



Rapport  
2024:10

## «Et bevis på at man trenger skolen, egentlig»

Delrapport 2: Koronapandemiens langsiktige konsekvenser  
for elever på ungdomstrinnet

---

Frida Felicia Vennerød-Diesen, Cathrine Pedersen,  
Marlene Folkestad Persson, Patrick Lie Andersen og Jørn Ljunggren



Rapport  
2024:10

# «Et bevis på at man trenger skolen, egentlig»

Delrapport 2: Koronapandemiens langsiktige konsekvenser  
for elever på ungdomstrinnet

---

Frida Felicia Vennerød-Diesen, Cathrine Pedersen,  
Marlene Folkestad Persson, Patrick Lie Andersen og Jørn Ljunggren

Rapport 2024:10

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 202995-100 (NOVA)

Oppdragsgiver [Utdanningsdirektoratet](#)  
Adresse [Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo](#)

Fotomontasje Adobe Stock

ISBN 978-82-327-0654-9 (online)  
ISBN 978-82-327-0655-6 (trykk)  
ISSN 1892-2597



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

Denne delrapporten er den andre publikasjonen fra prosjektet *Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet*. Prosjektet gjennomføres på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet av forskningsinstituttene NOVA og NIFU. Prosjektet er ledet av Jørn Ljunggren ved NOVA.

Tittelen på rapporten kommer fra et intervju med en ungdomsskoleelev som fortalte om hvordan han opplevde hjemmeskole: «Det var et bevis på at man trenger skolen, egentlig.» Vi har valgt å bruke det som tittel på rapporten, fordi det i stor grad illustrerer hvordan flere ulike aktører opplevde deler av pandemien.

Denne delrapporten legger vekt på å beskrive hvordan skoleerfaringer under pandemien varierer mellom undergrupper av elever og andre aktører i skolen, som ble berørt av pandemien på ulike måter og i ulik grad (ulike erfaringskontekster). For å gjøre det, benytter vi oss av casestudier, den longitudinale studien *Ungdom i Endring*, spørreskjema til skoleledere og registerdata (Ungdata). I sluttrapporten vil vi bygge videre på analysene i denne delrapporten for å gå i dybden på langtidskonsekvenser av koronapandemien.

Tusen takk til alle elever, lærere, sosiallærere, skoleledere og andre ansatte som har bidratt til både casestudiene og *Ungdom i endring*. Vi vil også rette en stor takk til Vidar Sandsaunet ved UiO og Truc Trung Nguyen ved FHI for deres bidrag til analyser i kapittel 4.

Oslo, juni 2024

Vibeke Opheim  
Direktør ved NIFU

Cay Gjerustad  
Forskningsleder ved NIFU



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Summary.....</b>	<b>12</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>17</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	17
1.2 Oppsummering delrapport 1 .....	18
1.3 Forskningsspørsmål i denne delrapporten og rapportens disposisjon .....	20
<b>2 Metode.....</b>	<b>22</b>
2.1 Erfaringskontekster .....	23
2.2 Spørsmål til Skole-Norge .....	27
2.3 Caseskoler .....	27
2.4 Ungdom i endring .....	29
<b>3 Ungdommers erfaringer med nedstengningen .....</b>	<b>32</b>
3.1 Ungdoms hovedfortellinger under nedstengningen.....	33
3.2 Forsterkning av eksisterende ulikheter .....	37
3.3 Oppsummering .....	42
<b>4 Forskjeller mellom erfaringskontekster, før og under pandemien .....</b>	<b>44</b>
4.1 Familiesituasjon .....	44
4.2 Vennerelasjoner og fritid.....	48
4.3 Helse og livskvalitet .....	54
4.4 Skoleerfaringer .....	60
4.5 Oppsummering .....	64
<b>5 Organisering og gjennomføring av undervisning under pandemien.....</b>	<b>66</b>
5.1 Kort presentasjon av caseskoler.....	66
5.2 Digital hjemmeskole .....	68

5.3	Retningslinjer for skolens digitale praksis.....	76
5.4	Skolehverdagen med ulike smittevernnivåer .....	81
5.5	Ettervirkninger av koronapandemien i skolen.....	84
5.6	Beredskap for nedstengning eller digital hjemmeskole.....	90
5.7	Oppsummering .....	93
<b>6</b>	<b>Sårbare barn og unge.....</b>	<b>96</b>
6.1	Hvordan fokuserte skolene på sårbare elever?.....	96
6.2	Hvilke barn var på skolen under perioder med hjemmeskole? .....	101
6.3	Læring under pandemien.....	103
6.4	Særskilte sosiale vansker .....	105
6.5	Er sårbare elever fortsatt påvirket?.....	106
6.6	Skolelederens endringer for ekstra oppfølging av sårbare elever .....	109
6.7	Fravær.....	111
6.8	Elevenes egne opplevelser av tilpasning .....	114
6.9	Forskjeller mellom erfaringskontekster .....	115
6.10	Oppsummering .....	115
<b>7</b>	<b>Elevers erfaringer under pandemien .....</b>	<b>119</b>
7.1	Hjemmeskole .....	119
7.2	Arbeidsmåter og selvstendighet.....	120
7.3	Læringsutbytte.....	124
7.4	Sosiale relasjoner .....	127
7.5	Overgang til ungdomsskolen .....	130
7.6	Hjemmeskole eller alltid være på skolen?.....	131
7.7	Familieliv under pandemien .....	133
7.8	Forskjeller i elevenes erfaringer .....	136
7.9	Oppsummering .....	138
<b>8</b>	<b>Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>141</b>
8.1	Læring under pandemien.....	141
8.2	Sosiale konsekvenser for elever .....	142
8.3	Påvirkning på sårbare elever .....	143
8.4	Antydning til langtidskonsekvenser for elever og skolen .....	144
8.5	Konklusjon.....	146
	<b>Referanser.....</b>	<b>149</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>155</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>156</b>



# Sammendrag

Dette er andre delrapport i prosjektet *Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet*. Forskningsprosjektet undersøker både hvordan pandemien påvirket elever og skolene mens den pågikk, og hvilke langtidskonsekvenser den har hatt. Analysene i delrapport 2 baserer seg på både kvalitative og kvantitative data. De kvalitative dataene er casestudier på seks ungdomsskoler, med elever, lærere, skoleledere og ansatte, samt analyser av det longitudinelle datamaterialet Ungdom i Endring. De kvantitative datakildene er hentet fra Spørsmål til skole-Norge og Ungdata.

I delrapport 1 presenterte prosjektet en analyse der alle kommuner og bydeler i storbyer ble kategorisert i syv ulike «erfaringskontekster». Dette var basert på en rekke ulike datakilder, men med spesielt vekt på smittetrykk og grad av smittevernstiltak, sentralitet og sosioøkonomiske ressurser. Disse erfaringskontekstene er benyttet gjennomgående i analyser av data i delrapport 2. I denne rapporten undersøker vi hvordan skoleerfaringer under pandemien varierte mellom undergrupper av elever og aktører i skolene, på tvers av erfaringskontekster. Vi finner at nedstengningen og perioden etter fikk betydning for både undervisning, læring og sosiale relasjoner for de aller fleste skoler, men at konsekvenser varierer noe på tvers av erfaringskontekstene. Videre ser vi at konsekvenser av pandemien fortsetter å vise seg og muligens blir tydeligere nå flere år etter nedstengningen. Dette kommer til uttrykk gjennom blant annet økt fravær og psykososiale endringer blant elevene. Under følger en tematisk oppsummering av hovedfunn.

## **Digital nød-undervisning krever en annen form for pedagogikk**

Da pandemien brøt ut, måtte caseskolene på kort varsel gå over til heldigital hjemmeskole. Samlet sett finner vi at caseskolene hadde varierende grader av digital modenhet. Noen av caseskolene hadde hatt en satsning på digitalisering, både på skole og kommunenivå- Dette lettet overgangen til heldigital hjemmeskole og reduserte belastningen på skoleledelsen og lærere noe. Flere caseskoler erfarte likevel at selv om digital infrastruktur og tilgang på digitale læringsressurser var god i forkant av pandemien, krever digital hjemmeskole en annen pedagogikk og

kompetanse av lærere. Opplæringen ble derfor preget av det man gjerne kaller digital nød-undervisning. Skolene erfarte at det var en motsetning mellom lærerens ønske om faglig fremdrift og forståelsen for at heldigital undervisning krever omlegging og nytenkning rundt undervisningsformen. Digital hjemmeskole krevde kortere undervisningsøkter samt enklere og mer varierte læringsaktiviteter. Informanter trekker inn utfordringer med å gjennomføre elevaktiv undervisningsstil, samt å undervise i matematikk og norsk, i tillegg til praktiske og estetiske fag.

## **Heldigital hjemmeskole svekket relasjonen mellom lærer og elev**

Kvaliteten på dialogen mellom elev og lærer, både relasjonelt og faglig, ble svekket under perioden med heldigital hjemmeskolen, og skjermen ble en barriere. Flere lærere erfarte at det var viktig med hyppige samtaler med elevene, enkeltvis eller i små grupper. Lærere erfarte at arbeidsmengden økte fordi kommunikasjonen med elevene skjedde på ulike digitale flater og til alle tider av døgnet. Noen elever at manglende støtte og progresjon ble utfordrende i perioder med hjemmeskole og delvis senere i tiden med høyt smittenivå. Elevene beskriver at de jobbet mye selvstendig, med lite direkte veiledning fra læreren, og det var utfordrende å be om hjelp fra lærerne. Disse erfaringene peker mot at selv om lærerne satte inn mer innsats, trengte mange elever enda mer i en vanskelig hverdag. Både lærere og elever beskriver gjennomgående tap av læring som er særlig synlig i lesing og matematikk.

## **Pandemien forsterket sosialt utenforskap, og smittevernregler kunne bidra til å legitimere ekskludering**

Elevene beskriver flere sosiale utfordringer og vansker i tiden med hjemmeskole, kohorter og isolasjon ved smitte. Fritidsaktiviteter var avlyst, og smittevernreglene begrenset antall personer man kunne treffe, både blant familie og venner. Pandemien forsterket utenforskap ved at man mer legitimt kunne la være å invitere enkelte med, og eksponerte dermed strukturer som elevene tidligere hadde klart å skjule eller som tidligere ikke hadde vært like synlig. Samtidig har elevene i stor grad ivaretatt vennskap digital, hvilket bidro til at de kunne opprettholde noe normalt i en spesiell hverdag. Noen fikk heller ikke lov til å møte venner i denne perioden, ofte av hensyn til foreldrenes yrke eller til slektninger som var sårbare for smitte. Elevene har opplevd bekymringer tilknyttet familiemedlemmers og egen helse, og flere har blant annet tatt mye ansvar for å unngå smitte slik at de ikke skulle smitte andre.

## **Foreldrenes håndtering av pandemien og relasjon til egne barn påvirket barnas opplevelse av hverdagen under pandemien**

Elevene beskriver hvordan foreldrenes måte å reagere på i møte med pandemien også påvirket dem selv. Noen foreldre ga uttrykk for mye bekymring og oppdaterte seg hyppig på medieoppslag om pandemien. Dette kunne medføre at de i mindre grad skjermet egne barn for engstelse. Noen få elever beskriver at de ikke var redde under pandemien, og disse elevene fremhever gjerne foreldrenes atferd som viktig. Det var stor variasjon i hvor mye trygghet og ressurser elevene opplevde å ha i sin familie. Særlig i familier som fra før av var preget av gode relasjoner, ble pandemien en periode for å tilbringe mer kvalitetstid sammen. Dette gjaldt på tvers av klassebakgrunn. For de som fra før av opplevde ustabile eller utfordrende familiesituasjoner, ble dette forsterket ytterligere under pandemien. Det samme gjaldt muligheter for hjelp til skolearbeid; de som hadde god tilgang til hjelp hjemmefra fra før hadde også det under pandemien. Hjemmesituasjon hadde naturlig nok stor påvirkning på hvordan hverdagen opplevdes under pandemien, men virket slik også inn på skolearbeid.

## **Variasjoner mellom ulike erfaringskontekster**

Alle datakilder ble analysert i lys av erfaringskontekster. Disse beskriver særtrekk ved kommuner og bydeler basert på smittetrykk og grad av smitteverntiltak, sosial bakgrunn målt som sosioøkonomiske ressurser og geografisk plassering/grad av sentralitet. Selv om det er variasjoner mellom erfaringskontekster, finner vi også i analyser av *Ungdata* en tydelig økning på tvers av erfaringskontekster på områder som ensomhet, å være misfornøyd med egen helse, ha psykiske plager og stress over skolearbeid. Elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn skårer også høyere på ensomhet sammenlignet med elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn. På flere indikatorer er det spesielt erfaringskontekst 1 (høy grad av sentralitet, høyt smittetrykk og restriksjoner samt lave sosioøkonomiske ressurser) som skiller seg ut. Her var endringene mindre enn i de andre kontekstene på områder som psykiske plager og tilfredshet med livet, samtidig som de hadde en større økning enn de andre i sannsynligheten for skolestress. Det finnes imidlertid også faktorer hvor det er de minst urbane og smittepregede kontekstene som skiller seg ut. Eksempelvis hadde de en større økning i ensomhet og i psykiske plager.

## **Bekymring for sårbare elever spesielt, og elever generelt**

Skoleledere, lærere og rådgivere har prøvd å ivareta sårbare elever, og satte inn ulike tiltak under pandemien for å forsøke å ivareta denne elevgruppen. Likevel opplever de at sårbare elever har blitt mer negativt påvirket av pandemien enn

andre elever, blant annet fordi støttestrukturen skolen normalt sett er en del av, ikke har fungert som normalt. I ettertid mener alle skolelederne vi har intervjuet at skolene ikke burde være stengt, særlig med hensyn til sårbare elever.

Skoleledere og lærere beskriver utfordringer hos enkelte elevgrupper som følge av at de ikke fikk jobbet systematisk med en gruppe som trenger mye veiledning fra voksne. Konsekvensene oppleves som store, men dette varierer mellom erfaringskontekstene. Skoleledere i områder med høyere smittetrykk mener i større grad at sårbare elever fremdeles er negativt påvirket av pandemien, og har også i større grad satt inn tiltak for sårbare elever i etterkant av pandemien. Hele 75 prosent av skoleledere i erfaringskontekst 1 har satt inn tiltak for sårbare elever etter pandemien, mens bare 18 prosent av skolelederne i erfaringskontekst 6&7 har gjort det samme. Samtidig som det er mye bekymring knyttet til sårbare elever, er skoleledere, lærere og andre ansatte generelt bekymret for utviklingen hos elevene som nå går på ungdomsskolen. Bekymringene handler om elevenes ferdigheter i matematikk og lesing, men hovedtemaet er sosial kompetanse, slik som hvordan elevene forholder seg til voksne og andre elever samt deres utholdenhet i vanskelige situasjoner. Dette handler ikke om sårbare barn i seg selv, men om elevgruppen som helhet.

## **Flere elever med høyt og bekymringsfullt fravær**

Det er en gjenganger i det kvalitative datamaterialet at pandemien ikke nødvendigvis skapte forskjeller blant elevene, men forsterket allerede eksisterende forskjeller. Dette inkluderer sosiokulturelle forskjeller, sosiale utfordringer, og kjønnsforskjeller. Fravær er et gjennomgående tema i casestudiene som alle ansattgrupper på skolene er opptatt av. Skoleledere beskriver ofte fraværet på gruppenivå, og peker til statistikk. De forstår fraværet som noe som er generelt for elevgruppen, og hovedsakelig handler om at foresatte nå setter andre grenser for sine barn enn hva de gjorde før. Samtidig beskrives det også i flere caser at skolene har elever med svært høyt fravær. En rådgiver peker på flere forklaringer til hvorfor det kan være slik at elevene ikke klarer å være på skolen, inkludert endringer i foreldrerollen og økt fokus på mental helse. Når elevene selv blir intervjuet om fravær, oppgir de at de går på skolen hvis de er friske.

## **Hyppe skifter mellom smittevernnivåer gjorde skolehverdagen mer uforutsigbar**

Etter at skolene ble åpnet igjen mai 2020, vekslet caseskolene mellom grønt, gult og rødt smittevernsnivå avhengig av lokal smittebelastning de påfølgende årene. Informanter fra urbane erfaringskontekster med høyt smittetrykk opplevde de

hyppige og raske skiftene mellom smittevernsnivåer som spesielt krevende, og at det gikk ut over undervisningskvalitet og elevenes læringsutbytte. De stiller spørsmålsteget ved verdien av å løpende endre smittevernsnivå opp mot behovet for forutsigbarhet og stabilitet, både for elever og lærere. Dette handler om noe mer tid til planlegging. Dessuten er stadige endringer i smittevernregler krevende for elevene å forholde seg til, og stadig tilsnakk svekker lærer-elevrelasjonen.

## **Tendenser til langtidskonsekvenser av pandemien**

Et av hovedformålene for dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilke langtidskonsekvenser pandemien kan ha fått for skolen og elevene. Videre skal vi se på hvilke tiltak skolene har iverksatt for å kompensere for negative konsekvenser og hvordan skolesektor kan styrke sin kriseberedskap i møte med en ny pandemi eller andre hendelser som gjør at undervisningen ikke kan gjennomføres som normalt. Et annet hovedmål er å undersøke hvordan opplæringen kan gjøres mer motiverende og relevant for elevene på ungdomstrinnet i framtiden. Selv om det er spredning i hvordan elevenes læring ble påvirket, kan det se ut som om elevene som går på ungdomsskolen nå, fikk for mye ansvar for egen læring under pandemien. Elevene beskriver selv ulike måter det kan ha påvirket dem på: direkte læringstap (hovedsakelig matte og lesing), men også at flere tilla seg dårlige vaner og fikk lavere motivasjon for skolearbeid. Lærere og skoleledere opplever også at elevene har dårligere motivasjon, stamina og faglige ferdigheter. Disse konsekvensene skal vi se nærmere på i sluttrapporten, som vil handle om langtidskonsekvenser av pandemien.

# Summary

This is the second progress report in our project, Long-Term consequences of the COVID-19 pandemic for lower secondary school pupils. The research project examines how pupils and schools were affected, both during and after the pandemic. The analyses in this report are based on both qualitative and quantitative data. The qualitative data includes case studies from six lower secondary schools, involving pupils, teachers, school leaders, and staff, as well as analyses of data from *Inequality in Youth – A Qualitative, Longitudinal Research Database*. The quantitative data is retrieved from surveys conducted in Norwegian schools and the Ungdata (young data) survey.

In project report 1, the project presented an analysis where all Norwegian municipalities and districts in large cities were categorized into seven different “contexts of experience”. This was based on a number of different data sources, but with particular emphasis on infection rates and degree of infection prevention measures, in addition to centrality and socio-economic resources. These contexts of experience are used when analyzing all data sources presented in this report. In this report, we investigate how school experiences during the pandemic varied among subgroups of pupils and stakeholders across different experience contexts. We find that the period during and after the lockdown had implications for teaching, learning, and social relationships for most schools, but that the consequences varied somewhat across experience contexts. Furthermore, we see that the effects of the pandemic continue to manifest, and that they may even be more pronounced several years after the lockdown. Among other things, this manifests in increased school absence and psychosocial consequences among pupils. Below is a thematic summary of the main findings.

## **Digital emergency teaching requires different pedagogical approaches**

When the pandemic broke out, our case schools quickly had to transition to fully digital home schooling. Overall, the case schools had varying levels of digital

readiness. Some had invested in digitalization at both the school and municipal level, which eased the transition to digital home schooling and reduced the burden on school leadership and teachers. However, even with good digital infrastructure and access to digital learning resources, digital home schooling demanded teacher competence and different pedagogical approaches. Digital home schooling called for shorter sessions and simpler, yet more varied, learning activities. Our informants highlight challenges with maintaining a student-active teaching style, teaching Mathematics and Norwegian, as well as teaching practical and aesthetic subjects.

### **Digital home schooling weakened teacher-pupil-relationships**

The quality of communication between pupils and teachers, both personally and academically, was weakened during the period of digital home schooling – the screen became a barrier. Teachers found it important to have frequent conversations with pupils, either individually or in small groups. Moreover, teachers found that their workload increased due to communication with pupils happening across various digital platforms, at all hours. Some pupils experienced a lack of support and progression during home schooling, as well as later during periods of high infection rates. They described studying more independently, with little direct guidance from teachers, making it challenging to seek help when needed. These experiences show that even though teachers put in greater effort, pupils needed even more support during a difficult time. We see that both teachers and pupils reported overall learning losses, particularly in reading and mathematics.

### **The pandemic exacerbated social exclusion due to infection control rules and guidelines**

We found that pupils describe social challenges and difficulties during the period of home schooling, due to cohorts and isolation. Leisure activities were cancelled, and infection control rules and guidelines limited the number of people they could meet, both among friends and family members. The pandemic exacerbated feelings of exclusion, as it legitimized not inviting certain individuals, thus exposing structures that were not as visible or that pupils had previously managed to conceal. Simultaneously, pupils largely maintained their friendships digitally, allowing them to sustain some normalcy in their new everyday life. Some pupils were not allowed to meet friends at all during this period, often because of their parent's occupation or vulnerable family members. Moreover, the pupils report having a lot of worries about their family's or own health, and some have taken the job of avoiding infection, very seriously.

## **Parent's management of the pandemic influenced their children's experiences**

The pupils describe that the way their parents managed the pandemic influenced their own experiences. Some parents expressed significant concern and frequently read pandemic-related news, which sometimes meant that they to a lesser degree shielded their children from anxieties concerning the pandemic. However, a few pupils express not being afraid at all during the pandemic, which they attribute to their parents' behaviour. Overall, there were great variations among pupils in the amount of safety and resources they experienced from their families. Particularly in families with positive relationships, the pandemic became a period where they could spend more quality time together. This was true across different socioeconomic backgrounds. However, for those with already unstable or challenging family situations, the pandemic exacerbated those difficulties. This was true for assistance with schoolwork as well, where those who had received help previously, also received help during the pandemic. Thus, the home environment naturally had a significant impact on how pupils experienced their daily lives during the pandemic as well as it is affecting their schoolwork.

