevel bare halvparten at teknologi bidrar til bedre læring (s. 10).

I beskrivelser av hvordan studenter jobber sammen, både fysisk og digitalt, kommer det fram at de ofte deler gruppearbeid mellom seg ut fra formelen «du gjør det, så gjør jeg det», og med en ansvarlig redaktør. Rett før innlevering møtes gruppene for å ferdigstille oppgaven (Tømte & Olsen, 2013, s. 42). I tråd med Goffmans (1974) terminologi kan studentenes beskrivelser vitne om at de har utviklet en felles forståelse, en definisjon av gruppearbeid, som noe som foregår mest effektivt om man bruker nevnte formel.

Resultatene fra den pågående undersøkelsen viser at over halvparten av studentene foretrekker å samarbeide ansikt til ansikt på campus. Over 60 prosent (N=207) ser samarbeid med medstudenter som den viktigste ressurs. Under 10 prosent benytter digital teknologi som eneste samarbeidsplattform. Ekte dialog er noe de assosierer med fysiske møter, i diskusjoner i forelesninger og i kollokvier. Studentenes ønsker om fysisk samarbeid kan også tolkes som et ønske om å tilhøre et faglig fellesskap, hvor man kan reflektere sammen, hjelpe hverandre og enes om felles løsninger.

Eksemplene vi har trukket fram, viser at studentenes teknologibruk i stor grad er orientert mot å effektivisere studiearbeidet. Ifølge Moll, Linder og Nielsen (2015, s. 10) avslører slike mediepraksiser et fokus på overfladiske løsninger på akademiske utfordringer. Tønnessens (2016) og Fosslund og Tømtes (2019) undersøkelser viser også at studentene ønsker å effektivisere undervisningen, så vel som arbeidskrav og eksamensarbeid. Om vi låner terminologi fra Goffman (1974), ser det ut til at forventninger om effektivitet er en typisk ramme for bruk av digitale læringsressurser. Eksemplene forteller dessuten at digital læringsteknologi ikke alltid oppleves like enkel. Selwyn (2009) minner i den forbindelse om at studenters opplevelser av teknologi som problematisk og forstyrrende bør tas like seriøst som når de opplever teknologi som positivt og uproblematisk (s. 1016). Eksemplene indikerer at det har utviklet seg en felles oppfatning av Canvas som en informasjonskanal, fremfor som en ressurs for interaksjon og samarbeid (Norgesuniversitetet, 2014).

Forelesninger – pensumrelaterte og uten forstyrrende elementer

Når undervisere benytter videoklipp i forelesninger, er det gjerne med en intensjon om å skape engasjement for temaet gjennom nærhet til praksis og som bakgrunn for diskusjoner. Mange mener også at videoklipp skaper variasjon i undervisningen, samt bidrar til bedre forståelse av budskapet ved å tilby eksemplifisering av teorien (f.eks. Fritze & Nordkvelle, 2003; Fritze, 2005; Willberg, 2016). Undersøkelsen fra 2018 (Bjørgen & Fritze, 2020) viste imidlertid at ønsker om aktivisering tangeres av ønsker om underholdning. Studentene opplevde det å se videoeksempler i auditorieforelesninger mer som avslapping og underholdning, enn som undervisning:

[...] så er det jo hva man assosierer med YouTube, da. Når man ser på film sånn generelt, så slapper man mer av. Budskapet for meg kommer ganske lett inn når det er i filmformat, av en eller annen grunn [...] det er litt sånn rart, det kan være det som en er mest vant med. (Bjørn, 3. års BA-student)

En student beskrev bruken av video som avslappende, når hun ikke trengte å late som om hun fulgte med: «[...] ellers syns jeg det har vært ganske godt å få koblet av litt, da føler jeg at jeg ikke må anstrenge meg så mye [...] kort og enkelt er jo mye bedre å følge med på enn en utdypende person [fagperson]» (Cecilie, 3. års BA-student). Studentenes uttalelser viser tydelig kontekstspesifikke måter å forstå etablerte rammer for forelesninger. Uttalelsene speiler bevissthet om rammene sammen med ønsker om å distansere seg fra dem.

Studentene opplevde bruken av videoeksempler som forstyrrende når foreleserne rotet for mye med det tekniske. De beskrev slike episoder som «brudd» og de «koblet seg av». Tilsvarende dokumenterer Selwyn (2016) hvordan studentene ser forstyrrelser som tap av verdifull tid og som en følelse av meningsløshet ved å delta i forelesninger. Andre spor av effektiviseringsrammen finner vi i beskrivelser av ønsker om at forelesninger skal inneholde mer konkrete henvisninger til pensum, noe denne uttalelsen viser:

[...] Jeg savner litt mer det mer konkrete teoretiske, «det står i den boka og det står i den boka» [...] da får du mer pekepinn [...] Fra mitt ståsted nå, er jeg veldig usikker på hvilken av de tre bøkene jeg skal bruke. Hvem er liksom Alfa, hvem er Bravo og hvem er Charlie? For å si det på den måten, da. (Dan, 3. års BA-student)

I likhet med studien til Moll, Linder og Nielsen (2015), som viste at studenter ofte søker raske og effektive løsninger, ser vi ønsket om pensumrelaterte forelesninger som et behov for å effektivisere studiearbeidet.

Forelesninger via Zoom – mindre læring, men mer fleksibilitet

Med utbruddet av koronapandemien og nedstengningen av det norske samfunnet måtte underviserne finne alternative løsninger for campusundervisningen. Studentene ble henvist til undervisning fra hybelen, fysisk isolert fra medstudentene. Med Zoom fikk vi løsninger som kunne formidle undervisning i sanntid, og hvor de kommuniserende både kunne se og høre hverandre. Det var dessuten mulig å vise PowerPoint, og studentene kunne jobbe sammen i mindre grupper. Det var dermed lagt til rette for at undervisere og studenter langt på vei kunne remediere den undervisningen de var kjent med (Bolter & Grusin, 2001).

I undersøkelsen fra 2020/21 spurte vi studentene hvordan de opplevde undervisningen via Zoom. Vårt inntrykk var at de aller fleste ønsket seg tilbake til den tradisjonelle undervisningen ansikt til ansikt. De savnet samværet med de andre studentene og underviserne, og de opplevde at læringsutbyttet ble redusert. En student som sa han alltid hadde på kamera og som betraktet seg selv som en aktiv student, sa følgende om læringsutbyttet: «For meg nå, der hvor jeg er i livet, er Zoom-forelesninger egentlig veldig bra, men så har jeg kanskje bare 40 % læringsutbytte kontra fysisk oppmøte» (Harald, 2. års student). Samme student beskrev hvordan pandemien førte med seg en opplevelse av manglende forutsigbarhet, noe som fikk konsekvenser for motivasjonen. I likhet med flere andre uttrykte han ønske om undervisning og fellesskap med andre på campus.

Samtidig sa flere at Zoom effektiviserte hverdagen, fordi teknologien skapte fleksibilitet for håndtering av familieforpliktelser og arbeidsrelasjoner når det ikke var oppmøteplikt på campus:

Jeg føler man er mer fleksibel når man er hjemme, man kan spise, rekke en treningsøkt uten å måtte planlegge så mye, man skal bare huske å slå på skjermen til rett tidspunkt. Men i forhold til å følge med, og motivasjon når det kommer til skolearbeid, så har det sunket når det har vært på Zoom, rett og slett. Fordi du får så

lite impulser utenfra, du ser ikke de andre menneskene, hele den pakka blir så borte da, det er kun undervisninga og den foregår på en skjerm. (Synnøve, 2. års student)

Studentene forteller samtidig at det er krevende å følge undervisningen på Zoom, og at det skal god struktur og selvdisciplin til for å oppnå et læringsutbytte tilsvarende det de mener å kunne oppnå, når undervisningen foregår ansikt til ansikt. Dette inntrykket støttes i andre studier som også viser at studentaktiviserende undervisning er krevende for studentene (Abrahamson mfl., 2020; Damza et al, 2015; Krumsvik, 2016).

Når vi spør om svarte skjermer og hvorfor mange velger bort kamera, forklarer studentene Zoom som en kile mellom studier og hverdagens sysler. Uten kamera behøver ikke deltakeren å ta på seg pent antrekk eller bidra aktivt. De kan fortsette med hverdagsoppgaver samtidig som undervisningen foregår. Dermed kan de håndtere to kontekster samtidig:

Når folk ikke velger å ha på kamera, da er det en fin måte å stå på sidelinja og få med seg litt, samtidig som man slipper å blottlegge seg. Og når først det er blitt en trend, så er det lett å fortsette med det. (Harald, 2. års student)

Noen pekte på at de ble mer skjerpet med kameraet på:

Man melder seg ut da, men når jeg har på kamera, så blir jeg litt strengere med meg selv. Når jeg skrur på kamera, så må jeg skru på meg selv [...] jeg må følge med på hva som foregår. Når du har av kamera, kan du drive med alt annet mye enklere. (William, 2. års student)