## **Variations between different experience contexts**

All the data material was analysed in light of different experience contexts. These contexts describe characteristics of municipalities and districts based on infection rates, the degree of infection control measures, social background (measured by socioeconomic resources), and geographical location or level of centrality. Despite variations between experience contexts, our analyses of the Ungdata (young data) survey also reveal a clear increase across contexts in areas such as loneliness, dissatisfaction with personal health, mental health issues, and stress related to schoolwork. Furthermore, pupils from low-income backgrounds scored higher on loneliness, compared to pupils from high-income backgrounds. On several indicators, Experience context 1 (high centrality, high infection rates and restrictions, and low socioeconomic resources) particularly stands out. Compared to the other experience contexts, they had less pronounced changes regarding mental health issues and life satisfaction, though they had a greater increase in the likelihood of experiencing school-related stress. However, the least infected and least urban areas stand out in some facets, for example in experiencing a greater increase in loneliness and mental health problems.



## **Concern for pupils, especially the vulnerable**

During the pandemic, school leaders, teachers, and counsellors made efforts to support vulnerable pupils, by implementing various measures. Nonetheless, they found that vulnerable pupils were more negatively affected by the pandemic, partly due to their usual support system within schools not functioning normally. In hindsight, all the school leaders we interviewed believe that schools should not have been closed, especially considering the well-being of vulnerable pupils.

School leaders and teachers describe challenges concerning specific groups of pupils, due to a lack of being able to support those who require more assistance from adults. The consequences are perceived as significant, but this varies across different experience contexts. School leaders in areas with higher infection rates are more likely to express that vulnerable pupils continue to be negatively impacted by the pandemic, and have, thus, implemented further post-pandemic interventions for vulnerable pupils. More specifically, seventy-five per cent of school leaders in Experience context 1 have taken further measures for vulnerable pupils, while only eighteen per cent of school leaders in Experience contexts 6 and 7 have done the same. Simultaneously, we find that there are broader concerns among school leaders, teachers, and staff about the development of pupils currently attending lower secondary school. They are especially concerned with pupils' skills in mathematics and reading, though their main concerns are with social competence, how they interact with adults and peers, and with their resilience in challenging situations. This concern extends beyond vulnerable pupils, and rather encompasses the student body as a whole.

## **Increased number of pupils with concerning high school absence**

In the qualitative data, it is evident that the pandemic did not necessarily create differences among pupils, but rather amplified existing ones. These include socio-cultural differences, social challenges, and gender disparities. A high school absence is a recurring theme in the case studies and is something that all school staff members are concerned by. School leaders often describe school absence at a group level, referring to statistics. They understand it as a general issue affecting the whole student body, primarily due to parents setting boundaries in a different way than they used to. Several cases also highlight pupils with extremely high school absence. One counsellor points to various reasons why some pupils struggle to attend school, including changes in parenting roles and an increased focus on mental health. However, when pupils themselves are interviewed about this, they report attending school as long as they are not sick.

## **Frequent shifts in infection control measures made everyday school life unpredictable**

After schools reopened in May of 2020 and for subsequent years, the case schools alternated between green, yellow, and red infection control levels based on local infection rates. Informants from more urban experience contexts with high infection rates found the rapid shifts between infection control levels to be particularly challenging, and that it negatively impacted teaching quality and their own learning outcomes. Some questioned the rapid changes in infection control levels and put it up against the need for predictability, for both pupils and teachers. They meant that the changing rules were demanding for pupils to navigate, which could end with reprimands from teachers, which in turn weakened the teacher-pupil-relationship.

## **Trends in long-term consequences of the pandemic**

One of the main objectives of this research project is to investigate long-term consequences of the pandemic on schools and pupils. In future reports, we will examine which measures schools have implemented to compensate for negative effects. Moreover, we will explore how the education sector can improve in preparing for a new pandemic or other events that would disrupt normal teaching. Furthermore, we want to look at how education can be more motivating and relevant for lower secondary school pupils in the future. Although there is great variation in how the pupils' learning outcomes were affected, it appears that current lower secondary school pupils took on too much responsibility for their own learning outcomes, during the pandemic. The pupils describe various ways they might have been impacted, including lost learning outcomes (mainly in math and reading), developing poor habits, and decreased motivation for schoolwork. In addition, teachers and school leaders also perceive the pupils to have lower motivation, stamina, and academic skills. We will delve further into these consequences in the final report, which will focus on the long-term effects of the pandemic.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

12.mars 2020 stengte alle Norges barne- og ungdomsskoler. Nedstengningen gjaldt på nasjonalt plan seks uker for småskoletrinnet og åtte uker for resten av grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Grunnen var COVID-19-pandemien (heretter kalt koronapandemien). I de påfølgende 2–3 årene var samfunnet, skolene inkludert, preget av varierende og gjentakende koronasmitte og påfølgende smitteverntiltak. Skolene fikk egen smittevernveileder, slik at de kunne holde åpent til tross for varierende smittenivåer. Denne fulgte en trafikklysmoell med graderte former for hygiene- og renholdstiltak samt kontaktreduserende tiltak. Et sentralt grep var å dele elevene inn i mindre grupper, kalt kohorter. For en del skoler innebar dette at man ikke hadde tilgang på tilstrekkelig antall rom, hvilket ga redusert tilstedeværelse for elevene på skolen.

Allerede fra våren 2020 var det bekymring rundt hvordan pandemien ville påvirke elevers livs- og læringssituasjon samt skolene generelt. Studier som ble gjennomført under pandemiens første periode, dokumenterte at denne bekymringen overordnet sett var velbegrunnet når det gjelder ungdoms trivsel og psykiske helse (Bakken et al., 2020; Bekkhus m.fl., 2020; Caspersen et al., 2021; Eriksen & Davan, 2020; Hafstad & Augusti, 2021; Hafstad, Sætren, Wentzel-Larsen & Augusti, 2021; Nøkleby, Berg, Muller & Ames, 2021, von Soest m.fl., 2022).

Spesielt fremkom det at landets skoler og kommuner hadde betydelige utfordringer med organiseringen av skolehverdagene (Bubb & Jones, 2020; Caspersen et al., 2021; Federici & Vika, 2020; Nordahl, 2020; Pedersen, Reiling, Vennerød-Diesen, Alne & Smedsrud, 2021; Solberg, Hovdhaugen, Gulbrandsen, Scordato, Svartefoss & Eide, 2021) og med digitalisering av undervisningen (Gilje, Thuen & Bolstad, 2020, Fjørtoft, 2020; Kindt & Rogstad, 2020).

Et gjennomgående funn i internasjonal forskning er videre at eksisterende sosiale ulikheter ble forsterket: De unge som på ulike måter allerede var marginaliserte eller sårbare, ser ut til å være de som var mest utsatt for negative konsekvenser av smitteverntiltakene. Dette gjelder spesielt innenfor områder som ensomhet og psykiske helseplager (Panda m.fl., 2021; Gibson, Schneider, Talamonti &

Forshaw, 2021), men også når det gjelder læring. Marginalisert ungdom lærte for eksempel minst av digital undervisning (Engzell, Frey & Verhagen, 2021; Haeremans m.fl., 2022).

Flere norske studier, Arbeidsgruppen for tapt læring (2021) og Koronakommisjonens andre rapport (NOU 2022: 5), fant også at unge i sårbare situasjoner ble særlig negativt påvirket. Dette gjelder både unge med utfordrende hjemmeforhold (Augusti, Sætren & Hafstad, 2021; Bakken et al., 2020; Eriksen & Davan, 2020; Hafstad & Augusti, 2020; Holt m.fl., 2020; Fjørtoft, 2020; Nøkleby, 2020; Øverli & Gundersen, 2020) og elever med behov for særskilt tilrettelegging i skolen (Fjørtoft, 2020; Gilje m.fl., 2020). Både lærere og foreldre uttrykte bekymring for hvordan de sårbare elevene håndterte hjemmeskolen (Caspersen m.fl., 2021; Federici & Vika, 2020). Selv om sårbare elever utgjør en vesentlig del av elevmangfoldet, er de samtidig en sammensatt gruppe, og vi vet foreløpig relativt lite om hvordan alle undergruppene klarte seg under pandemien. Enkelte studier viser for eksempel at noen sårbare elever har klart seg bra, men at dette var avhengig av støtte fra foreldrene (Fjørtoft, 2020; Bubb & Jones, 2020). I tillegg rapporterte 23 prosent av lærerne at samarbeidet med støttetjenestene (som PP-tjenesten) var dårligere under pandemien, og at PP-tjenesten selv stilte seg spørrende til hvorvidt spesialundervisning har latt seg gjennomføre i denne perioden (Caspersen m.fl., 2021).

Totalt sett var dette bakgrunnen for at Utdanningsdirektoratet ga NOVA sammen med NIFU i oppdrag å evaluere hvordan koronapandemien har påvirket ungdomsskolen. Dette er andre delrapport i evalueringen, den første kom i 2023 (Ljunggren m.fl., 2023), og sluttrapporten kommer i 2025. Hovedformålet med denne delrapporten er å undersøke hvordan nedstengningen preget elever og hvilke mulige langtidskonsekvenser vi allerede nå kan begynne å ane konturene av. For å gjøre det vil vi bruke en rekke datakilder. Datakildene presenteres mer detaljert kapittel 2. Før vi kommer dit, skal vi kort oppsummere delrapport 1 og også gå gjennom forskningsspørsmålene samt disposisjonen i denne delrapporten.

## 1.2 Oppsummering delrapport 1

Delrapport 1 (Ljunggren m.fl., 2023) er basert på to ulike datakilder, der den første er en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering, mens den andre er erfaringskontekster som ble konstruert ved bruk av klyngeanalyser.

Den forenklete systematiske kunnskapsoppsummeringen inneholder 28 referanser fra studier i Norden, Tyskland, Nederland og generelt fra Europa. Vi kategoriserer de mest sentrale bidragene fra de 28 referansene under fire hovedtemaer, presentert under:

*Elevenes kompetanse og akademiske prestasjoner:* Funn fra studiene tyder på at elever og lærere generelt taklet nedstengningen grunnet koronapandemien godt, med minimale langtidskonsekvenser. Imidlertid avdekker studiene at elever med spesielle utfordringer opplevde negative læringsutfall og negative emosjonelle utfall.

*Elevenes mentale helse:* Funnene indikerer at det er viktig å ta hensyn til ungdommens psykiske behov under kriser som nedstengningen under pandemien, spesielt for de minst privilegerte elevgruppene.

*Hjemmeundervisning:* Funnene fra studiene om fjernundervisning og organiseringen under pandemien tyder på at gode forutsetninger for læring, som for eksempel selvregulering, kan være avgjørende for elevene. Videre fremhever studiene at lærere som har tilgang til digital infrastruktur og opplæring i bruk av digitale hjelpemidler, kan bidra til en mer effektiv fjernundervisning.

*Elever i yrkesfaglige løp:* Kun én studie så på dette temaet, og denne fant at bekymring for fremtiden blant unge mennesker i yrkesfaglige utdanningsløp økte i løpet av pandemien. Dette var særlig tilfellet for elever med innvandrerbakgrunn og for unge kvinner.

Kunnskapsoppsummeringen viser i stor grad et bilde som ligner det som er funnet i den norske såkalte grålitteraturen: Pandemien påvirker noen elevgrupper annerledes enn majoriteten av elevene. Et sentralt funn er at flertallet av elevene i hovedsak ikke blir betydelig påvirket, men samtidig at elever med rett til spesialundervisning skiller seg ut.

Resten av delrapporten handler om både konstruksjonen og bruken av erfaringskontekstene, hvor vi viser hvordan vi konstruerer syv erfaringskontekster, som også er nærmere presentert i kapittel 2 i denne rapporten. Delrapport 1 viser også hvordan erfaringskontekstene skiller seg fra hverandre for de faktorene som er inkludert i konstruksjonen av dem. Først ser vi på variasjon i «strukturelle» kjennetegn på kommunene, som indirekte kan ha betydning for ungdom, som andel arbeidsledige, tilbud om helsestasjon for ungdom og kommunenes utgifter. I andre del undersøker vi om det er variasjon mellom erfaringskontekstene for faktorer som mer direkte omhandler ungdom. Her bruker vi data fra Ungdata-undersøkelsen i 2021 om psykiske helseplager, ensomhet og fornøydhet med lokalmiljøet. Totalt sett observerer vi at variasjonen mellom erfaringskontekstene avhenger av hvilke faktorer som undersøkes. Selv om noen av erfaringskontekstene ligner mer på hverandre enn andre, på tvers av ulike faktorer, ville det vært påfallende hvis det ikke var noen systematikk i hvordan de skårer på andre områder. At det ikke er gjennomgående systematisk variasjon, indikerer at erfaringskontekstene kan fungere som ønsket, som indikatorer for en bredere sosial kontekst, ut over de enkeltfaktorene som er inkludert i konstruksjonen av dem.

### 1.3 Forskningsspørsmål i denne delrapporten og rapportens disposisjon

I denne delrapporten er vår målsetting å gå i dybden på opplevelser og erfaringer under pandemien og flere år senere – både for foreldre, elever, skoleeiere, skoleledere og lærere. Erfaringer både under pandemien, umiddelbart etter og retrospektivt flere år etter utgjør et viktig grunnlag for å kunne se konturene av hvilke konsekvenser pandemien kan ha på sikt. Vi vil forfølge langtidskonsekvenser ytterligere i sluttrapporten, men begynner å utforske dette også her ved å se på hvilke endringer de som jobber i skolen, mener å se antydninger til nå nesten fire år etter nedstengningen. Hovedspørsmålet vi stiller i rapporten er:

**«Hvordan varierer skoleerfaringer under pandemien mellom undergrupper av elever og andre aktører i skolen, som befinner seg i ulike erfaringskontekster?»**

Vi utforsker dette ved å se nærmere på følgende problemstillinger:

1. Hvordan ble elevers hverdag preget av skolenedstengningen?
2. Hva opplever skoleledere, lærere og andre skoleansatte at har preget opplæringen under pandemien?
3. Hvordan opplever elevene at pandemien påvirket deres opplæring?
4. Har spesifikke fag eller opplæringsformer vært vanskeligere å gjennomføre?
5. Hvordan varierte sosiale forskjeller mellom erfaringskontekstene, og hvordan endret sosiale forskjeller seg under pandemien?
6. Hvordan henger elevers erfaringer med skolenedstengningen sammen med hvordan de hadde det før pandemien på andre arenaer, som venner og familie?
7. Hvordan har pandemien påvirket sårbare elever?
8. Hvilke endringer beskriver de som jobber med elever i kjølvannet av pandemien?

Vi bruker flere ulike datakilder i rapporten. Vi benytter oss av kvalitative intervjuer med ungdom som ble fulgt både før og under pandemien, for å se på hvordan nedstengningen i 2020 preget hverdagsliv og skolearbeid for ungdommer (*Ungdom i endring*). Data fra Ungdata-undersøkelsen i 2021 brukes for å sammenligne endringer på aggregert nivå. Her sammenligner vi data fra før pandemien med data på hvordan ungdom hadde det i 2021 når pandemien hadde vart en stund. I siste del av rapporten bruker vi intervjuer med lærere og elever fra 2023/2024 som nå går på ungdomsskolen, til å utforske både retrospektivt hvordan nedstengningen opplevdes, og hvordan skoleledere og elever selv mener pandemien har preget elever nesten fire år etter nedstengningen.

Kapittel 2 redegjør for det metodiske rammeverket, med beskrivelser av innsamling og analyse av kvalitative og kvantitative data. Kapittel 3–7 er empiriske kapitler, som bruker ulike datakilder. Dette har vi sortert kronologisk, etter

tidspunktet som de ulike delkapitlene går nærmere inn på. I kapittel 3 beskriver vi ungdommers egne erfaringer under nedstengningen i 2020 i lys av hvordan de hadde det før pandemien, dette ut fra undersøkelsen *Ungdom i endring*. I kapittel 4 undersøker vi ved hjelp av regresjonsanalyser forskjeller mellom erfaringskontekstene før og under pandemien. I tillegg undersøker vi forskjeller etter kjønn og sosioøkonomiske ressurser. Datamaterialet her er Ungdataundersøkelser på ungdomstrinnet. Kapittel 5, 6 og 7 omhandler data innhentet fra casestudiene og ser på nedstengningen i retrospekt samt hvilke konsekvenser som begynner å bli synlige nå i ettertid. Kapittel 5 introduserer caseskolene og funn angående gjennomføring av undervisning. Kapittel 6 utforsker gjennom caseintervjuene hvordan sårbare barn og unge ble påvirket av nedstengningen, og nå flere år etter. I kapittel 7 skriver vi om elevenes egne erfaringer under pandemien og frem til nå. Disse erfaringene er skilt ut i et eget kapittel, fordi alle elevene gikk på barneskolen da Norge stengte ned i mars 2020. De øvrige informantene jobbet imidlertid i ungdomsskolen da, og disse forteller i stedet om erfaringer fra ungdomsskolen. I kapittel 8 oppsummerer og sammenfatter vi funnene fra rapportens ulike kapitler.

Tabell 1.1 viser hvilke datakilder som er benyttet for å belyse de ulike forskningsspørsmålene.

**Tabell 1.1 Delrapportens forskningsspørsmål og datakildene som er benyttet for å belyse spørsmålene.**

Forskningsspørsmål	Ungdata	Ungdom i endring	Case-skoler	Spørsmål til skole-Norge
1 Hvordan ble elevers hverdag preget av skolenedstengningen?	X	X	X	
2 Hva opplever skoleledere, lærere og andre skoleansatte at har preget opplæringen under pandemien?			X	X
3 Hvordan opplever elevene at pandemien påvirket deres opplæring?	X	X	X	
4 Har spesifikke fag eller opplæringsformer vært vanskeligere å gjennomføre?		X	X	
5 Hvordan varierte sosiale forskjeller mellom erfaringskontekstene, og hvordan endret sosiale forskjeller seg under pandemien?	X	X	X	
6 Hvordan henger elevers erfaringer med skolenedstengningsammen med hvordan de hadde det før pandemien på andre arenaer, som venner og familie?	X	X	X	
7 Hvordan har pandemien påvirket sårbare elever?	X	X	X	X
8 Hvilke endringer beskriver de som jobber med elever i kjølvannet av pandemien?			X	X

## 2 Metode

I denne delrapporten benytter vi oss av både kvalitative og kvantitative metoder. Totalt har vi brukt fire ulike datakilder: registerdata, spørreskjema til skoleledere, spørreskjema til ungdommer, casestudier på ungdomsskoler og gjentagende kvalitative intervjuer. De er alle beskrevet under. Det er viktig å merke seg at de ulike dataene omhandler konsekvenser og langtidskonsekvenser av pandemien ut fra ulike tidsperspektiver. *Ungdom i endring* belyser hvordan selve nedstengningsperioden opplevdes der og da for elever på ungdomstrinnet. Ungdata er basert på data samlet inn i 2021, da nedstengningen var over og man var gått over til trafikklysmodellen; data herfra indikerer dermed hvordan ungdom hadde det i kjølvannet av nedstengningen, men med fortsatte pandemiltak. I analysene bruker vi også Ungdataundersøkelser fra før 2021. Spørsmål til Skole-Norge kartlegger status blant ungdomsskoler per 2023. I caseintervjuene beskriver lærere, skoleledere og elever retrospektivt hvordan pandemien opplevdes, men også hva de ser av antydninger til endringer nå i ettertid. I sum gir de ulike datakildene dermed dyp innsikt i både hva som foregikk under selve nedstengningen, oversikt over hvordan dette preget ungdom mens man fortsatt levde med pandemiltak og hvordan perioden preget skoler, lærere og elever både underveis og i etterkant.

Det er imidlertid viktig å påpeke at de ulike datakildene, og måten de kombineres på for å belyse forskningsspørsmålene, også medfører visse begrensninger. Et eksempel på dette er at intervjuene med case-skolene benyttet intervjuguiden som ble utviklet spesifikt for denne studiens formål. Intervjuene med elevene som inngår i *Ungdom i endring*-utvalget, ble imidlertid gjennomført før dette forskningsprosjektet ble iverksatt. En annen begrensning er tidsaspektet. Informantene i case-studiene og *Ungdom i endring* ble bedt om å dele sine erfaringer og refleksjoner fra årene med koronapandemi. Dette strekker seg tilbake til våren 2020 og gjennom ulike faser av pandemien. Minnene fra disse periodene kan være svekket eller farget av erfaringer informantene har gjort seg i etterkant. Et eksempel på dette kan være medieoppslag rundt konsekvenser av koronapandemien. Den siste begrensningen vi vil fremheve her, er at studien mangler et sterkt kausalt design. Dette er ikke en effektstudie der vi kan sammenligne en gruppe som ble «eksponert» for pandemien, med en kontrollgruppe som ikke ble det. Der er derfor ikke mulig å slå fast at endringer de ulike respondentene og informantene erfarer, alene kan tilskrives koronapandemien.



## 2.1 Erfaringskontekster

I denne rapporten går vi videre med ideen om at ungdom hadde ulike erfaringer under pandemien i ulike deler av landet. Tanken var at pandemiens intensitet i kombinasjon med den sosiale konteksten både kunne gi ulike opplevelser under pandemien og ulike konsekvenser av pandemien på lengre sikt. I delrapport 1 (Ljunggren m.fl., 2023) brukte vi data fra Folkehelseinstituttet (FHI; 2024) om omfanget og varigheten av smitte i alle kommuner og i storbyers bydeler. Her baserte vi oss på smittetallene som forelå fra mai og ut desember 2020. Fra Statistisk sentralbyrå (2024) hentet vi aggregerte tall om en rekke kjennetegn ved alle kommunene og bydelene, som for eksempel innbyggertall, sentralitet, medianinntekt og andel med innvandrerbakgrunn. Både kjennetegn og smittetall ble så brukt i klyngeanalyser i statistikkprogrammet Stata 18, hvor smittetallene ble vektet opp, dette med en antakelse om at smitteomfanget var det som bidro mest til å prege kontekstene ulikt fordi det hang sammen med tiltaksbyrden.

Resultatene indikerte at en modell med syv klynger var den som best fanget opp variasjonene. Dette er mer utførlig beskrevet i delrapport 1 (Ljunggren m.fl., 2023) og vil ikke bli gjennomgått i detalj her. Vi har imidlertid inkludert informasjon om vesentlige kjennetegn ved de ulike erfaringskontekstene i tabell 2.1 og 2.2.

**Tabell 2.1: Gjennomsnittlig varighet, smitteomfang og kjennetegn for erfaringskontekster**

Erfaringskontekst	Typiske kjennetegn	Uker høy smitte	Smittetall	Uker høy smitte	Smittetall	Tiltaksdager	Antall tiltak	Innbyggere	Sentralitet
		2020	2020	2021	2021				
EK1	Storbyområder, høy varighet og smitteintensitet, lav SØS	20.2	80.1	50.8	205.4	1899.6	153.2	43631	971.3
EK2	Urbane områder/forsteder, høy varighet og smitteintensitet, høy SØS	13.4	32.1	45.3	120.1	1241.1	90.6	32686.6	852.5
EK3	Mellomstore kommuner, nokså høy varighet og smitteintensitet, medium SØS	9.2	34.6	31.4	67.6	422.1	38.6	11608.7	698.6
EK4	Mindre kommuner, medium varighet og smitteintensitet	4.9	14.1	26.4	62.8	278.1	26.2	7591.4	637.5
EK5	Mindre kommuner, medium varighet og smitteintensitet, høy SØS	4.6	9.6	23.7	55.4	282.5	24.2	7743.8	629.5
EK6	Små kommuner, lav varighet og smitteintensitet, medium SØS	1.2	3.8	14.4	44.3	233	27.6	2956.9	530.3
EK7	Små kommuner, lav varighet og smitteintensitet, lav SØS	0.9	6.2	11.1	50	364.7	34	1293	439.5
Total		6.8	19.9	28.1	76.2	783.1	62.1	13793.5	669.4

Når vi i denne rapporten skulle undersøke data fra 2021, var det naturlig å også trekke inn smittetall fra dette året. Selv om pandemien gjerne preget de samme stedene i flere bølger, ser vi også en variasjon der kommuner som hadde høy smitte i 2020, kunne ha lav smitte i 2021, om omvendt. For å validere klyngene våre beregnet vi smitteomfang og varighet for alle kommunene også for 2021. I tabell 2.1 ser vi hvordan smitteantall og varighet for 2021 fordelte seg i våre syv klynger.

I tabell 2.1 gir vi en oversikt over de opprinnelige klyngene med antall uker med høyt smittetrykk i 2020 og gjennomsnittlig smittetall for konteksttypen for 2020. I de to neste kolonnene ser vi tilsvarende tall for 2021. Disse tallene er tydelig høyere enn hva de var i 2020. I begge kolonner ser vi stort sett en fallende tendens. Unntaket for smittegjennomsnitt er for klynge seks og syv, hvor sistnevnte hadde gjennomsnittlig høyere smitte i 2021. I de to neste kolonnene ser vi tall som er beregnet på bakgrunn av søk i FHIs søkbare nettside Pandemitiltak (Folkehelseinstituttet, 2024). «Tiltaksdager» teller antall dager med tiltak for hver kommune basert på FHIs tabelloversikt. Ettersom tiltaksperiodene kunne overlappe, er det her flere dager enn det er dager i året. Her ser vi at antallet dager var høyest i erfaringskontekst 1 og dernest erfaringskontekst 2. For de fire siste er det ikke samme logikk. Erfaringskontekst 5 har høyere antall enn erfaringskontekst 4, og erfaringskontekst 7 har høyere antall enn erfaringskontekst 6. I neste kolonne ser vi gjennomsnittlig antall tiltak fra FHIs oversikt. De høyeste tallene finner vi for erfaringskontekst 1, med gradvise fall fram til erfaringskontekst 5. Vi finner imidlertid høyere tall for de to siste erfaringskontekstene. På grunn av delvis overlappende smitte- og tiltakstall for de minste klyngene har vi valgt å bruke en revidert modell med fem klynger i denne rapporten. Den har de samme klyngene som syv-klyngemodellen, med unntak av klyngene 4 og 5, og 6 og 7, som er slått sammen.

### 2.1.1 Operasjonalisering av indikatorer

I kapittel 4 undersøker vi en rekke indikatorer fra Ungdata om ungdoms situasjon med tanke på familiesituasjon, vennerelasjoner og fritid, helse og livskvalitet, samt skoleerfaringer. Utvalget av indikatorer på hvert område er langt fra uttømmende, men de representerer sentrale aspekter av ungdommers liv, som kan ha blitt påvirket av pandemien. Når det gjelder familiesituasjon, har vi valgt å se på om ungdommene er fornøyde med foreldrene sine. Dessuten undersøker vi om ungdommene var mer sammen med foreldrene sine under pandemien enn forut for pandemien. På området vennerelasjoner og fritid undersøker vi ensomhet og om ungdommene bruker mye tid på data/mobil-spill og sosiale medier. For å undersøke helse og livskvalitet analyserer vi fornøydhet med egen helse, psykiske

helseplager og tilfredshet med livet. På området skoleerfaringer undersøker vi lav skoletrivsel og skolestress. Hvordan hver indikator er operasjonalisert, forklares fortløpende i kapittel 4. Generelt har vi basert oss på standarder som brukes i Ungdatarapportene (se for eksempel Bakken, 2022). Vil man vite mer om bakgrunnen og ha mer detaljer om spørsmålene som brukes i Ungdata, kan man finne mer informasjon i Frøyland (2017).

Når det gjelder kjennetegn på elevene, inkluderer vi data om kjønn og klassetrinn. Selv om det i en del av undersøkelsene finnes tre valg for avkrysning av kjønnsidentitet, har vi valgt å kun basere oss på dem som krysser av for jente eller gutt. Sosioøkonomiske ressurser (SØS) baserer seg på indikatoren som ble laget av Bakken, Frøyland og Sletten (2016). Dette målet baserer seg på fire spørsmål om familieøkonomi; om antall biler i familien, om man har eget soverom, antall ferieturer med familien i løpet av siste år og datamaskiner og nettbrett i familien. I tillegg brukes to spørsmål om kulturelle ressurser; om foreldrene har høyere utdanning og om antall bøker i hjemmet. Vi har standardisert målet innenfor hvert år og klassetrinn. Deretter har vi delt fordelingen i tre like store kategorier. Variabelen skiller dermed mellom den tredjedelen som har færrest ressurser hjemme (Lav SØS), den tredjedelen som har middels nivå av ressurser hjemme (Mid SØS) og den tredjedelen som har mest ressurser hjemme (Høy SØS).

### 2.1.2 Ungdatamaterialet

Analysene i kapittel 4 baserer seg på Ungdata. Dette er spørreundersøkelser som gjennomføres på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skoler i norske kommuner. I denne rapporten baserer vi oss på data fra ungdomstrinnet fra årene 2016–2021. For mer informasjon om Ungdata, se nettsiden til undersøkelsene (Ungdata, 2024) og den siste nasjonale rapporten (Bakken, 2022).

Tabell 2.2 gir en oversikt over datamaterialet som brukes i kapittel 4. Først ser vi at med sammenslåingen av erfaringskontekstene, er fordelingen av ungdomsskoleelever som følger: 14 prosent av utvalget bor i kommuner og bydeler som sorterer under erfaringskontekst 1, og nesten halvparten befinner seg i kontekst 2. Henholdsvis 11,5 og 24 prosent holder til i kontekst 3 og 4, mens den siste konteksten kun omfatter 2,3 prosent av utvalget. Her må det bemerkes at vi på grunn av det analytiske designet kun baserer oss på kommuner som gjennomførte Ungdata på ungdomstrinnet i 2021, og som også har gjennomført undersøkelsen på ungdomstrinnet i perioden 2016–2020. Dermed kan estimater fra utvalget skille seg noe fra det man ser i annen statistikk fra Ungdata.

Når det gjelder elevenes kjennetegn, ser vi at litt under halvparten er jenter (49,5 prosent). Sosioøkonomiske ressurser måles med tre kategorier, der vi har om lag en tredjedel i hver kategori. Videre ser vi at fordelingen på klassetrinn er

nokså lik, med om lag en tredjedel på hvert trinn. Halvparten av observasjonene er fra 2021, mens de fleste kommunene og bydelene som brukes som sammenligningsgrunnlag for situasjonen før pandemien, stammer fra årene 2017 og 2018.

**Tabell 2.2 Deskriptiv statistikk Ungdata**

	Prosentandeler hele utvalget
Erfaringskontekst1	14,0 prosent
Erfaringskontekst 2	48,2 prosent
Erfaringskontekst 3	11,5 prosent
Erfaringskontekst 4 <sup>i</sup>	24,0 prosent
Erfaringskontekst 5 <sup>ii</sup>	2,3 prosent
Jenter	49,5 prosent
Gutter <sup>1</sup>	50,5 prosent
Lav SØS	33,1 prosent
Mid SØS	33,3 prosent
Høy SØS	33,6 prosent
8.klasse	33,9 prosent
9.klasse	33,5 prosent
10.klasse	32,6 prosent
2016	0,4 prosent
2017	15,6 prosent
2018	17,9 prosent
2019	4,0 prosent
2020	8,5 prosent
2021	53,5 prosent
<i>N</i>	143573

i) erfaringskontekst 4 tilsvarer her tidligere erfaringskontekst 4 og erfaringskontekst 5

ii) erfaringskontekst 5 tilsvarer her tidligere erfaringskontekst 6 og erfaringskontekst 7

### 2.1.3 Analytisk fremgangsmåte

I kapittel fire undersøker vi hvordan situasjonen i de fem erfaringskontekstene er under pandemien og hvordan den var før pandemien. Dette er gjort ved hjelp av lineære sannsynlighetsmodeller. Dette er i praksis lineær regresjon, minste kvadraters metode (OLS), med en dikotom (altså todelt) avhengig variabel. Slike modeller kan med fordel benyttes når man sammenligner estimat på tvers av modeller og mellom grupper (se for eksempel Hellevik, 2009 og Mood, 2010). En annen grunn til å bruke denne framgangsmåten er at man får estimat som er lettere å fortolke.

<sup>1</sup> I de siste Ungdata-undersøkelsene har respondentene også hatt mulighet til å velge en tredje kjønns-kategori, men siden dette ikke var med før i 2020, har vi ekskludert disse fra analysene.

Logikken vi har anlagt for å få en best mulig sammenligning mellom før og under pandemien, er at vi kun inkluderer kommuner og bydeler som på disse tidspunktene gjennomførte ungdomsundersøkelser på ungdomstrinnet. Når vi sammenligner situasjonen mellom erfaringskontekstene, kjører vi for eksempel først en modell med kun erfaringskontekstene som dummyvariabler for perioden før 2021. Deretter tar vi ut samme analyse for 2021. Basert på disse regresjonene beregner vi predikerte verdier (predictive margins). Disse indikerer sannsynligheten for å ha en positiv skåre på den avhengige variabelen for hver erfaringskontekst. Disse estimatene kan fortolkes som sannsynlighet i prosent. For å lette framstillingen har vi skalert estimatene som opprinnelig var fra 0 til 1, til 0 til 100. Deretter kjører vi lignende analyser for undergrupper i utvalget der vi skiller mellom kjønn og sosioøkonomiske ressurser. I disse analysene kontrollerer vi dermed også for kjønn og sosioøkonomiske ressurser, samt klassetrinn.

Resultatene fra analysene presenteres i figurer i kapittel 4. Figurene inkluderer et 95 prosent konfidensintervall rundt estimatene. Dette sier noe om usikkerheten til estimatet. Generelt er det slik at jo større statistisk kraft (jo flere observasjoner), desto mindre blir konfidensintervallene. Jo færre observasjoner, desto større usikkerhet rundt estimatene.

## 2.2 Spørsmål til Skole-Norge

Dette er en spørreundersøkelse til skoleledere og skoleeiere som NIFU gjennomfører på vegne av Utdanningsdirektoratet. NIFU har gjennomført disse halvårlige spørreundersøkelsene blant skoleledere og skoleeiere siden 2009. Undersøkelsen har fire målgrupper, men det er i denne delrapporten skoleledere ved grunnskolen som er relevante. For å redusere belastningen på sektoren er undersøkelsen organisert som en utvalgsundersøkelse. Dataene som er benyttet i denne rapporten, ble samlet inn høsten 2023 og inkluderer syv spørsmål til skoleledere på ungdomsskoler eller med 8.-10. trinn. Funn fra dette datamaterialet er tidligere publisert (Bergene, Samuelsen, Tahir, Vonen, Daus & de Besche, 2023). Her har vi imidlertid gjort nye analyser ved hjelp av SPSS, der vi har koblet datamaterialet til erfaringskontekstene. For ytterligere informasjon om undersøkelsen og utvalget, se NIFU-rapport (2023:26).

## 2.3 Caseskoler

Det er gjennomført intervjuer på seks caseskoler i forbindelse med denne evalueringen. Intervjuer er gjort med elever, lærere, skoleledere og andre ansatte, som vist i tabellen under. Elevene ble intervjuet i grupper på 2-5 deltakere, mens de

andre informantgruppene ble intervjuet individuelt eller to og to sammen. Intervjuene ble gjennomført høsten 2023 samt første kvartal 2024.

For å forenkle lesverdigheten i rapporten, har vi gitt skolene fiktive navn. Hvis navnet begynner på Høy, betyr det at skolen befinner seg i en erfaringskontekst der pandemien hadde høy tilstedeværelse. Hvis navnet begynner med Lav, befinner skolen seg i en kontekst med lite smitte.

**Tabell 2.3. Oversikt over informanter i casestudiene**

	Elever	Lærere	Skoleledere	Andre ansatte	Erfaringskontekst
Case A «Høystad» skole	12 10. trinn	2	2	-	1 og 2
Case B «Høybyen» skole	8 9-10. trinn	2	1	Teamleder og sosiallærer	1
Case C «Høyborg» skole	7 10. trinn	1	1	Rådgiver	2
Case D «Lavstad» skole	6 10. trinn	2	1	-	4
Case E «Lavsund» skole	3 8-10. trinn	1	1	Rådgiver	5
Case F «Lavbygda» skole	-	-	1	-	5
Total	36	8	7	4	

Mer detaljerte beskrivelser av hver caseskole er inkludert i kapittel 5.1. Casene er rekruttert for å representere ulike varianter av erfaringskontekstene. Prosessen med å rekruttere skoler har vært krevende, særlig for erfaringskontekstene som ikke har opplevd mye smitte. Det har derfor ikke vært praktisk mulig å inkludere skoler fra alle erfaringskontekstene. Totalt har vi kontaktet hele 652 skoler, hvilket speiler hvor vanskelig rekrutteringen har vært. De ulike casene er mer utdypende beskrevet i kapittel 3.1.

Vår første henvendelse gikk til skoleleder, som har rekruttert lærere og øvrige ansatte. Vi har spesifikt bedt om intervjuer med spesialpedagog, men det har vist seg å være utfordrende å få til dette. I tre tilfeller har vi derfor i stedet intervjuet sosiallærer eller rådgiver, som alle har jobbet utstrakt med elevene under pandemien. Elevene ble valgt av lærer. Dette ble gjort etter at alle foresatte til elever under 15 år hadde fått samtykkeskjema. Vi la til rette for at alle informanter på forhånd skulle ha fått invitasjonsbrev med informasjon om prosjektet, personvern håndtering og -rettigheter, og informerte også alltid om dette i starten av intervjuet. Alle intervjuene er gjennomført av de samme to forskerne ved NIFU. Intervjuene på skole D, E og F har vært gjennomført digitalt for å minske belastningen på skolene.

Elevintervjuene har vært gjennomført som gruppeintervjuer med mellom 2 og 4 elever. Sentrale temaer for disse intervjuene har vært elevenes erfaringer med hjemmeskole og kohorter under pandemien, og hva slags betydning dette hadde for både læringsutbytte og sosiale relasjoner. I tillegg har elevene svart på spørsmål om overgangen til ungdomsskolen. I intervjuene fremkommer også familieliv som et viktig tema, selv om det ikke var en del av den semistrukturerte intervjuguiden.

De øvrige intervjuene har vært gjennomført som en kombinasjon av enkeltintervjuer eller gruppeintervjuer, basert på hva skolen selv ønsket. Intervjuene har vært sentrert rundt temaer som tiden med hjemmeskole, det digitale skiftet under pandemien og skolehverdagen med ulike smittevernsnivåer. Også her har overgang til og fra ungdomsskolen vært viktig. I tillegg har beredskapsplaner vært sentralt i intervjuene med skoleledere. I intervjuene med sosiallærere og rådgivere har vi hatt et særskilt fokus på sårbare elever, men dette har også vært et viktig tema i intervjuene med lærere og skoleledere. Vesentlige undertemaer var hvordan skolen fokuserte på sårbare barn under og rett etter pandemien, hvordan de opplever at disse barnas læring og sosialisering ble påvirket, og hva de har gjort og gjør for å bøte på dette. Med skolelederne har vi også fokusert på eventuelle endringer skolen har iverksatt for å bedre følge opp sårbare elever.

Alle intervjuene er gjennomført med støtte i semistrukturerte intervjuguider, med mulighet for utdypning om nye temaer. Intervjuene har blitt tatt opp og transkribert. Transkripsjonene har blitt kodet i NVivo 12 og analysert med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som ivaretar en fleksibilitet for ulike temaer. Det gjør at analysen kan være mer datadrevet og utforskende.

## 2.4 Ungdom i endring

*Ungdom i endring* er et kvalitativt longitudinelt datamateriale der 88 ungdommer fra fem forskjellige steder i Norge har blitt intervjuet gjennom tenårene. Målsettingen med opprettelsen av denne datainnsamlingen var å etablere en kvalitativ parallell til Ungdata og utforske hvordan sosial ulikhet utspiller seg i ungdomstiden (NOVA, 2024). Ungdommene blir intervjuet om hverdagslige aktiviteter som hvordan og med hvem de tilbringer ettermiddagene sine, hva de driver med av organiserte og egenorganiserte fritidsaktiviteter og hvordan de har det i familien. De ble også stilt en rekke spørsmål knyttet til deres skoleerfaringer, blant annet om hvordan de opplever skolehverdagen og skolearbeidet, tanker om utdanningsvalg for fremtiden og hvilke mulige karriereveier de ser for seg. De blir også spurt om hvordan de opplever samfunnet de er del av; hva de tenker om ulike nyhetssaker, lokalsamfunnet sitt, hvordan de får nyheter og om politiske spørsmål. Selv om ungdommene får noen av de samme spørsmålene fra gang til gang, som for

eksempel å beskrive gårdsdagen fra morgen til kveld, bevares det longitudinelle perspektivet ved å følge opp på temaer fra tidligere intervjuer og spørre om endringer siden sist. I tillegg er klassebakgrunn kartlagt gjennom foreldres arbeid og utdanning, og de blir spurt om hvorvidt foreldrene er født i Norge eller utlandet. Materialet er blant annet blitt brukt til å analysere klasseforskjeller i helsepraksiser (Eriksen, Stefansen, Langnes & Walseth, 2023), klasseforskjeller i foreldreskap/idrett (Eriksen & Stefansen, 2022), ungdommers tilnærming til idrett (Eriksen, 2021; Persson & Eriksen, under review), fremtidsutsikter (Eriksen & Stefansen, 2021), hvordan ulike typer ungdomsliv ser ut i Norge (Eriksen, Stefansen og Ødegård, 2021) og hvorfor unge jenter ønsker å flytte fra rurale strøk (Eriksen & Andersen, 2023)

Opprinnelig bestod utvalget av 81 ungdommer fra fire forskjellige steder, men for å få med flere ungdommer med minoritetsetnisk bakgrunn, ble ytterligere 7 ungdommer rekruttert fra et femte sted ved datainnsamlingen i 2021. Kommune ble valgt av forskergruppa for at de skulle representere ulike typer steder å vokse opp i Norge. Stedene varierer med tanke på befolkningssammensetning, levekår, sysselsetting og bosettingsstruktur. Data fra KOSTRA (Statistisk sentralbyrå, 2019) ble benyttet for å se på antall barnevernssaker, medianinntekt, utdanningsnivå og innvandrерandel i befolkningen. I tillegg ble Ungdata benyttet for å se på hva ungdommene i disse kommunene rapporterte med tanke på rusbruk og ensomhet. Stedene beskrives nærmere i kapittel 7.

Ungdommene ble intervjuet første gang i 2018, da de gikk i 8. klasse og var 12–13 år gamle. De ble rekruttert via sin skoleklasse og intervjuet på skolen. Deretter har de samme ungdommene blitt intervjuet på ny i 2021, da de var 15–16 år (10. klasse) og høsten 2023/vinteren 2024 da de var 18 år. Foreldrene til 29 av ungdommene fra de fire originale stedene ble intervjuet mellom 2019 og 2022 (NOVA, 2024).

Da koronapandemien førte til nasjonal nedstengning i Norge, kastet den daværende forskningsgruppa seg rundt og gjorde en ekstra datainnsamling. Ettersom man ikke hadde ressurser på så kort varsel til å intervju samtlige informanter, ble 5 gutter og 5 jenter fra hver av de fire opprinnelige stedene intervjuet. Totalt ble altså 40 av informantene intervjuet over telefon i løpet av mars og april 2020, mens hele landet var preget av nedstengning. Ungdommene gikk da i 9. klasse og var 14 og 15 år. Samtlige var på hjemmeskole da intervjuene ble gjennomført, og hadde allerede vært på hjemmeskole i minst tre uker (Eriksen & Davan, 2020; Eriksen, Stefansen & Smette, 2022).