Studentenes uttalelser tyder på en bevissthet om et potensielt publikum bak skjermene, noe som får betydning for hvordan man oppfører seg. Uttalelsene indikerer også at Zoom-teknologien muliggjør overføring av typiske trekk ved forelesninger og seminarer, men at en undervisningsform som typisk har lange strekk med enveiskommunikasjon fungerer mindre godt når den overføres via denne teknologien. Dette, blant annet fordi teknologien i seg selv ikke er tilstrekkelig for å konstituere rommet, opplevelsen av nærvær og det læringstrykket som fysisk tilstedeværelse kan tilføre undervisningen. Disse funnene stemmer godt overens med de funn som Solberg og kolleger (2021, s. 9) har gjort i deres undersøkelse av hvilke konsekvenser som koronapan-

demien har hatt for studenter ved norske universiteter og høyskoler. Her kommer det også frem at mer enn 70 prosent mener at undervisningen med digital teknologi gir mindre læring enn tradisjonell campusundervisning.

For oss ser det ut som Zoom-teknologien forsterker enveiskommuniserende trekk ved forelesningsjangeren. Med bortvalg av kameraet transformeres forelesningen til en type kommunikasjon som ligger tettere på podcast-jangeren enn på undervisning. I denne undersøkelsen ser det ut til at overføring som remedieringsstrategi skaper risiko for en kommunikasjonsform som står i motsetning til det som er intensjonen, å overføre en forelesning lik den tradisjonelle. Når undervisningsformens muligheter for dialog svekkes, fremstår studentene i høyere grad som konsumenter fremfor som (aktive) medprodusenter av innholdet (Bolter & Grusin, 2001).

Det kan se ut til at Zoom kiler seg inn mellom studiene og hverdagen, når underviseren og medstudenter kommer hjem i stuen til den enkelte. Mange skjærer seg derfor ved å slå av kameraet («slipper å blottlegge seg»), samtidig som nettopp denne praksisen kan føre til et større fokus på de hjemlige systemene fremfor på studiene. Dessuten – når studentene ufrivillig er blitt «fjernstudenter», eller «privatister» som en uttrykte det, kan det ikke forventes at deres tekniske utstyr og arbeidsforhold vil kunne matche behovene en fjernstudent har (Solberg mfl., 2021). I likhet med vår tidligere undersøkelse (Björgen & Fritze, 2020) og andres forskning (bl.a. Fosslund & Tømte, 2019; Norgesuniversitetet, 2014) ser vi at studentene også forsøker å effektivisere hverdagen med Zoom-undervisningen ved å gjøre andre ting samtidig. Når Zoom kiler seg inn mellom studier og fritid, opplever studentene at de kan være til stede i to kontekster samtidig. Et spørsmål er imidlertid hvilken betydning forskjellene i undervisere og studenters rammeforståelser har for læring? Et annet er hvilken betydning ønsker om økt fleksibilitet bør få for etablert undervisningspraksis i høyere utdanning?

Siden denne undersøkelsen er gjennomført midt i pandemien, kan det tenkes at svarene fra den delen som handler om Zoom, kan være sterkt farget av studentenes opplevelse av isolasjon gjennom en lang periode. Det kan også anføres at vi i diskusjonen har anlagt et spesifikt fokus på studentenes effektivisering, mens for eksempel fokus på pedagogisk tilrettelegging og egen undervisningspraksis ville kunne gitt andre svar.

Konklusjon

Dette kapitlet har handlet om hvordan studenter fortolker rammene for undervisning med bruk av digital teknologi og andre læringsressurser. Poenget har vært å vise hvordan individuelle fortolkningsrammer kan få konsekvenser for måter å delta og lære på. En fellesnevner i materialet er at det eksisterer et tydelig spenningsforhold mellom våre intensjoner som undervisere, og studentenes rammeforståelser. Mens underviserne ønsker å aktivisere og skape rom for læring gjennom bruk av teknologi, indikerer resultatene at studentenes læringsbehov også preges av behov for effektivitet og fleksibilitet. Slike behov beveger studenten mot rollen som innholdskonsument fremfor som aktiv innholdsprodusent. Bruken av Zoom ga underviserne et overføringsverktøy for undervisningsinnhold. Studentene forsto imidlertid ikke innholdet kun som undervisning, men rammet også innhold og teknologi til kjente kommunikasjonsformer i andre medier.

Med bruk av ny teknologi preges undervisningens kvalitet av en rekke nye faktorer, og er derfor mer uforutsigbar enn den undervisningen som foregår ansikt til ansikt på campus. Fokus på rammeforståelse har synliggjort at undervisere og studenter ofte definerer undervisningen på forskjellige måter, og derfor heller ikke har en felles forståelse av hvordan undervisningsteknologien skal benyttes.