Ungdommene skal intervjues på ny i 2025. Per dags dato er det kun tre av ungdommene som aktivt har trukket seg fra studien. Selv om det ikke har lyktes å oppnå kontakt med samtlige i hver runde, er erfaringen hittil at flere av ungdommene som ikke svarte i én datainnsamlingsrunde, likevel har ønsket å bli



intervjuet ved neste datainnsamling. Det er imidlertid 10 stykker som det per 2024 ikke har vært kontakt med siden første intervjurunde, og vi antar at disse også vil være vanskelig å få kontakt med ved senere datainnsamlinger. De fleste intervjuene har en varighet på mellom 45 og 60 minutter. Alle intervjuer er transkribert ordrett. For å gjøre den store kvalitative datamengden håndterbar, er det skrevet sammendrag fra hvert intervju, strukturert etter temaene fra intervjuguiden. Disse er kodet tematisk i NVivo.

Ungdommene samtykker til deltakelse på ny ved hver datainnsamling, og frem til datainnsamlingen i 2023/2024 har også foreldre blitt informert om intervjuene på forhånd. Da ungdommene var under 15 år, samtykket foreldrene, og ved datainnsamlinger etter at ungdommene fylte 15 år, har foreldrene blitt informert om intervjuene på forhånd. *Ungdom i endring* er meldt inn til og godkjent av personvernombudet Sikt (Prosjektnummer 147504).

### 3 Ungdommers erfaringer med nedstengningen

I denne delen av rapporten ser vi på hvordan ungdommene som er intervjuet i forbindelse med *Ungdom i endring*, opplevde selve nedstengningsperioden, der det kun var digital hjemmeskole for alle. *Ungdom i endring*-materialet gir et innblikk i ungdoms hverdagsliv på flere fronter. Ungdommene er intervjuet om både familie, skole, fritid, venner og fremtidsutsikter. Ettersom man berører så mange områder i løpet av intervjuene, er det varierende hvor dypt inn i de enkelte tema-tikkene ungdommene kommer. Men det materialet kan mangle i dybde på de enkelte delområdene, kompenserer det for ved å åpne for å se sammenhenger på tvers av arenaer og ikke minst utvikling over tid. Det er også det vi gjør her når vi ser på ungdommenes erfaringer under pandemien i skolesammenheng og knytter dette til hvordan ungdommene hadde det i livet sitt før pandemien og til deres stedlige kontekst (erfaringskontekster). Selv om vi fokuserer på ungdommene ut fra et elevperspektiv, er formålet å se elevperspektivet i sammenheng med familie, vennskap og fritidsaktiviteter. I denne delrapporten begrenser vi oss til å oppsummere funn fra tidligere publikasjoner og resultater basert på korona-intervjuene. Dette betrakter vi som et forarbeid og oppspill til en mer omfattende analyse av langtidskonsekvenser i sluttrapporten, hvor vi vil gjøre nye analyser av materialet som helhet (fra 2018 til 2023/24). Vi vil da ha anledning til å blant annet se på hvorvidt pandemien har preget overgangen til videregående skole for dem som gikk på ungdomsskolen under nedstengningen.

Ettersom eksisterende analyser relatert til pandemien kun baserer seg på intervjuene fra de fire opprinnelige stedene, er det disse vi beskriver her. *Stasjonsby* er en drabantby med blandet bebyggelse, bestående av både eneboliger, rekkehus og blokker. Stedet er relativt urbant med flere kjøpesentre, men har også kort vei til skog og mark. Området er preget av etnisk og kulturelt mangfold og har den høyeste innvandrersandelen av stedene i *Ungdom i endring*-materialet. Medianinntekt og utdanningsnivå er over landsgjennomsnittet. Under pandemien var smittetallene høye og restriksjonene relativt omfattende. Stasjonsby tilhører erfaringskontekst 1.

De intervjuede ungdommene fra *Strandby* har kort vei til skog og naturområder. Området ligger ved grensa til en større by og består primært av eneboliger med store hager og rekkehus, med noen få boligblokker. Området er særlig preget av økonomisk velstand, og både medianinntekt og utdanningsnivå er over landsgjennomsnittet. I *Ungdom i endring*-materialet er dette stedet med høyest andel personer med universitets- eller høgskoleutdanning, og med den høyeste medianinntekten. Strandby tilhører erfaringskontekst 2.

Ungdommene fra *Bygdeby* ble rekruttert fra en skole i nærheten av en jordbrukspreget småby. I tillegg til at det her finnes en del spredte gårdsbruk fordelt på små bygder, er stedet preget av arbeidsplasser i industri- og servicebransjen. Medianinntekt og utdanning er lavere enn landsgjennomsnittet. Dette er stedet i utvalget med lavest medianinntekt og lavest andel med universitets- og høgskoleutdanning. Skolen tilhører erfaringskontekst 2.

*Industribygd* er ruralt plassert i landet og preget av at innbyggerne, både her og i nærliggende bygder, jobber i den lokale industrien. Stedet er et populært reisemål for friluftsliv og fjellspport på grunn av den omkringliggende naturen. Stedet har et lite bysentrum, med kun noen få butikker og et enkelt kjøpesenter. Stedet har den laveste innvandrерandelen i *Ungdom i endring*-utvalget. Både medianinntekt og utdanningsnivå er under landsgjennomsnittet. Industribygd tilhører erfaringskontekst 4.

### 3.1 Ungdoms hovedfortellinger under nedstengningen

I rapporten *Tap og tillit. Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien* (Eriksen & Davan, 2020) utforsker forfatterne hvordan ungdommene hadde det under korona-nedstengningen og hva som kan forklare de ulike erfaringene de gjorde seg. De utforsker også hvordan ungdommene forstod og fortolket smitteverntiltakene, og i hvilken grad de aktivt tok standpunkt til tiltakene. Det siste forskningsspørsmålet går vi ikke nærmere inn på i denne delrapporten etter som det ikke er relevant for vårt prosjekts problemstillinger.

Analysen er basert på intervjuene som ble gjort i 2020, under nedstengningen. Da ungdommene ble intervjuet over telefon eller Teams, var det hjemmeskole for alle ungdomsskoleelever i landet. Hjemmeskoleperioden hadde vart i 3–4 uker. Det var et underutvalg av det opprinnelige *Ungdom i endring*-utvalget som ble intervjuet; 5 jenter og 5 gutter fra fire forskjellige steder (N=40). Intervjuene handlet om hvordan hverdagen deres så ut under nedstengningen, hvordan de hadde det, fritid og trening, søvn, familielivet, uro/bekymringer og skolearbeidet. Etter at intervjuene var transkribert, ble de kodet ut fra ressurser i familien, fremtidsprosjekt, «koronaprojekt», hvordan de ga hverdagen mening under nedstengningen, håndtering av myndighetenes anbefalinger og erfaringer med hjemmeskole

(Eriksen & Davan, 2020). Det var særlig tre områder som hadde stor betydning for hvordan ungdommene i utvalget hadde det under nedstengningen: familie, venner og skole. I rapporten beskrives noen gjentakende fortellinger blant ungdommene.

Eriksen og Davan oppsummerer at den vanligste fortellingen – og som gikk igjen blant omtrent halvparten av ungdommene – var «Det går greit, men ...» (s. 19). Ungdommene som beskrev det slik, utgjorde et tverrsnitt av utvalget, og det er ingen tydelige mønstre med tanke på klassebakgrunn og sted. De har imidlertid til felles at de virker å ha gode forutsetninger hjemmefra, ved at de beskriver mye varme og fellesskap i familien (Eriksen & Davan, 2020). Ungdommene i denne gruppa hadde det relativt greit til tross for nedstengningen. Det var imidlertid to smertepunkter som gikk igjen hos dem; savnet etter venner og at skolearbeid var blitt vanskeligere. Når det gjaldt familien, mente disse ungdommene at det stort sett gikk fint, til tross for at det kunne bli litt gnisninger iblant som følge av at man var så tett på hverandre. Familien var en kilde til trygghet for disse ungdommene, og mange beskrev det som positivt at nedstengningen hadde gitt dem mer tid til å gjøre ting sammen som familien enn hva de gjorde til vanlig. Det var også viktig å ha foreldrene som samtalepartnere når all informasjonen fra nyheter og samfunnet kom tett på.

Savnet etter venner og fritidsaktiviteter var stort. Mange drev med individuell trening på rommet sitt, eller dro på joggeturer, men dette kompenserte ikke for det å treffe venner fysisk slik de hadde mulighet til før pandemien. Når de møtte venner, var dette primært på nett, og de hadde hyppig kontakt gjennom sosiale medier. Dette opplevdes likevel ikke som en fullgod erstatning. Ungdommene brukte ord som «ensomme» og «alene», og mange beskrev en følelse av isolasjon.

For ungdommene i denne gruppa opplevdes skolearbeidet som vanskeligere enn før nedstengningen. Det var flere ting som bidro til dette. For dem som trivdes godt med klasseromsundervisning i fellesskap med andre, var det en ekstra belastning med så mye ensomt og isolert arbeid (Eriksen & Davan, 2020). Andre hadde problemer med å konsentrere seg under videoundervisning. Det mest gjennomgående var at ungdommene var demotiverte fordi undervisningen var kjedelig. Det var også tydelig at de strukturene og rammene som vanligvis var del av skolearbeidet, manglet; både oppfølging og tilbakemeldinger fra lærere og medelever uteble. Uten alt dette opplevdes også skolearbeidet som vanskeligere og mindre motiverende (Eriksen & Davan, 2020). Det disse ungdommene beskriver, overlapper i stor grad med funnene fra caseintervjuene som blir beskrevet nærmere i kapittel 6 og 7.

Mangelen på fysiske møteplasser for skolearbeid bidro imidlertid ikke bare til at skolearbeidet opplevdes vanskeligere og kjedeligere, men også til at ungdommene følte seg mindre tilfredse med livet sitt. Eriksen og Davan (2020, p. 21) peker på at ungdommene mistet mulighetene til å få «anerkjennelser, korrigeringer og

bekreftelse fra sine jevnaldrende». Dessuten bidro det at mesteparten av kontakten foregikk på sosiale medier, til at spontane møter med andre enn de i nærmeste krets, ble mer begrenset. Når elevene ikke kunne være fysisk på skolen, forsvant ikke bare rammer for læring, men også for møter med venner og andre jevnaldrende (Eriksen & Davan, 2020). I kapittel 5 beskriver vi nærmere hvordan lærerne fra caseintervjuene mener denne formen for mangel på sosialisering har skapt en del utfordringer etter pandemien når det gjelder både løsrivelse fra foreldre og det å bli sosialt trygg blant jevnaldrende.

Det var forskjeller blant ungdommene i hvor vanskelig skolearbeidet opplevdes, ut fra hvilke forutsetninger de hadde for å få hjelp hjemmefra. For noen ungdommer var det utfordringer med å få hjelp fordi foreldrene hadde jobber som betydde at de var mye borte, mens for andre var det vanskelig fordi foreldrene ikke hadde forutsetningene som trengtes for å hjelpe dem faglig. Dette gjorde at disse ungdommene ble sittende helt alene med det de opplevde som vanskeligere skolearbeid (Eriksen & Davan, 2020). Kontrasten var stor til de ungdommene som hadde foreldre på hjemmekontor, eller hadde foreldre som kunne bistå dem når de stod fast faglig. Denne tendensen er svært gjenkjennbar fra hva lærere og skoleelever beskriver i caseintervjuene, og noe vi utforsker nærmere i de senere kapitlene.

Eriksen og Davan beskriver også tre alternative fortellinger som skilte seg fra den mest utbredte standardfortellingen om at det gikk greit. De alternative fortellingene var i større grad preget av sosiale forskjeller mellom ungdommene enn standardfortellingen.

Noen ungdommer presenterte en fortelling om at «det er deilig å slippe» (Eriksen & Davan, 2020, p. 22). Disse ungdommene hadde flere ting til felles. Blant annet hadde de relativt lik klassebakgrunn, med foreldre i øvre middelklasse. I tillegg hadde også flertallet av dem med disse fortellingene det Eriksen og Davan beskriver som et nært og godt forhold til familien under korona, med mange felles aktiviteter. Disse ungdommene opplevde det som en bedring av deres livssituasjon at de ikke trengte å møte venner fysisk eller å møte fysisk på skolen. Dette skyldtes at de nå slapp å forholde seg til det de vanligvis måtte av konflikter, mobbing, ute-stengning og bråk på skolen. For enkelte opplevdes også digital skole som en bedring, fordi de ikke mestret de sosiale aspektene ved klasseromsundervisning. De slapp med andre ord unna en del sider ved skolehverdagen som de til vanlig opplevde som krevende og negative. At dette trekkes frem som en positiv side fra disse elevene, betyr nødvendigvis ikke at det å være borte fra skolen har gagnet dem på sikt. Dette er et spørsmål vi vil forfølge videre i senere analyser i forbindelse med sluttrapporten.

En annen gruppe ungdom blir av Eriksen og Davan beskrevet som koronaens vinnere (Eriksen & Davan, 2020, p. 24). Disse savnet også å møte venner, men

siden alle var i samme båt, opplevde ikke disse ungdommene at de gikk glipp av noe, og de følte seg derfor heller ikke alene. Disse ungdommene var kjennetegnet av at de hadde trygge vennerelasjoner fra før, og de var derfor ikke bekymret for hvordan denne perioden kunne komme til å prege vennskapene deres. I tillegg opplevde disse ungdommene at tida med hjemmeskole ga ro til å jobbe ekstra dedikert med skolearbeidet. Disse ungdommene hadde ikke problemer med å jobbe hjemmefra, og noen opplevde til og med at de fikk gjort mer. De syntes det var fint å kunne jobbe selvstendig, og noen syntes også det var lettere å jobbe når de ikke satt i et bråkete klasserom. Disse elevene mestret hjemmeskole. I tillegg sov og spiste de bedre nå som de hadde mer tid i hverdagen, og følte seg mer opplagte. Dette virket også inn på skolearbeidet. En del av ungdommene i denne gruppa hadde til vanlig et høyt tempo og brukte mye fritid og energi på venner og trening. At dette måtte vente, var positivt og ga mer tid og ro til å fokusere på skolearbeidet. Denne gruppa ungdommer hadde mange iboende ressurser som hjalp dem gjennom pandemien, i tillegg til at det var ressurser rundt dem som bidro til deres trivsel. De fleste av disse ungdommene hadde middelklasseforeldre, med noen unntak som hadde arbeiderklassebakgrunn. De aller fleste kom fra Strandby, og hadde egne rom der de kunne jobbe med skole i tillegg til at de visste at foreldrene kunne bistå med skolearbeid ved behov (Eriksen & Davan, 2020).

Den tredje alternative fortellingen Eriksen og Davan beskriver blant ungdommene under nedstengningen, er at det var tungt. Ungdommene i denne gruppa hadde alle arbeiderklassebakgrunn og brukte beskrivelser som «det går dårlig», og det går «verre» (Eriksen & Davan, 2020, p. 27). Disse ungdommene opplevde utfordringer og vansker innenfor flere av områdene skole, familie og venner. Noen beskrev skolearbeidet som vanskelig, og at de slet med å få hjelp fra lærerne. De klarte ikke å be om hjelp selv, skolene klarte heller ikke å hjelpe dem, og de kunne ikke spørre foreldrene om hjelp. I tillegg synliggjorde pandemien for disse ungdommene at de hadde utfordringer sosialt. På toppen av dette var det tydelige indikasjoner på at flere av disse ungdommene slet psykisk, for eksempel ved å sove mye av dagen. Mange var oppe til langt på natt, uten at det virket som foreldrene fikk det med seg eller gjorde noe med det. Dette bidro ytterligere til at det var vanskelig å henge med i skolearbeidet, ettersom de var uopplagte og sov mye på dagtid. Et annet fellestrekk var at ungdommene i denne gruppa beskrev familier med lite nærhet og varme. De beskrev store behov for rammer og relasjoner, men manglet både dette og hjelp til å håndtere den krisen nedstengningen utgjorde.

Oppsummert finner Eriksen og Davan at den uforutsigbare situasjonen nedstengningen og pandemien skapte, krevde mye emosjonelt arbeid av ungdom for å mestre plutselige, store endringer i hvordan både sosialt liv og skolearbeid ble organisert. Ungdommenes evne til å håndtere og mestre usikkerheten handlet både om muligheten til å gjøre dagliglivet meningsfylt og ha selvdisiplin og evne

til å omstille seg. Samtidig understreker de at slike personlige egenskaper, som man lett kan tilskrive individuelle karaktertrekk, helt tydelig var avhengig av sosiale forhold og prosesser og ressurser rundt dem. De tre alternative fortellingene synliggjør hvilken betydning ressursene rundt ungdommene hadde (Eriksen & Davan, 2020). De ulike fortellingene er forankret i både økonomisk og kulturell kapital, men også i form av emosjonell og faglig støtte. I tillegg utgjorde sosial posisjon i klassen, fritidsaktiviteter og sosiale bånd til både medelever og venner et viktig sikkerhetsnett blant jevnaldrende (Eriksen & Davan, 2020). De som manglet disse tingene før pandemien, hadde det vanskeligere under nedstengningen, både rent emosjonelt og skolefaglig.

Eriksen og Davan beskriver noen læringspunkter fra pandemien. Blant annet peker den gruppa som opplevde nedstengningen som en lettelse fordi de fikk det bedre, på hvor sterke forpliktelser denne elevgruppa opplever i det daglige til både det faglige og det sosiale. Lettelsen illustrerer hvilket trykk disse ungdommene opplever til daglig. Bakken, Sletten og Eriksen (2018) viser at psykiske helseplager er tett knyttet til opplevelsen av presset om å prestere faglig. Men dette prestasjonspresset har også en annen side. De som trivdes minst under nedstengningen, hadde på forhånd lav grad av mestring og tilhørighet til skolen, også sosialt. Når disse tingene, inkludert skolens prestasjonskrav, allerede var uoppnåelig, ble det også lettere å gi helt slipp på skolearbeidet under nedstengningen (Eriksen & Davan, 2020).

Det er likevel verdt å merke seg at det som beskrives som det mest gjennomgående smertepunktet under nedstengningen, ikke var at skolen ble vanskeligere og mer umotiverende, men det sosiale tapet knyttet til mangelen på fysisk samvær med jevnaldrende. Eriksen og Davan mener at funnene fra denne perioden tyder på at hjemmeskole kan fungere rent faglig en periode, og for noen kan det faktisk bety en forbedring. Det gjenstår imidlertid å se hva konsekvensene på lang sikt vil være. Det er også tydelig at det sosiale i mindre grad kan erstattes med digitale løsninger (Eriksen & Davan, 2020). Dette er kanskje ikke så rart, gitt viktigheten av vennskap i ungdomstiden.

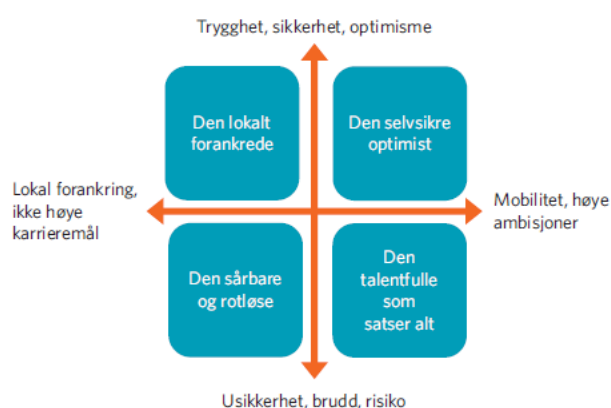
## 3.2 Forsterkning av eksisterende ulikheter

I artikkelen *Inequalities in the making: the role of young people's relational resources through the COVID-19 lockdown* (Eriksen m.fl., 2022) utforsker forfatterne hvordan klasse og kjønn preget ungdommers håndtering av nedstengningen. Analysen tar utgangspunkt i hvordan ungdom hadde det før pandemien, og ser på hvordan dette henger sammen med hvordan ungdommene opplevde og håndterte nedstengningsperioden relatert til skole, venner, familie og fritidsaktiviteter. I motsetning til det meste av annen pandemiforskning som baserer seg på et

måletidspunkt, åpner tilnærmingen for å forstå hvordan forsterkning av forskjeller mellom ulike grupper ungdom foregikk under pandemien (Eriksen m.fl., 2022).

Forfatterne bruker begrepet selvprosjekt («self-project») for å konseptualisere variasjon blant ungdommene. Dette innebærer å se på ungdommenes retrospektive og nåværende forståelser av seg selv, i tillegg til hvordan de orienterer seg mot fremtiden. Hvordan ungdom forstår seg selv og sitt liv, og i lys av det hva de tenker om egne fremtidsmuligheter, har vist seg å være sentralt for hvordan de navigerer livssjanser (Eriksen m.fl., 2022). Konseptet baserer seg på Bourdieus praksis-orientering, hvor selv-prosjekter forstås som tett koblet sammen med sosiale strukturer som kjønn og klasse. Forståelsen understreker aktørskap og åpner sånn sett også opp for at prosjekter kan endre seg (Eriksen m.fl., 2022). Thomsons (2011) biografiske metode er forfatternes tilnæringsmåte for å forstå sammenhengen mellom selvprosjekter og vaner, aktiviteter og hva man er emosjonelt involvert i. Selvprosjekter handler ikke bare om en forståelse av «hvem man er», og «hvem man ønsker å bli», men også om hvordan man skal komme seg dit (Eriksen m.fl., 2022). I tillegg til å utforske hvordan krisesituasjonen kan bidra til å forsterke eller endre enkelte praksiser, er forfatterne opptatt av å utforske hvordan familieressurser, ut over kulturell og økonomisk kapital, påvirket ungdom i en ekstraordinær situasjon. De ser derfor også på uttrykk for omsorg, emosjonell støtte og felles prosjekter i familien til ungdommene.

Gjennom analyser fra den første intervjurunden i *Ungdom i endring*, etablerte Eriksen og Stefansen (2021) en typologi basert på to dimensjoner som var sentrale i ungdommenes selvprosjekter: Grad av utdannings- og yrkesambisjoner, og grad av optimisme eller trygghet. Til sammen skaper dimensjonene en dynamisk modell, bestående av fire selvprosjekter.



Figur 3.1 Modell over ungdomstypologier (Eriksen, Stefansen & Ødegård, 2021).



De fire typene selvprosjekter må forstås som analytiske verktøy, og ikke gjensidig utelukkende (Persson & Eriksen, under review). Til koronaintervjuene valgte man ut de 40 ungdommene som tydeligst passet innunder en profil, og utelukket også dem som bevet seg mellom ulike selvprosjekter over tid. Ungdommene «on a narrow path» ble dessuten ekskludert, ettersom dette kun gjaldt tre av informantene (Eriksen m.fl., 2022).

Ungdommene som ble definert som tilhørende kategoriene lokalt forankrede (locally thriving youth), var før pandemien kjennetegnet av at de var veltilpassede og integrert i lokalsamfunnet sitt og hadde en positiv tilnærming til hverdagen og livet sitt. Da de gikk i 8. klasse, var de ikke spesielt orientert mot skolearbeid eller idrettslige resultater, og de ga sjelden uttrykk for at de søkte seg mot økt utdanningsmobilitet eller mot typiske eliteyrker (Eriksen m.fl., 2022). I stedet så de for seg å jobbe lokalt i området de vokste opp i, få egen familie og bo i nærheten av familie og slekt. I tillegg var det et tydelig kjønnet mønster ved at jentene så for seg å jobbe i omsorgsykker eller som lærere på barnetrinnet, ofte i likhet med hva mødrene deres gjør. Guttene så for seg arbeiderklasseyrker, som håndverker eller i industrien, eventuelt i politiet. Med andre ord omfavnet disse ungdommene den tryggheten de opplevde i familien og nærmiljøet sitt, og så for seg et liv med tradisjonelle kjønnete karriereveier på samme sted (Eriksen m.fl., 2022).

Under pandemien beskrev disse ungdommene familien som en viktig kilde til trygghet, og det å tilbringe tid sammen var blitt enda viktigere enn før. Det som var hovedbekymringen blant disse ungdommene, understreker også denne familieorienteringen; de var først og fremst bekymret for helsa til eldre besteforeldre og slektninger (Eriksen m.fl., 2022). Mange hadde foreldre med jobber som krevde fysisk tilstedeværelse, men på ettermiddagene og i helgene gikk tiden med til å gjøre ting sammen med familien: gåturer, spise måltider sammen og brettspill var populære aktiviteter. Ettersom de bare i begrenset grad kunne møte venner, og fritidsaktiviteter var avlyst, hadde de nå mer tid til dette. Noen fikk heller ikke lov til å møte venner i denne perioden, ofte av hensyn til nettopp eldre slektninger (Eriksen m.fl., 2022).

Før nedstengningen var det kjønnsforskjeller i fritidsaktiviteter blant de lokalt forankrede ungdommene, ved at guttene hyppigere drev med friluftsliv enn jentene. Denne forskjellen ble forsterket ytterligere under perioden med koronarestriksjoner. Flere av guttene ble mer involvert i friluftsliv; en som fisket, begynte for eksempel med fluefiske og fluebinding, mens andre ble mer involvert i jakt og dro hyppig på overnattingsturer i telt sammen med familien. Jentene, derimot, søkte i høyere grad mot aktiviteter i hjemmet; de begynte på ryddeprosjekter, laget mat og bakte til familien og begynte med håndarbeid (Eriksen m.fl., 2022). Der jentene søkte innover i hjemmet, søkte guttene seg ut i naturen. Til felles hadde de imidlertid at selvprosjektene deres fortsatte å kretse rundt deres nære nettverk

og relasjoner, og fortsatte tydeligere i retning av de kjønnede og tradisjonelle karriereveiene de allerede hadde sett for seg før pandemien. Et viktig bakteppe for videreføringen og forsterkningen av dette selvprosjektet, var de trygge og nære relasjonene ungdommene allerede hadde med både foreldre og andre familiemedlemmer (Eriksen m.fl., 2022).

Da den gruppa av ungdommer som ble kategorisert som selvsikre optimister ble intervjuet i 8. klasse, så de for seg et voksenliv i urbane storbyer i utlandet, med høy utdanning og toppstillinger. De ga uttrykk for høye ambisjoner, men også en tro på at de kunne bli hva de ville. De presenterte seg selv som både selvsikre, vellykkede og mobile (Eriksen m fl., 2022). De hadde tette relasjoner med foreldrene sine, som ofte også hadde elitejobber og kom fra familier med mye økonomisk og kulturell kapital, i tillegg til relasjonelle ressurser. Dessuten hadde de ofte mange fritidsaktiviteter og et rikt sosialt liv med venner (Eriksen m fl., 2022). På grunn av at disse ungdommenes hverdagsliv var preget av at det skjedde mye på mange fronter, forventet forskerne at disse skulle mistrives særlig under pandemien når alt de vanligvis brukte tid på, var stengt eller ikke anbefalt. I stedet viste det seg at flere av disse ungdommene hadde oppdaget at de kunne trives på egen hånd, og at de nå hadde en hverdag med langt mindre stress og tempo. Ungdommene så på nedstengningen som noe positivt, som hadde gitt dem både mer ro og kontroll til å styre hverdagen. De så nå på tiden før pandemien som for hektisk og nøt det å kunne ta et avbrekk fra både fritidsaktiviteter og forpliktelser overfor venner (Eriksen m fl., 2022).

Dette ga dem dessuten muligheten til å gå enda dypere inn i skolearbeidet, noe mange av dem benyttet seg av muligheten til. De hadde også gode muligheter til å få hjelp med dette fra foreldrene, som ofte var på hjemmekontor og i tillegg hadde mulighet til å hjelpe dem faglig. I likhet med de lokalt forankrede ungdommene, tilbrakte de mye tid med familien under nedstengningen, med felles måltider, filmkvelder og gåturer (Eriksen m.fl., 2022). Nedstengningsperioden ga disse ungdommene en mulighet til selvrefleksjon, og flere innså viktigheten av hvile. De beholdt samtidig ambisjonene sine relatert til utdanning, og fikk god hjelp til dette fra foreldre, både rent faglig og emosjonelt (Eriksen m.fl., 2022).

Ungdommene som ble definert som sårbare og rotløse (Eriksen m.fl., 2021), skilte seg markant fra de selvsikre optimistene også før pandemien (Eriksen m.fl., 2022). De hadde alle lav grad av både selvsikkerhet og optimisme, med tanke på både hverdagen her og nå og egne fremtidsutsikter. De hadde et enten direkte vanskelig eller uentusiastisk forhold til skole, og strevde både med lekser og karakterer. Flertallet av disse ungdommene hadde foreldre med arbeiderklassebakgrunn og noen med velferdsoverføringer. De beskrev et hjem- og familieliv med vanskelige relasjoner, ofte skilsmisser, og det manglet den varmen som kjennetegnet familielivet hos både de lokalt forankrede ungdommene og de selvsikre

optimistene. De snakket sjelden om familien sin på en positivt ladd måte. Deres selvprosjekt før pandemien var preget av en konstant jakt på tilhørighet og anerkjennelse, som Eriksen, Stefansen og Smette (2022) tilskriver både manglende vennsapsrelasjoner og liten selvtillit i samhandling med jevnaldrende.

Det var ulikheter mellom gutter og jenter i hvordan de forsøkte å håndtere dette før pandemien. Guttene deltok sjelden i organiserte fritidsaktiviteter, og brukte i stedet mesteparten av tiden sin på gaming. For noen var dette en kilde til mestring og jevnalderfellesskap, mens for andre var også gamingen preget av at det foregikk i ensomhet (Eriksen m.fl., 2022). Heller ikke jentene deltok i organiserte fritidsaktiviteter, men flere av dem trente på egenhånd. Denne treningen kretset ofte rundt komplekser knyttet til et negativt kroppsbilde og ønske om å forbedre egen kropp.

Disse ungdommenes søken etter tilhørighet og anerkjennelse ble ytterligere forsterket under pandemien, i tillegg til at det synliggjorde ytterligere hvor alene de var i sitt prosjekt. De hadde i liten grad ressurser eller relasjoner i familien som kunne kompensere for at de følte seg alene. Under nedstengningen forsterket jentenes selvforbedringsprosjekt seg og begynte i enda større grad å dreie seg om utseende og slanking. Samtidig betydde det at de ikke lenger var på skolen, at de i mindre grad fikk vist seg frem og fikk bekreftelse fra jevnaldrende, og det var flere eksempler på at opplevelse av utenforskap ble forsterket eller understreket ved at ingen tok kontakt med dem, digitalt eller for å møtes fysisk, under nedstengningen. For disse jentene handlet derfor mye av selvforbedringsprosjektet om å forbedre utseende frem til den dagen de skulle tilbake på skolen (Eriksen m.fl., 2022). Guttene derimot, som allerede før nedstengningen drev med online spilling, endret ikke i like stor grad vanene sine. I stedet spilte de bare mer. De spilte sjelden med jevnaldrende fra samme område eller fra klassen, men heller alene eller med personer de kjente kun via nett.

I sum, konkluderer Eriksen, Stefansen og Smette (2022) med at forsterkningen av allerede etablerte praksiser i disse ulike typene ungdomsliv, har bidratt til å forsterke forskjeller mellom ungdommene, om enn gjennom relativt subtile endringer i praksis. Forskjellene kan forstås delvis i lys av klasse: De selvsikre optimistene var privilegerte og kom fra familier i øvre middelklasse der det bugnet av ressurser i alle former. Disse ressursene kom godt til nytte ved at de håndterte nedstengningen som en periode for å roe ned og reflektere, og investere ytterligere energi inn i allerede varme relasjoner i familien og i skolearbeidet. De gikk fra å mestre en hektisk hverdag med mange fritidsaktiviteter, gode skolerresultater og et rikt vennenettverk, til å mestre og gjøre det beste ut av nedstengningen på en måte som også kunne gagne dem og deres selvprosjekter på lang sikt. De kom med andre ord ut av pandemien i en enda bedre posisjon enn den som var deres utgangspunkt (Eriksen m.fl., 2022).

Når det gjelder arbeiderklasseungdommene, er bildet imidlertid noe mer delt, og det går et tydelig skille mellom de trygge lokalt forankrede ungdommene og de sårbare rotløse ungdommene. Den første gruppa kommer fra en mindre utsatt del av arbeiderklassen, der foreldrene har trygge jobber og gode relasjoner. Disse ungdommene ble enda tydeligere forankret under nedstengningen, både i tilknytning til lokalmiljøet og i et selvprosjekt orientert mot et tradisjonelt kjønnsdelt og familiefokusert hverdagsliv. Dette fokuset blant rurale ungdommer, sammenlignet med de urbane selvsikre optimistene, kan også ha bidratt til å forsterke forskjeller mellom ungdom i by og bygd (Eriksen & Stefansen, 2022). De sårbare og rotløse ungdommene kom fra familier i den lavere arbeiderklassen og opplevde generelt mer utrygghet både før og under pandemien. Under nedstengningen strevde disse ungdommene enda mer i sine relasjoner til både familie og venner, og flere trakk seg enda lenger unna fellesskapet der ute. Selvprosjektene deres utviklet seg ofte desto lenger i destruktiv retning, i form av selvforakt, apati og spiseforstyrrelser (Eriksen m.fl., 2022).

### 3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi gjennomgått allerede publiserte funn fra *Ungdom i endring*, som har tatt for seg hvordan ungdom opplevde selve nedstengningsperioden i 2020. Når man kobler disse funnene til erfaringskontekster, ser vi at lignende erfaringer strekker seg på tvers av erfaringskontekster. Dette tyder på at en del erfaringer blant ungdommene synes å være mer preget av kontekst og ungdommenes utgangspunkt, enn smittetrykket i seg selv. For eksempel var det en overvekt av selvsikre optimister i Strandby som tilhørte erfaringskontekst 2. I dette velstående og ressurssterke området gikk det stort sett greit for de fleste ungdommene under pandemien. De som vanligvis brukte mye tid på skole, venner og fritidsaktiviteter, omfavnet en roligere hverdag (Eriksen m.fl., 2022). De benyttet denne anledningen til å være med familien, lade batteriene og fokusere på skolearbeidet i ro og mak. Eriksen og Davan (2020) beskriver denne gruppa som pandemiens vinnere. Men det er også verdt å merke seg at dette er ungdommer som på mange områder var vinnere også før nedstengningen. Når det gjelder de såkalt lokalt forankrede arbeiderklasseungdommene (Eriksen m.fl., 2022), virker det som om disse har ganske lik erfaring når det gjelder nedstengningsperiode og hjemmeskole, på tvers av hvilken erfaringskontekst de oppholdt seg i. Både i Stasjonsby (erfaringskontekst 1), Bygdeby (Erfaringskontekst 2) og Industribygd (erfaringskontekst 4) var nedstengningen en periode der disse ungdommene dyrket sin lokale tilknytning ytterligere. For guttene skjedde dette særlig gjennom fritidsaktiviteter i nærnaturen med familie og venner, mens jentene drev med huslige sysler som matlagning og rydding (Eriksen m.fl., 2022).

Samtidig er det tydelig at de ungdommene som strevde på flere områder, sosialt, på skolen og med familien før pandemien, stort sett fikk disse utfordringene forsterket under nedstengingen. De strevde enda mer alene enn før nedstengingen, og det ble desto vanskeligere å henge med faglig på skolen. Dette illustrerer hvordan sammenhengen mellom familieressurser og allerede etablerte selvprosjekter spiller inn på tilnærming til, og forutsetninger for, å lykkes med skole under nedstengingen. Dette gjelder på tvers av sted og erfaringskontekst.

Funnene fra *Ungdom i endring* viser i dybden hvordan forskjeller som eksisterte før pandemien, både når det gjelder trivsel og tilgang på ressurser, fikk innvirkning på hvordan nedstengning og hjemmeskole opplevdes. I dette materialet fremstår ungdommens utgangspunkt som mer sentralt enn hvilken erfaringskontekst de befant seg i. Funnene gir dermed en pekepinn på hva det er som har foregått hjemme hos elever og blant jevnaldrende, og som har virket inn på og bidratt til å forsterke sosiale forskjeller mellom elever som er godt dokumentert i annen forskning. Samtidig utforsker ikke disse publikasjonene noe om hvordan det opplevdes i kjølvannet av nedstengingen – når man gikk over til trafikklysmodellen og videre etter det. Her vil man kunne tenke seg at forskjeller mellom erfaringskontekster eller grupper av elever kan ha endret seg over tid. Vi vil utforske dette videre i de neste delkapitlene. Vi starter i neste del med å se på variasjon og sosiale ulikheter mellom erfaringskontekster gjennom Ungdata innenfor områdene familie, venner, fritid, helse, livskvalitet og skoleerfaring. Der *Ungdom i endring* beskriver situasjonen under selve nedstengingen, beveger vi oss videre over til status ved pandemiens andre år.

## 4 Forskjeller mellom erfaringskontekster, før og under pandemien

I dette kapitlet vil vi følge opp analysene av erfaringskontekstene som ble gjort i den første delrapporten. Mens fokuset der hovedsakelig var på strukturelle kjennetegn ved, og forskjeller mellom, erfaringskontekstene det første året av pandemien, vil vi her orientere oss mot hva slags sosiale ulikheter som var til stede blant ungdom, innad og på tvers av erfaringskontekstene i pandemiens andre år, det vil si i 2021. Vi ser også på hvordan disse skiller seg fra situasjonen før pandemien.

Med sosiale ulikheter sikter vi til forskjeller knyttet til kjønn og sosial bakgrunn (sosioøkonomiske ressurser) innenfor områdene *familiesituasjon; vennerelasjoner og fritid; helse og livskvalitet, og skoleerfaringer*. Informasjon om slike eventuelle ulikheter og hvordan de har endret seg fra før pandemien, kan være viktig i seg selv og bidra til økt forståelse av hva slags faktorer som var av betydning. Vi skal altså ikke gå dypt inn i de enkelte faktorene, men har som siktemål å avdekke hvor, og blant hvilke grupper, det var forskjeller, både før og under pandemien. Vi anser dette som et svært nyttig grunnlagsarbeid når vi i den tredje delrapporten skal undersøke de *langsiktige* konsekvensene av pandemien.

Alle faktorene vi undersøker her, tar utgangspunkt i Ungdata og benytter samme modelloppsett. Vi vil først undersøke hva slags forskjeller som finnes mellom erfaringskontekstene og hvordan disse har endret seg fra før pandemien til målingen som ble gjennomført under pandemien i 2021. Deretter undersøker vi hva slags forskjeller som finnes mellom jenter og gutter *innenfor* de ulike kontekstene og hvordan disse eventuelt har endret seg fra før pandemien, kontrollert for klassetrinn og sosial bakgrunn. I trinn tre undersøker vi hva slags forskjeller som finnes mellom elever med ulik sosial bakgrunn, kontrollert for kjønn og klassetrinn.

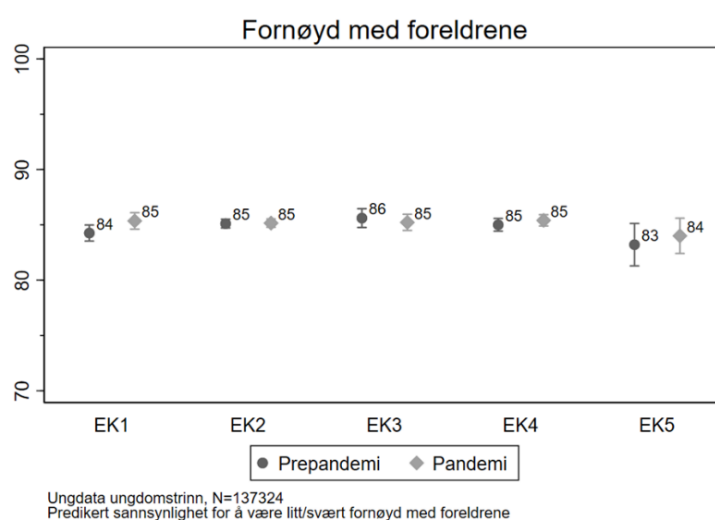
### 4.1 Familiesituasjon

I denne delen skal vi se nærmere på noen indikatorer for ungdomsskoleelevenes familiesituasjon før og under pandemien. Vi har valgt ut to indikatorer for dette:

1) Hvorvidt ungdommene oppgir å være fornøyd med foreldrene og 2) hvor ofte de er sammen med foreldrene.

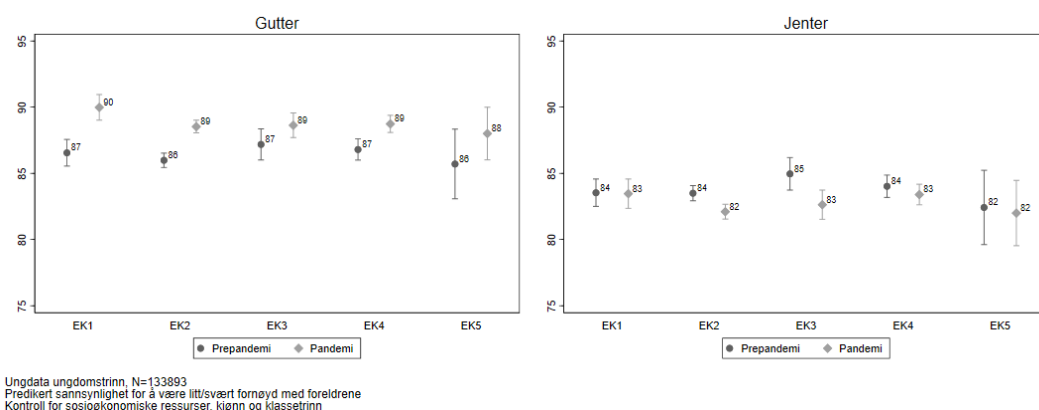
### 4.1.1 Fornøyd med foreldre

Den første enkeltfaktoren vi skal se nærmere på her, handler om hvor fornøyd ungdomsskoleelevene var med foreldrene sine, før og under pandemien. I Figur 4.1 ser vi at det var relativt små forskjeller mellom erfaringskontekstene på begge tidspunkter. For ungdomsskoleelever svarer det store flertallet at de er litt eller svært fornøyde med foreldrene sine. Dette gjaldt også før pandemien. I 2020 var 84 prosent fornøyde med foreldrene sine, mens bare 10 prosent svarte at de var misfornøyde (Bakken, 2020).