Ifølge Goffman innebærer utviklingen av en felles forståelse at begge parter definerer situasjonen på samme måte. Dette vil kreve forhandlinger og forventningsavklaringer. Undervisere må tilrettelegge for undervisning med teknologi på måter som inviterer til reell dialog og samarbeid. Studentene kan bidra til å heve undervisningskvaliteten ved å bli mer bevisste på egne rammeforståelser og konsekvenser av egne valg.

Motsetningene i rammeforståelser leder imidlertid også til mer grunnleggende spørsmål om hvor langt vi bør gå for å forene underviserens intensjoner om læring med studentenes ønsker om effektivitet og selvstendighet. Vi har forsøkt å synliggjøre hvordan avstandene mellom det ønskelige og det mulige kan bli lengre med bruk av digital teknologi i undervisningen.

Referanser

- Abrahamsen, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger: En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 37(4), 298–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>
- Bjørgen, A. M. & Fritze, Y. (u.å.). *Studenters bruk av læringsressurser i undervisningen*. Ikke publisert.
- Bjørgen, A. M. & Fritze, Y. (2020). When student-activating teaching conflicts with students' desire for efficiency: A communication perspective on undergraduate students' media use. *Seminar.net – Media, technology and lifelong learning*, 16(2), 1–19. <https://doi.org/10.7577/seminar.4049>
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2001). *Remediation: Understanding new media*. MIT Press.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? I: D. Buckingham (Red.), *Digital generations: Children, young people, and new media* (s. 1–14). Lawrence Erlbaum.
- Burnett, C. (2015). Investigating children's interactions around digital texts in classrooms: How are these framed and what counts? *Education 3–13*, 43(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.800576>
- Damza, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian higher education: A review of research on aspects affecting student learning*. (Rapport 2015:24), NIFU, Universitetet i Oslo.
- Dirkinck-Holmfeld, L., Jones, C. & Lindström, B. (2009). *Analysing networked learning practices in higher education and continuing professional development*. Sense Publications. <https://doi.org/10.1163/9789460910074>
- Drange, E.-M. D. & Birkeland, R. (2016). Digitalt innfødte eller digitalt velfødte? En studie av lærerstudenters tekstpraksis generelt og i studiesituasjonen. I: E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning* (s. 53–70). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016>
- Fosslund, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Fosslund, T. & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Uniped*, 42(1), 41–59. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Fritze, Y. (2005). *Mediet gør en forskel: En komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning* (Doktorgradsavhandling). Syddansk Universitet.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. T. (2003). Comparing lectures: Effects of the technological context of the studio. *Education and Information Technologies*, 8(4), 327–343. <https://doi.org/10.1023/B:EAIT.0000008675.12095.7a>

- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Knudsen, E. (2016). Når nyhetsrammer og medialisering møtes: Hvordan og hvorfor ramme- og medialiseringsteori bør integreres tettere. *Norsk medietidsskrift*, 23(4), 1–19. <https://doi.org/10.18261/issn.0805-9535-2016-04-02>
- Krumsvik, R. J. (2016). Digitale paradoks og undervisningskvalitet: Epilog. I: R. J. Krumsvik (Red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (s. 320–327). Universitetsforlaget.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- Mason, R. (2003). Successful online learning conferences: What is the magic formula? I: P. Arneberg (Red.), *Læring i dialog på nettet* (s. 5–19) (SOFFs skriftserie, 1/2003). SOFF – Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning.
- Moll, R., Nielsen, W. & Linder, C. (2015). Physics students' social media learning behaviours and connectedness. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 6(2), 16–35. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015040102>
- Nordkvelle, Y. & Fritze, Y. (2015). Digitalt innfødte eller bare medialiserte? I: Y. Fritze, G. Haugsbakk, Y. T. Nordkvelle (Red.), *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 67–85). Cappelen Damm.
- Norgesuniversitetet (2014). *Digital tilstand 2014* (Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2015). <https://diku.no/rapporter/digital-tilstand-2014>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157–174. <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006–1021. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229>
- Solberg, E., Hovdhaugen, E., Gulbrandsen, M., Scordato, L., Svartefoss, S. M. & Eide, T. (2021). *Et akademisk annerledesår: Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler* (Rapport 2021:19). NIFU.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tømte, C. E. & Olsen, D. S. (2013). *IKT og læring i høyere utdanning: Kvalitativ undersøkelse om hvordan IKT påvirker i høyere utdanning*. NIFU.
- Tønnessen, E. S. (2016). Oppsummering, drøfting og nye utfordringer. I: E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning* (s. 240–252). Universitetsforlaget.
- Willberg, I. (2016). The representation of reality in teaching: A «mimetic didactic» perspective on examples in plenary talk. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 616–627. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172500>