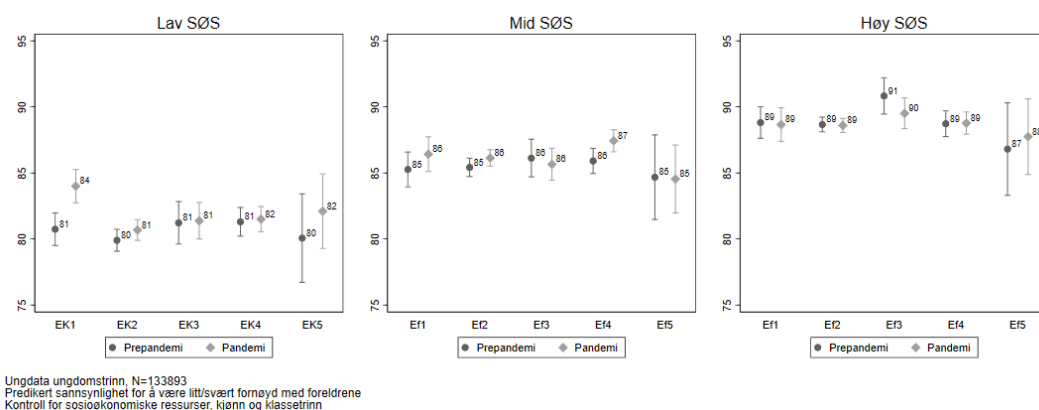
**Figur 4.1: Fornøyd med foreldrene.**

Når vi bryter opp sannsynlighetene for å være fornøyd med foreldrene sine på kjønn i Figur 4.2, og samtidig kontrollerer for sosioøkonomiske ressurser og klasstrinn, framkommer det flere interessante forskjeller. For det første ser vi at det både før og under pandemien var til dels markante kjønnsforskjeller, hvor guttene i alle erfaringskontekstene og på begge tidspunkt hadde en høyere sannsynlighet for å være fornøyd med foreldrene sine enn jentene, kontrollert for sosial bakgrunn og klasstrinn. Kjønnsforskjellene ble jevnt over større under pandemien enn hva de var tidligere: Guttene ble mer fornøyde, mens jentene stort sett var like fornøyde. I erfaringskontekst 2 og 3 var imidlertid noen færre jenter fornøyde med foreldrene enn hva de var før pandemien.



**Figur 4.2: Fornøyd med foreldrene, etter kjønn.**

Figur 4.3 viser sammenheng mellom sosial bakgrunn og fornøydhet. Vi ser for det første at det gjennomgående er slik at jo høyere sosial bakgrunn, desto større sannsynlighet er det for å være fornøyd med foreldrene, kontrollert for kjønn og klassetrinn. Dette gjelder i alle erfaringskontekster. Mens det uavhengig av sosial bakgrunn generelt sett var små eller ingen endringer fra prepandemi til pandemi, ser vi også at det var noe større endringer i erfaringskontekst 1 blant dem med lav sosial bakgrunn. Ungdommene i denne gruppen hadde en noe høyere sannsynlighet for å være fornøyd med foreldrene sine under pandemien enn hva de hadde før pandemien.



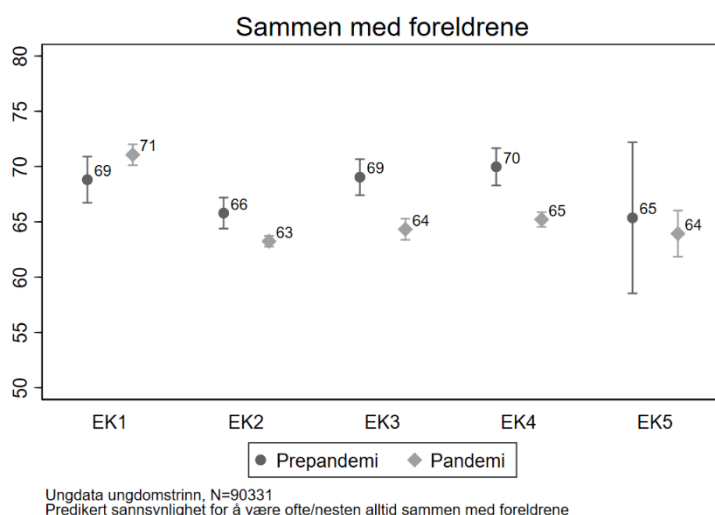
**Figur 4.3: Fornøyd med foreldrene, etter sosioøkonomiske ressurser.**

### 4.1.2 Tid sammen med foreldrene

Den andre indikatoren for familiesituasjon vi har inkludert her, handler om hvor ofte ungdomsskoleelevene er sammen med foreldre sine. I figur 4.4 ser vi at sannsynligheten for å være «ofte» eller «alltid» sammen med foreldrene er lavere under pandemien enn tidligere i alle erfaringskontekstene. Dette er kanskje noe

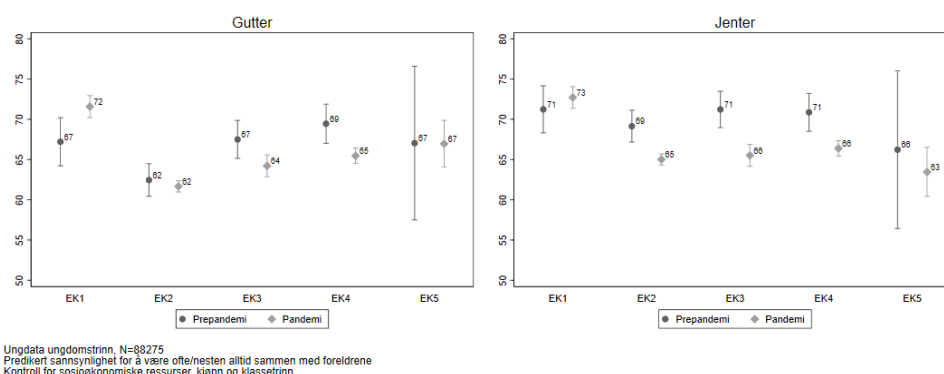


overraskende, i lys av funnene fra *Ungdom i endring* beskrevet i kapittel 3, der vi så at mange av ungdommene beskrev at de brukte mer tid med familien. Det kan tenkes at dette var tilfellet under selve nedstengningen, men at dette endret seg underveis i pandemien og frem til 2021. Unntakene er erfaringskontekst 1 og erfaringskontekst 5. For førstnevnte ser vi faktisk en svak økning. Dette betyr at mens det før pandemien var små eller ingen forskjeller mellom erfaringskontekst 1 og de andre, så ble disse større under pandemien.



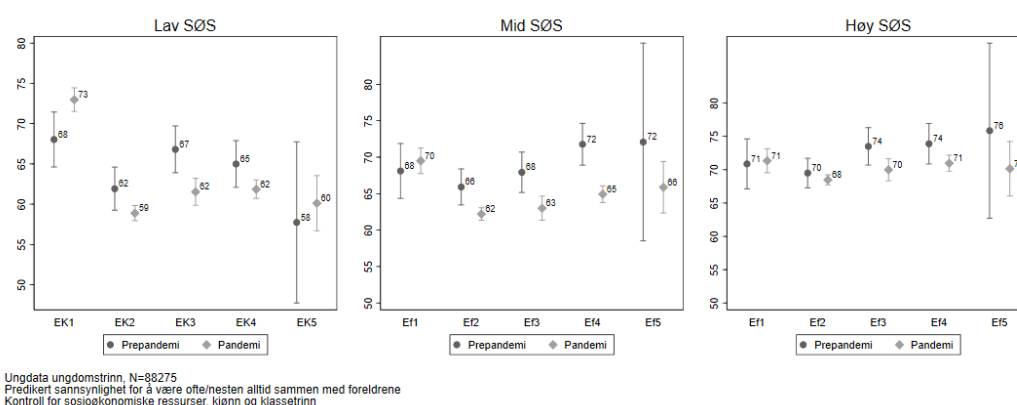
**Figur 4.4: Tid sammen med foreldrene.**

Når vi predikerer sannsynligheten for å ofte eller alltid være sammen med foreldrene, for gutter og jenter, separat og kontrollert for klasstrinn og sosial bakgrunn, ser vi i figur 4.5 det samme mønsteret med nedgang fra prepandemi til pandemi i alle erfaringskontekstene og for begge kjønn. Unntaket er erfaringskontekst 1, hvor sannsynligheten øker for guttene. Jentene hadde før pandemien en noe høyere sannsynlighet enn guttene. Selv om forskjellene mellom erfaringskontekstene er litt mindre under pandemien enn tidligere, er det på begge tidspunkter noe større variasjon for gutter enn for jenter.



**Figur 4.5: Tid sammen med foreldrene, etter kjønn.**

Analysene av forskjeller i sannsynlighet for å være ofte eller alltid sammen med foreldrene etter sosial bakgrunn, kontrollert for kjønn og klasstrinn, avdekker en interessant variasjon. Denne er illustrert i figur 4.6. På tvers av erfaringskontekstene er det generelt slik at høyere sosial bakgrunn også betyr høyere sannsynlighet. Også her kommer nedgangen fra prepandemi til pandemi til syne på tvers av kontekster og sosial bakgrunn, men erfaringskontekst 1 skiller seg ut, der det er en økning for dem med lav sosial bakgrunn. Nedgangen fra før pandemien er jevnt over størst for dem med lav og middels sosial bakgrunn, på tvers av kontekst. For dem med middels sosial bakgrunn er dette spesielt synlig i erfaringskontekst 2–4, mens nedgangen er mest markant i erfaringskontekst 3 for de to andre gruppene. Det er til sist også tydelig mindre variasjon mellom erfaringskontekstene for dem med høy sosial bakgrunn enn hva det er for de to andre.



**Figur 4.6: Tid sammen med foreldrene, etter sosioøkonomiske ressurser.**

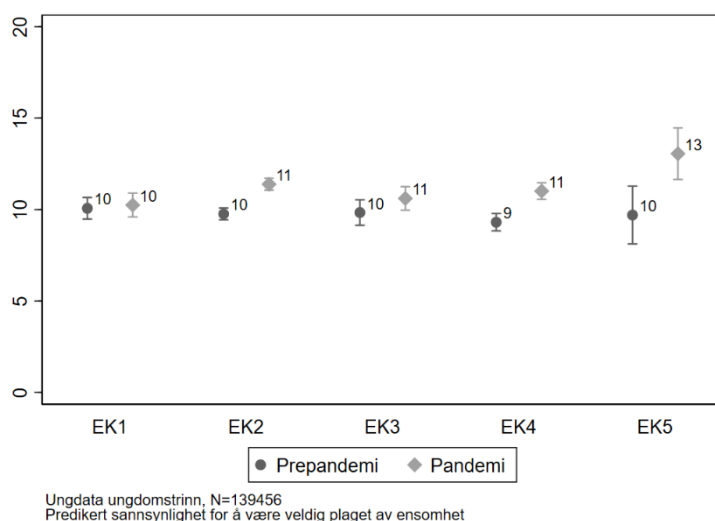
## 4.2 Vennerelasjoner og fritid

Vi har valgt ut tre indikatorer for vennerelasjoner og fritid. Vi skal først se på forskjeller knyttet til det å være veldig plaget av *ensomhet*. Deretter skal vi undersøke

to faktorer knyttet til skjermbruk, nemlig det å bruke mer enn én time daglig på elektroniske spill eller spill på telefonen, og det å bruke mer enn én time på sosiale medier per dag.

### 4.2.1 Plaget av ensomhet

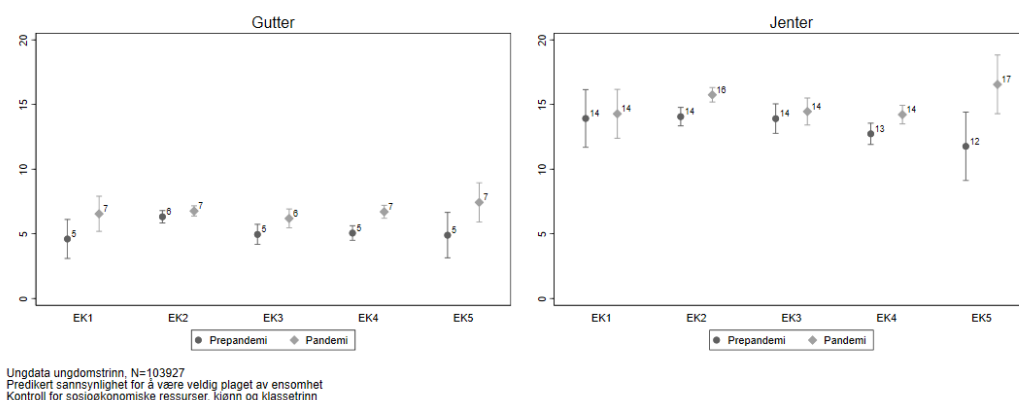
I analysene av ensomhet har vi benyttet et spørsmål i Ungdata om hvor plaget ungdomsskoleelevene rapporterer at de er av ensomhet og sett nærmere på sannsynlighetene for å være *veldig plaget*. I figur 4.7 som viser forskjellene mellom erfaringskontekstene før og under pandemien, ser vi at det på begge tidspunktene generelt er relativt små forskjeller mellom kontekstene. Likevel er det statistisk signifikant høyere tall under pandemien enn før pandemien i erfaringskontekst to, fire og fem.



**Figur 4.7: Plaget av ensomhet.**

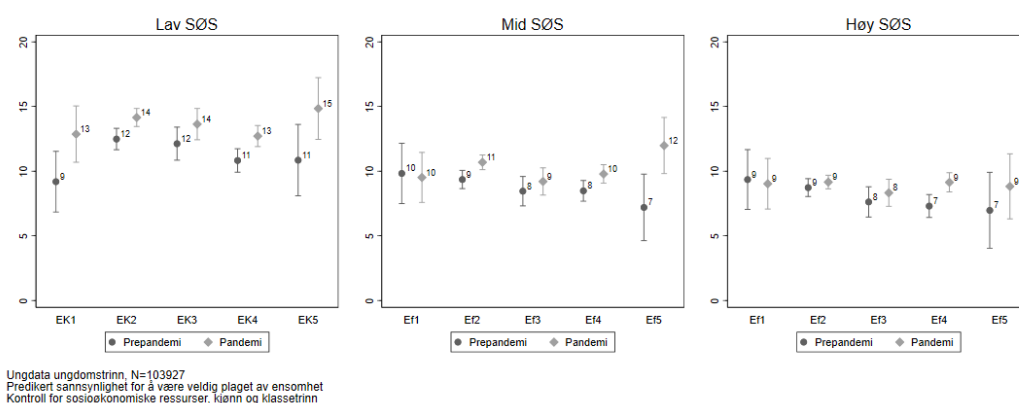
Når vi predikerer sannsynligheten for å være veldig plaget av ensomhet for gutter og jenter separat, og kontrollerer for sosial bakgrunn og klassetrinn, ser vi i figur 4.8 at det er betydelige kjønnsforskjeller. Kjønnsforskjeller med høyere andel jenter som rapporterer at de føler seg ensomme, har også tidligere vært beskrevet i Ungdata (Bakken, 2018). Jenter har på begge våre analysetidspunkter og i alle erfaringskontekster vesentlig høyere, og i mange tilfeller mer enn dobbelt så høy, sannsynlighet for å være veldig plaget av ensomhet. Vi ser også at både jenter og gutter, på tvers av erfaringskontekstene får en høyere sannsynlighet under pandemien sammenlignet med tidligere. Unntaket er jenter i erfaringskontekst 1, hvor det ikke er noen endring. Det er generelt små forskjeller mellom erfaringskontekstene, og kjønnsforskjellene varierer heller ikke i vesentlig grad. Det er i

erfaringskontekst 5 at vi finner den høyeste sannsynligheten for jenter, og det gjør også at kjønnsforskjellen er litt større der enn i de andre kontekstene.



**Figur 4.8: Plaget av ensomhet, etter kjønn.**

I figur 4.9 ser vi de predikerte sannsynlighetene for at ungdomsskoleelever med ulik sosial bakgrunn før og under pandemien var veldig plaget av ensomhet, innenfor ulike erfaringskontekster. Igjen er det her kontrollert for kjønn og klasstrinn. Overordnet sett er det slik at elever med lav sosial bakgrunn har de høyeste sannsynlighetene, både før og under pandemien<sup>2</sup>. Det generelle mønsteret er at sannsynlighetene enten er stabile eller øker for alle grupper under pandemien, men også at de sosiale forskjellene mellom dem med lav og høy sosial bakgrunn øker. Spesielt i erfaringskontekst 3 og 5 øker forskjellen mellom disse gruppene. Fra fire til seks prosentpoeng. Interessant er også utviklingen i erfaringskontekst 1, hvor det før pandemien ikke var noen forskjell, mens det under pandemien har blitt fire prosentpoeng.

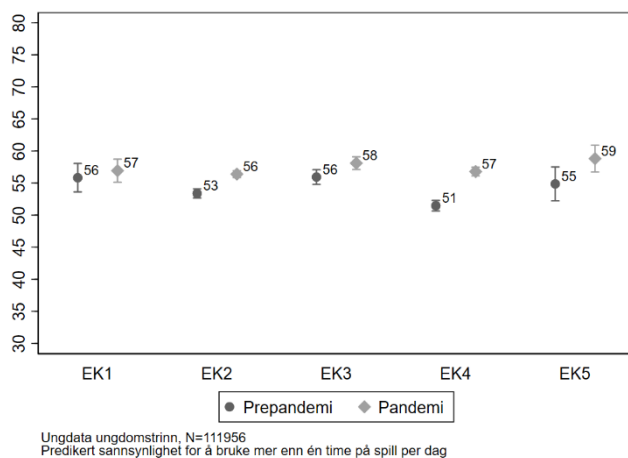


**Figur 4.9: Plaget av ensomhet, etter sosioøkonomisk bakgrunn.**

<sup>2</sup> Unntaket er elever med lav sosial bakgrunn i erfaringskontekst 1 før pandemien, hvor nivået var ett prosentpoeng lavere enn elevene med middels sosial bakgrunn og det samme som elever med høy sosial bakgrunn i samme erfaringskontekst.

## 4.2.2 Spill på skjerm

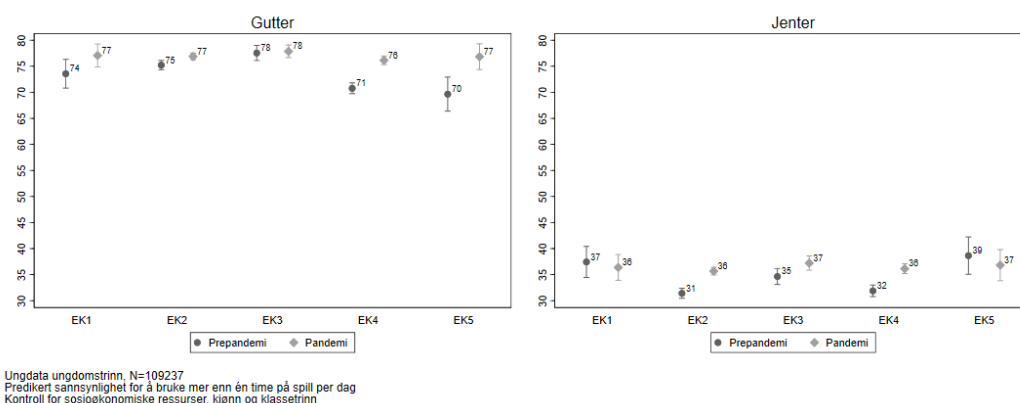
I analysene her har vi benyttet og slått sammen to spørsmål om spill: Om ungdommene bruker minst én time daglig på elektroniske spill og om de spiller mer enn én time på telefonen eller nettbrettet hver dag. Vi har deretter beregnet sannsynlighetene for å bruke mer enn én time på én eller begge. I figur 4.10 ser vi at det er noen forskjeller mellom erfaringskontekstene både før og under pandemien. Det er videre slik at sannsynlighetene i alle erfaringskontekstene har økt mellom disse to tidspunktene, men mest i erfaringskontekst 4 (6 prosentpoeng) og minst i erfaringskontekst 1 (1 prosentpoeng).



**Figur 4.8: Spill på skjerm.**

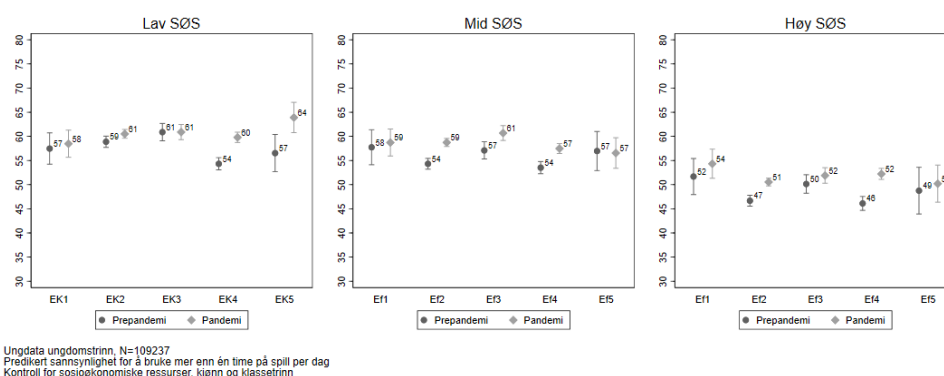
Når vi predikerer sannsynlighetene for å spille mer enn én time daglig på skjerm for gutter og jenter separat, og kontrollerer for sosial bakgrunn og klasstrinn, ser vi i figur 4.11 at det er svært markante kjønnsforskjeller. I alle erfaringskontekster og på begge tidspunkter er det slik at gutter har en langt høyere sannsynlighet enn jenter for å spille mer enn én time daglig. At gutter bruker mer tid på spilling, mens jenter heller bruker mer tid på sosiale medier, er kartlagt også i andre analyser av Ungdata (Bakken, 2022).

Overordnet sett har begge kjønn økte sannsynligheter under pandemien sammenlignet med tidligere, med unntak av jenter i erfaringskontekstene 1 og 5, hvor sannsynlighetene reduseres med henholdsvis ett og to prosentpoeng. Pandemien synes også å ha ført til en form for utjevning mellom erfaringskontekstene for begge kjønn. Før pandemien var det en forskjell på åtte prosentpoeng mellom gutter i erfaringskontekst 3 og 5, mens denne under pandemien var redusert til ett prosentpoeng. For jenter har nøyaktig det samme skjedd mellom erfaringskontekst 2 og 5.



**Figur 4.9: Spill på skjerm, etter kjønn.**

I analysene av spill på skjerm hvor vi predikerer sannsynlighet for elever med ulik sosial bakgrunn og kontrollerer for kjønn og klassetrinn, ser vi i figur 4.12 at den samme økningen fra før pandemien til under pandemien også gjenfinnes blant samtlige grupper her. Den største økningen finner vi blant elever med lav sosial bakgrunn i erfaringskontekst 4 og 5, hvor sistnevnte under pandemien hadde den høyeste sannsynligheten av alle grupper (64). For alle erfaringskontekstene bortsett fra erfaringskontekst 5 har det skjedd en liten reduksjon i de sosiale forskjellene mellom dem med lav og høy sosial bakgrunn i sannsynligheten for spilling. Ungdom med lav sosial bakgrunn i erfaringskontekst 5 skiller seg som nevnt ut gjennom å ha hatt den største økningen.

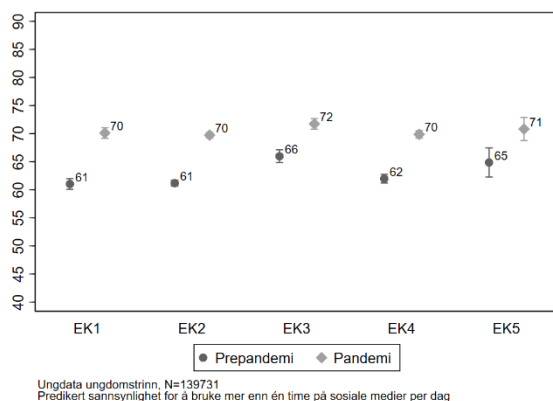


**Figur 4.10: Spill på skjerm, etter sosioøkonomisk bakgrunn.**

### 4.2.3 Sosiale medier

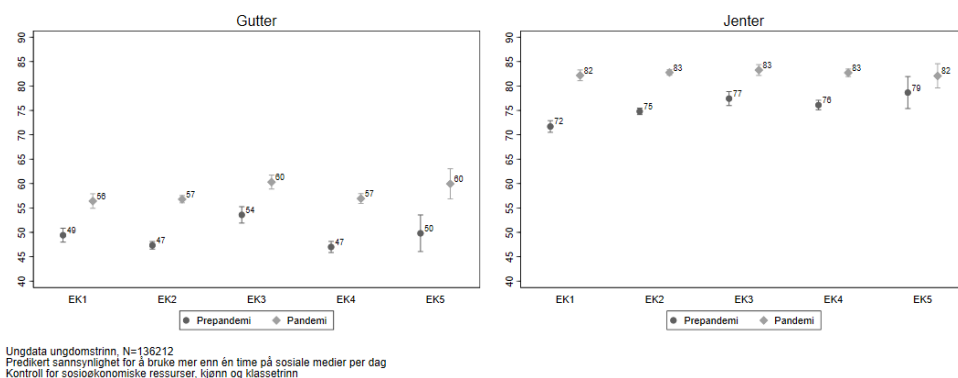
Den andre indikatoren for skjermbruk vi har inkludert her, er et spørsmål om hvorvidt ungdomsskoleelevene har brukt sosiale medier mer enn én time hver dag. Igjen har vi først predikert sannsynlighetene for dette for hver erfaringskontekst, før og under pandemien. I figur 4.13 ser vi at det i samtlige kontekster skjer

en økning under pandemien. Selv om det ikke var veldig store forskjeller mellom kontekstene før pandemien, så er disse blitt mindre på det siste tidspunktet – for alle erfaringskontekster var sannsynlighetene for å bruke mer enn én time på sosiale medier daglig mellom 70 og 72 prosent.



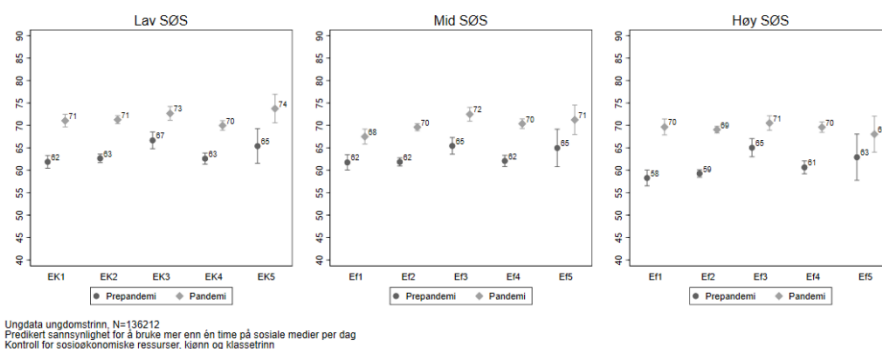
**Figur 4.11: Sosiale medier.**

Når vi predikerer sannsynlighetene for å bruke mer enn én time på sosiale medier hver dag separat for gutter og jenter, fremkommer det, slik vi ser i figur 4.14, betydelige forskjeller, der jentene gjennomgående har en betydelig høyere sannsynlighet enn guttene. Økningen fra prepandemi til pandemi gjelder for både gutter og jenter i alle kontekstene, og er for flere av gruppene på opptil 10 prosentpoeng. Den laveste økningen fant vi blant jenter i erfaringskontekst 5, med tre prosentpoeng. Blant guttene er variasjonen på tvers av erfaringskontekstene relativt uendret fra prepandemi til pandemi. For jentene derimot skjedde det en utjevning i sannsynligheter; der det før pandemien var sju prosentpoengs forskjell mellom erfaringskontekst 1 og 5, er denne helt borte under pandemien, og mellom de andre erfaringskontekstene er det maksimalt ett prosentpoengs forskjell. Også kjønnsforskjellene har blitt noe mindre under pandemien i erfaringskontekstene 2, 4 og spesielt 5. I erfaringskontekst 3 er det ingen endring i kjønnsforskjellen, mens i erfaringskontekst 1 ble den noe større.



**Figur 4.12: Sosiale medier, etter kjønn.**

Når vi predikerer sannsynligheten for å være på sosiale medier mer enn én time hver dag for elever med ulik sosial bakgrunn ser vi at også her gjelder økningen fra prepandemi til pandemi for samtlige grupper. Økningen var aller størst (12 prosentpoeng) for elever med høy sosial bakgrunn i erfaringskontekst 1, men det var jevnt over en betydelig økning også for de andre gruppene. Både blant dem med lav og høy sosial bakgrunn ble forskjellene mellom erfaringskontekstene noe redusert under pandemien, mens de ble marginalt større blant dem med middels bakgrunn. Hovedbildet er likevel at det ikke var svært store forskjeller verken før eller under pandemien. Forskjellene mellom lav og høy sosial bakgrunn var relativt små før pandemien og var stabile eller ble redusert i alle erfaringskontekstene, unntatt erfaringskontekst 5, hvor de økte fra 2 til 6 prosentpoeng.



**Figur 4.13: Sosiale medier, etter sosioøkonomisk bakgrunn.**

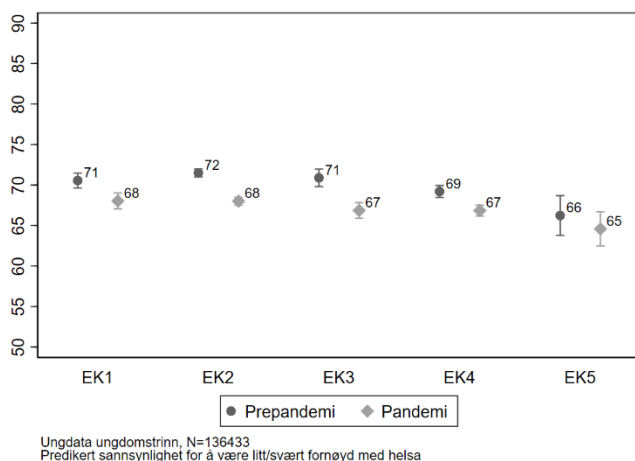
### 4.3 Helse og livskvalitet

På området helse og livskvalitet har vi sett på indikatorene fornøyd med egen helse, tilfreds med livet, og psykiske helseplager.



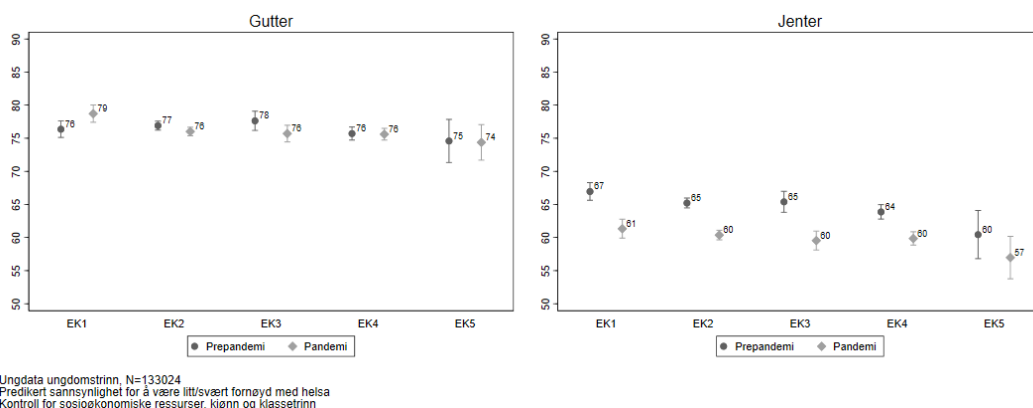
### 4.3.1 Fornøyd med egen helse

I denne delen har vi sett på spørsmålet om hvor fornøyd ungdomsskoleelevene var med egen helse før og under pandemien. For enkelhets skyld har vi predikert sannsynlighetene for å svare enten «litt» eller «svært» fornøyd med egen helse. I figur 4.16 ser vi at elevene på tvers av kontekster hadde en noe lavere sannsynlighet for å være fornøyd med helsa under pandemien enn hva de hadde tidligere.



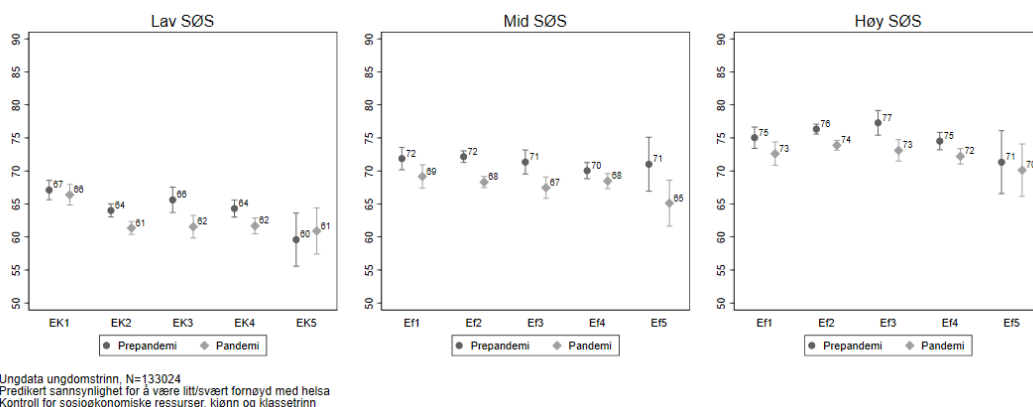
**Figur 4.14: Fornøyd med egen helse.**

Når vi bryter opp sannsynlighetene for å være fornøyd med egen helse på kjønn i Figur 4.17, og samtidig kontrollerer for sosioøkonomiske ressurser og klassetrinn, ser vi flere interessante forskjeller. For det første var det små, om noen, endringer blant guttene under pandemien sammenlignet med tidligere, mens det blant jentene var nedgang i samtlige erfaringskontekster. Dette er også beskrevet tidligere i Ungdata (se Bakken, 2021). Det er blitt en noe større variasjon mellom erfaringskontekstene for guttene, mens variasjonen blant jentene er blitt litt mindre. En interessant endring har skjedd i erfaringskontekst 1, hvor jenters sannsynlighet for å være fornøyd med egen helse har falt fra 67 til 61 prosent, samtidig som sannsynligheten for gutter økte fra 76 til 79 prosent. Sistnevnte er også den eneste gruppen som har økt sannsynlighet under pandemien sammenlignet med hva de hadde tidligere. Lavest sannsynlighet finner vi blant jenter i erfaringskontekst 5, med 57 prosent. Som følge av den ulike utviklingen for gutter og jenter ble også kjønnsforskjellene større under pandemien og ligger på 16–18 prosentpoeng i alle erfaringskontekstene.



**Figur 4.15: Fornøyd med egen helse, etter kjønn.**

I analysene av sosial bakgrunn, hvor vi kontrollerer for kjønn og klassetrinn, fremkommer det et relativt tydelig mønster i figur 4.18. For det første ser vi at det er en nedgang fra før til under pandemien, uavhengig av sosial bakgrunn og erfaringskontekst. Det eneste unntaket er elever med lav sosial bakgrunn i erfaringskontekst 5, hvor sannsynligheten økte med ett prosentpoeng. Det er også tydelig at det på tvers av kontekster er slik at jo høyere sosial bakgrunn, desto høyere sannsynlighet for å være fornøyd med egen helse. Dette var tilfellet både før og under pandemien<sup>3</sup>. Størrelsen på de sosiale forskjellene mellom dem med lav og høy sosial bakgrunn endrer seg ikke så mye fra prepandemi til pandemi i noen av erfaringskontekstene. Det største gapet finner vi erfaringskontekst 3, hvor de med høy sosial bakgrunn har 11 prosentpoeng høyere sannsynlighet enn de med lav, for å være fornøyd med egen helse.

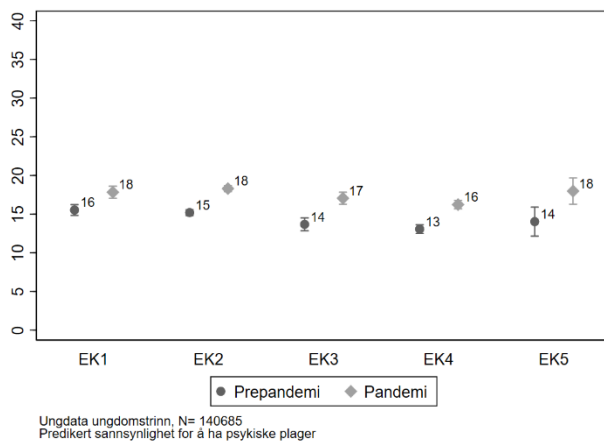


**Figur 4.16. Fornøyd med egen helse, etter sosioøkonomisk bakgrunn.**

<sup>3</sup> Unntaket er i erfaringskontekst 5, hvor det før pandemien ikke var noen forskjell mellom dem med middels og høy sosial bakgrunn. Under pandemien var det imidlertid en differanse på fem prosentpoeng i favør av de med høy bakgrunn.

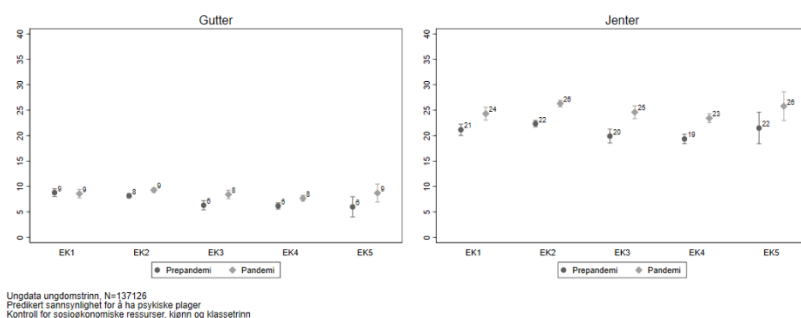
### 4.3.2 Psykiske helseplager

I analysene av psykiske helseplager blant ungdomsskoleelever før og under pandemien har vi igjen først predikert sannsynligheter for de ulike erfaringskontekstene. Disse fremkommer i figur 4.19, hvor vi ser at sannsynlighetene under pandemien øker på tvers av kontekstene. Minst med to prosentpoeng i erfaringskontekst 1 og mest i erfaringskontekst 5, med fire prosentpoeng.



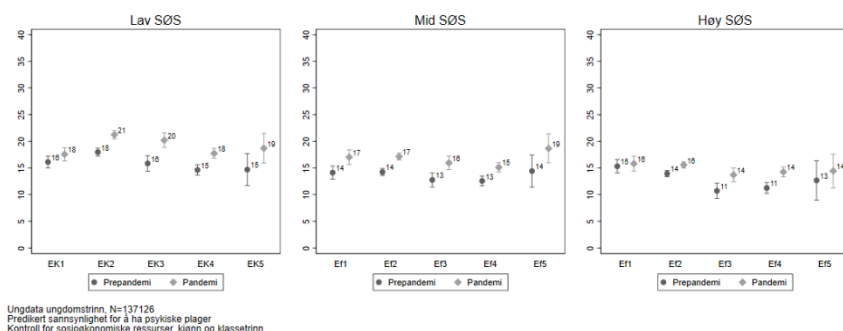
**Figur 4.17: Psykiske helseplager.**

Når vi analyserer sannsynligheten for psykiske helseplager for jenter og gutter separat, og kontrollerer for sosial bakgrunn og klasstrinn, ser vi av figur 4.20 at det i likhet med i analysene av hvor fornøyd elevene var med egen helse, også her er markante kjønnsforskjeller. Det gjelder samtlige erfaringskontekster. Jenter har på tvers av alle erfaringskontekstene en vesentlig høyere sannsynlighet for psykiske helseplager enn gutter, både før og under pandemien. Det er generelt en større økning fra prepandemi til pandemi blant jentene enn blant guttene, men også blant guttene i erfaringskontekst 5 øker sannsynligheten for psykiske plager med tre prosentpoeng. Blant guttene i erfaringskontekst 1 er det ingen endring. På grunn av økningen blant jentene ble også kjønnsforskjellene større under pandemien enn tidligere i alle kontekster. Bakken (2021) peker på at de forsterkede kjønnsforskjellene etter pandemien er særlig synlig hos jenter som gikk på ungdomstrinnet under pandemien, og at det synes som om de yngste kullene har blitt hardere rammet. Den minste kjønnsforskjellen under pandemien var i erfaringskontekst 1, men selv der var differansen på 15 prosentpoeng.



**Figur 4.18: Psykiske helseplager, etter kjønn.**

Også når vi undersøker sannsynligheten for å ha psykiske plager etter sosial bakgrunn, kontrollert for kjønn og klassetrinn, fremkommer det noen interessante forskjeller. Disse er illustrert i figur 4.21. Både før og under pandemien er det ungdomsskoleelevene med lav sosial bakgrunn som har den høyeste sannsynligheten, etterfulgt av dem med middels bakgrunn og så dem med høy sosial bakgrunn, på tvers av erfaringskontekstene. Forskjellene er imidlertid langt mindre enn hva de var mellom gutter og jenter. Sannsynlighetene øker noe fra prepandemi til pandemi på tvers av både bakgrunner og kontekster, men det er samtidig slik at forskjellene mellom dem med høy og lav sosial bakgrunn blir noe større under pandemien enn hva de var tidligere.

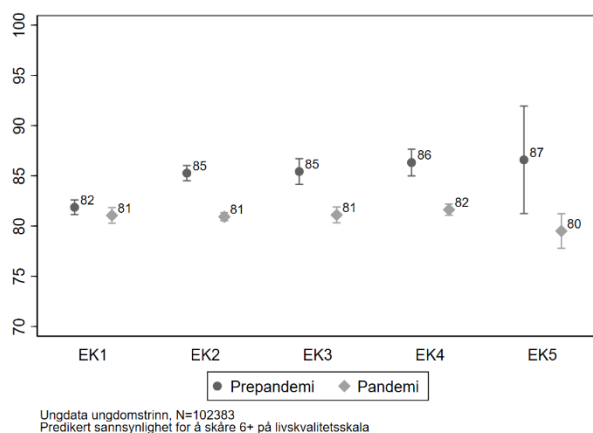


**Figur 4.19: Psykiske helseplager, etter sosioøkonomisk bakgrunn.**

### 4.3.3 Tilfreds med livet

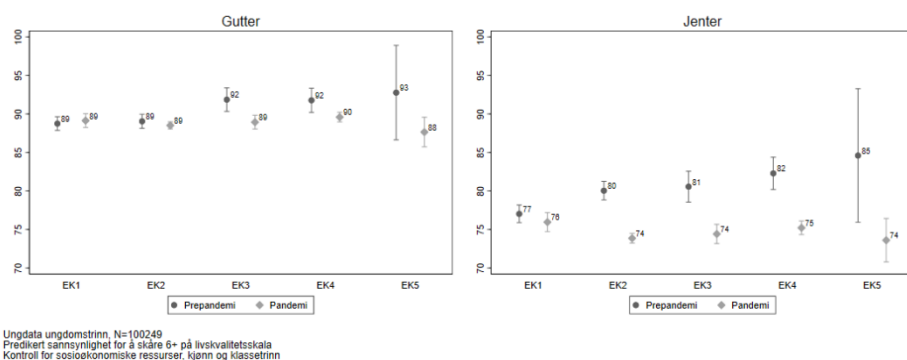
Ungdomsskoleelevene har også blitt stilt et generelt spørsmål om hvor tilfredse de er med livet, både før og under pandemien. Som for de andre faktorene, ser vi i figur 4.22 først på de absolutte nivåene for prepandemi og pandemi innenfor hver erfaringskontekst. For å lette lesbarheten av analysene har vi igjen satt et kutt-punkt (6 eller mer på livskvalitetsskalaen) og sammenlignet sannsynlighetene i hver erfaringskontekst som overstiger dette. Det første vi ser er at sannsynligheten for å skåre høyt på livskvalitetsskalaen går ned i samtlige erfaringskontekster

under pandemien sammenlignet med tidligere. Vi ser også at det er mindre forskjeller mellom kontekstene under pandemien sammenlignet med prepandemien.



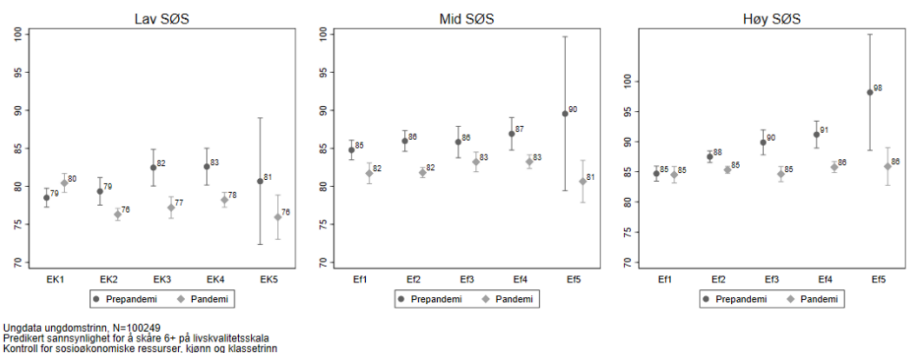
**Figur 4.20: Tilfreds med livet.**

Når vi igjen ser på tilfredshet med livet på tvers av underfaktorene, kan vi se at utviklingen fra prepandemi til pandemi ikke er lik for alle grupper. Som ovenfor begynner vi med å se på kjønn innenfor hver erfaringskontekst. I figur 4.23 fremkommer det for det første at gutter har en vesentlig høyere tilfredshet med livet enn jenter i samtlige erfaringskontekster, kontrollert for sosial bakgrunn og klassetrinn, både før og under pandemien. Disse tendensene er også tidligere beskrevet i Ungdata (Bakken, 2020). Vi ser også at selv om det for både gutter og jenter er en nedgang i de fleste erfaringskontekstene, så er det helt stabile sannsynligheter for gutter i erfaringskontekst 1 og 2, og kun ett prosentpoengs nedgang for jenter i erfaringskontekst 1. Nedgangen fra prepandemi til pandemi er gjennomgående vesentlig større blant jenter enn blant gutter. Siden utviklingen igjen er ulik for jenter og gutter, betyr dette også at kjønnsforskjellene ble større under pandemien enn tidligere: I erfaringskontekstene 2, 3 og 4 er den på 15 prosentpoeng. Igjen ser vi også en interessant utvikling under pandemien – variasjonen mellom erfaringskontekstene blir mindre: Blant jentene var forskjellen mellom erfaringskontekst 1 og 5 på åtte prosentpoeng før pandemien, mens den under pandemien var redusert til to prosentpoeng. Blant guttene var det mindre forskjeller før pandemien, men også der er differansen mellom de nevnte erfaringskontekstene redusert fra fire til ett prosentpoeng.



**Figur 4.21: Tilfreds med livet, etter kjønn.**

I analysene av sosial bakgrunn fremkommer det i figur 4.24 for det første at trivselnivået generelt sett er noe høyere desto høyere bakgrunn, både før og under pandemien, og i alle erfaringskontekstene, kontrollert for kjønn og klassetrinn. Dette er i tråd med tendensene vi beskrev i kapittel 3, basert på *Ungdom i endring*-materialet. Også i Ungdata-analysene fremkommer nedgangen under pandemien tydelig, på tvers av både bakgrunn og kontekst. Det eneste unntaket her er igjen i erfaringskontekst 1, hvor det ikke er noen endring fra før pandemien for dem med høy sosial bakgrunn, mens de med lav sosial bakgrunn faktisk øker sin sannsynlighet med ett prosentpoeng. Igjen ser vi også at forskjellene mellom erfaringskontekstene generelt ble mindre under pandemien enn hva de var tidligere. Når det gjelder størrelsen på forskjellene etter sosial bakgrunn, er det ingen større endringer fra prepandemi til pandemi.



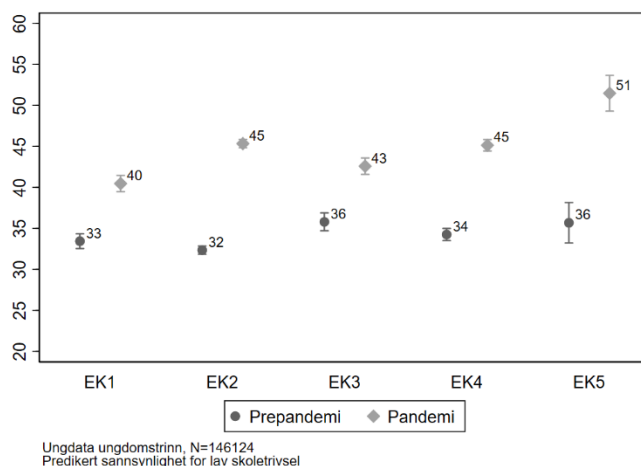
**Figur 4.22: Tilfreds med livet, etter sosioøkonomisk bakgrunn.**

## 4.4 Skoleerfaringer

I denne delen skal vi se nærmere på to indikatorer for ungdomsskoleelevenes erfaringer i skolen. For det første skal vi undersøke sannsynligheten for lav trivsel i skolen og for det andre sannsynligheten for ofte å være stresset av skolearbeid.

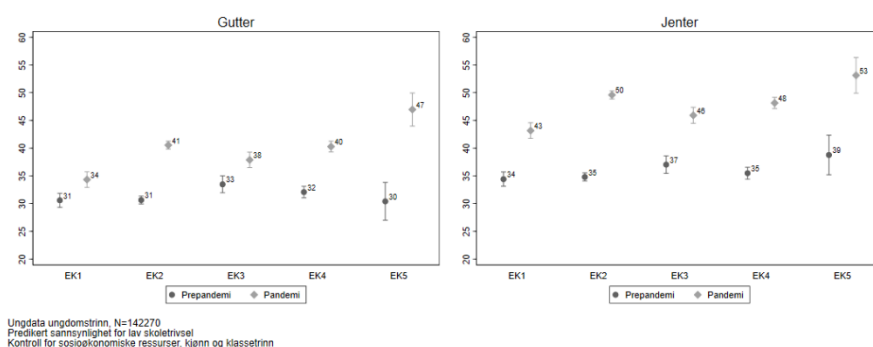
#### 4.4.1 Lav skoletrivsel

Det er dokumentert at ungdomsskoleelever i Norge trives mindre på skolen de siste årene (Bakken, 2022). Målsettingen her er som for de andre analysene å undersøke om det er forskjeller mellom erfaringskontekstene, og om betydningen av de andre faktorene varierer. For analysene her benytter vi et batteri bestående av fem spørsmål om skoletrivsel (se metodekapittelet), hvor vi deretter har dikotomisert svarene slik at vi kan skille ut dem som rapporterer om *lav* skoletrivsel, og beregne sannsynlighetene for å havne i denne kategorien. I figur 4.25 ser vi tydelig hvordan sannsynligheten for å ha lav skoletrivsel økte betydelig under pandemien sammenlignet med tidligere. Dette er gjenkjennbart, både fra det vi har beskrevet i kapittel 3, og det vi senere vil beskrive fra caseundersøkelsen. Vi ser også at det for skoletrivsel ble større forskjeller mellom erfaringskontekstene under pandemien, i motsetning til for en del av de andre områdene vi har undersøkt. Det er heller ikke erfaringskontekst 1 som skiller seg ut, selv om det var i denne konteksten det var mest smitte og restriksjoner.



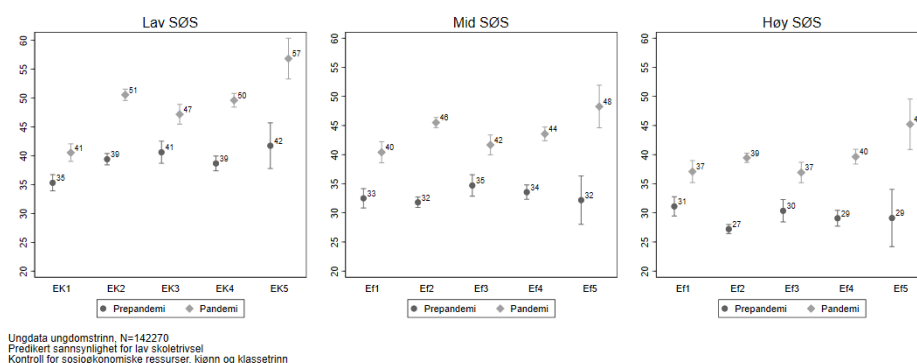
**Figur 4.23: Lav skoletrivsel.**

Når vi undersøker forskjeller mellom jenter og gutter, og kontrollerer for sosial bakgrunn og klassetrinn, ser vi i 4.26 at økningen fra før pandemien i de fleste erfaringskontekstene var størst blant jentene, noe som også førte til at kjønnsforskjellene økte. Det er kun i erfaringskontekst 5 at økningen var større for gutter enn for jenter og hvor det følgelig også har blitt mindre kjønnsforskjeller. Likevel var det også der slik at jenter hadde seks prosentpoeng høyere sannsynlighet enn gutter.



**Figur 4.24: Lav skoletrivsel, etter kjønn.**

I analysene av forskjeller etter sosial bakgrunn, fremstilt i figur 4.27, fremkommer det også betydelig variasjon i sannsynlighetene for å ha lav skoletrivsel, kontrollert for kjønn og klasstrinn. For det første hadde samtlige grupper en økning fra før pandemien. Vi ser også at den store økningen i erfaringskontekst 5 gjaldt for alle tre bakgrunner. Et annet aspekt som er verdt å merke seg, er at variasjonen mellom erfaringskontekstene er størst blant elevene med lav sosial bakgrunn, før pandemien, men spesielt under.

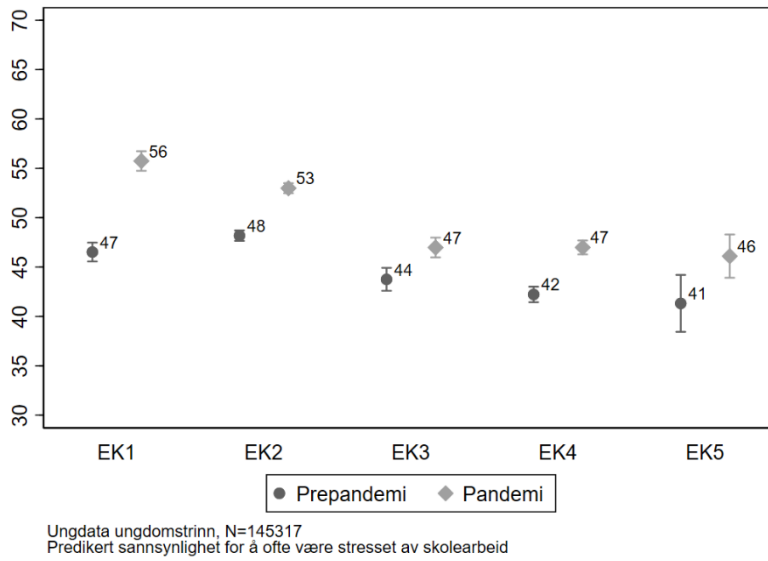


**Figur 4.25: Lav skoletrivsel, etter sosioøkonomisk bakgrunn.**

#### 4.4.2 Stress fra skolearbeid

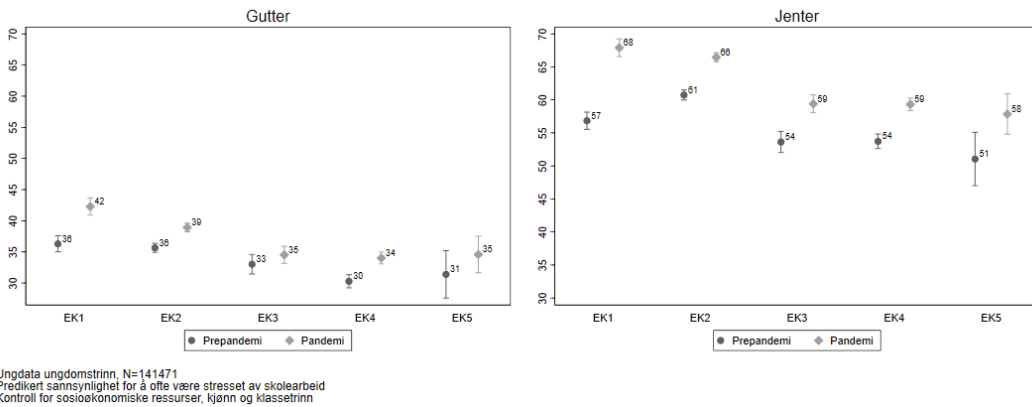
Den siste faktoren vi undersøker i dette kapittelet, handler om hvorvidt ungdomsskoleelevene har opplevd ofte å være stresset av skolearbeid. I figur 4.28 ser vi at det under pandemien i alle erfaringskontekster var en økning i sannsynligheten for å være stresset av skolearbeid, sammenlignet med tidligere. Økningen var spesielt stor i erfaringskontekst 1, og det var også større variasjon mellom erfaringskontekstene enn tidligere.





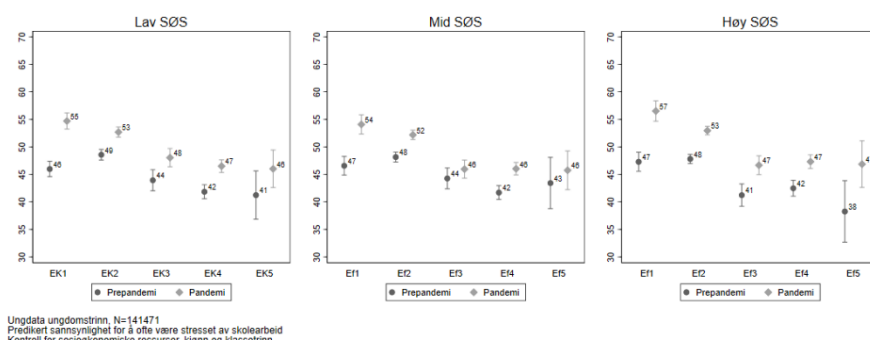
**Figur 4.26: Stress fra skolearbeid.**

Figur 4.29 viser for det første at det er betydelige forskjeller i gutters og jenters sannsynlighet for å være stresset av skolearbeid, både før og under pandemien og i alle erfaringskontekster, kontrollert for sosial bakgrunn og klassetrinn. Vi ser også at selv om det er økning i alle erfaringskontekster for gutter fra før til under pandemien, så var økningen samtidig større for jenter, noe som betyr at kjønnsforskjellene ble større. Den største økningen – 11 prosentpoeng – fant vi blant jenter i erfaringskontekst 1.



**Figur 4.27: Stress fra skolearbeid, etter kjønn.**

I analysene av sosial bakgrunn ser vi at, slik det er illustrert i figur 4.30, at det på tvers av bakgrunn var en økning i sannsynligheten for ofte å være stresset av skolearbeid, kontrollert for kjønn og klasstrinn. Forskjellene mellom de ulike sosiale bakgrunnene er imidlertid relativt beskjedne, og ikke systematiske.



Figur 4.28: Stress fra skolearbeid, etter sosioøkonomisk bakgrunn.

## 4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at flere av indikatorene viser at det har skjedd en form for utjevning mellom erfaringskontekstene fra før pandemien til målingen under pandemien, i 2021. Pandemien synes potensielt å ha gjort betydningen av kontekst noe mindre for disse faktorene (som spilling og sosiale medier – som jo handler om ikke-fysiske ting). Dette er i tråd med funnene fra *Ungdom i endring* beskrevet i kapittel 3, som antyder at kontekst og utgangspunkt før nedstengning var viktigere for hvordan ungdommene *oppfattet* nedstengning enn selve smittetrykket der de bodde. Det er imidlertid verdt å nevne at mens *Ungdom i endring* ser på hva som preget ungdomsskoleelevene under selve nedstengningsperioden, har vi her sammenlignet status fra før pandemien og på ett tidspunkt lenger uti pandemien, og ikke minst som endringer på aggregert nivå, basert på tverrsnittsdata. Dette er en overordnet og deskriptiv redegjørelse. En svakhet ved disse analysene er at vi ikke har å gjøre med de samme elevene – så når vi snakker om utvikling, er det innenfor erfaringskontekstene med gjentatte tverrsnittsundersøkelser, ikke utviklingen hos individer.

Analysene av Ungdata viser likevel at kjønnsforskjellene på noen områder har blitt redusert, mens de på andre områder har blitt forsterket, som når jenter har fått økte nivåer av skolestress og er blitt mindre fornøyd med egen helse, mens det har vært mindre endringer blant gutter. Dette varierer også noe mellom erfaringskontekstene.

Det samme gjelder de sosiale forskjellene. For eksempel ser vi at forskjellene i andel som rapporterer om ensomhet, har økt mellom dem med høy og lav sosial bakgrunn.

Når det gjelder forskjeller mellom erfaringskontekstene, ser vi at de fleste skoleerfaringene ikke varierer spesielt mye. Men i noen tilfeller er det slik at høysmitteområdene skiller seg ut. Ikke minst gjelder dette erfaringskontekst 1, som utmerker seg med små endringer når nivåene i de andre erfaringskontekstene endrer seg, som for psykiske plager eller tilfredshet med livet, eller motsatt, som for skolestress. Det er også slik at gutter i denne erfaringskonteksten har motsatt utvikling som alle andre når det gjelder å være fornøyd med egen helse. Også lavsmitteområdene skiller seg i noen tilfeller ut, som ved at de har hatt en større økning i ensomhet, psykiske plager og spilling.

For å få en bedre forståelse av forskjellene mellom steder, kontekster og de ulike ulikhetsdimensjonene, må vi også orientere oss mot mer utfyllende data. Dette inkluderer både å følge de samme individene over tid, slik vi vil gjøre gjennom *Ungdom i endring* i sluttrapporten, men også ved å studere andre aktører enn elevene selv. I de neste kapitlene ser vi nærmere på hvordan nedstengningen og perioden etter har blitt opplevd fra skolenes perspektiv.

## 5 Organisering og gjennomføring av undervisning under pandemien

I dette kapittelet ser vi på skolelederes og læreres tanker rundt de erfaringer de gjorde seg fra da skolene var nedstengt våren 2020, og under vekslende nivåer av smittevern de påfølgende to skoleårene. Dette inkluderer digital praksis og oppfølging av elever da skolene var digitale hjemmeskoler samt tilrettelegging for undervisning og et godt psykososialt læringsmiljø innenfor rammene av ulike smittevernregler i skoletiden. Vi inkluderer også deres tanker rundt tendenser til langtidskonsekvenser av koronapandemien for skolene. Vi vurderer hvorvidt erfaringene varierer etter strukturelle og pedagogiske forskjeller mellom skolene, og ut ifra den erfaringskonteksten skolene befinner seg i. Videre undersøker vi hvordan skoleledere og lærere opplever at elevene ble påvirket av pandemien, både når det gjelder læring og psykososialt. Dette inkluderer hvilke endringer de mener å se blant elevene nå flere år etter nedstengningen. Til slutt ser vi på skolenes beredskap og retningslinjer for digital praksis i etterkant av pandemien. Dette er også en form for konsekvens av pandemien som er viktig å undersøke for å kartlegge hva som har vært læringspunkter for skolene.

Vi benytter to ulike datakilder i våre analyser; spørreskjemadata fra skoleledere hentet inn via Spørsmål til skole-Norge i 2023 samt intervjuer med skoleledere, sosiallærere og lærere ved seks caseskoler høsten 2023 og våren 2024.

### 5.1 Kort presentasjon av caseskoler

De seks caseskolene befinner seg i ulike landsdeler. Fem av i alt syv erfaringskontekster er representert (1–5). Nedenfor følger en mer detaljert beskrivelse av hver caseskole. For mer informasjon om informanter ved hver skole, se tabell 2.1.

**Caseskole A (heretter kalt Høystad skole)** er en friskole som følger offentlige læreplaner, men har en alternativ pedagogisk praksis og organisering av skolehverdagen. Skolen har under 100 elever og ligger sentrumsnært i en storby. Fysisk befinner den seg i erfaringskontekst 2, men skolen rekrutterer elever fra alle deler av byen. Dette kan inkludere områder i både erfaringskontekst 1 og 2, som begge hadde høyt smittetrykk gjennom store deler av pandemien. Elevene er en sammensatt gruppe, der faglig sterke elever og elever med tydelige behov for tilrettelegging utgjør en relativt stor andel. Lærerne beskriver foreldregruppen som «ganske variert», men «ganske ressurssterke» i den betydning at de aktivt har søkt

elevene inn på en skole med en alternativ pedagogisk profil, et lavt elevantall (under 100 elever) og en høy lærertetthet.

**Caseskole B (heretter kalt Høybyen skole)** er en ren ungdomsskole i erfaringskontekst 1 med over 400 elever. Den befinner seg også i en storby, i et ikke-sentrumsnært boligområde med primær leilighetsbebyggelse, men også noen eneboliger. Boligområdet hadde et høyt smittetrykk gjennom store deler av pandemien. Dette er et område med en relativt høy andel minoritetsspråklige i befolkningen, og en relativt høy andel store barnefamilier som bor trangt, og der foreldrene har lav utdanning og vedvarende lav inntekt. En lærer kommenterer at selv om boligområdet har en «fattigdomsproblematikk», opplever hun at elevgruppen er mer sammensatt og reflekterer «alle lag» av samfunnet enn hva man skulle forvente.

**Caseskole C (heretter kalt Høyborg skole)** er en ren ungdomsskole i erfaringskontekst 2 med over 300 elever. Den befinner seg i en folkerik kommune nær en storby, og kommunen hadde et høyt smittetrykk gjennom store deler av pandemien. Boligområdet som sogner til skolen, har en høy andel eneboliger og generelt høye boligpriser. Skolen har så å si ikke elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Skoleleder beskriver elevene som en «ganske homogen gruppe, både elever og hjem» og foreldrene som «ressurssterke» og «støttende» overfor skolen.

**Caseskole D (heretter kalt Lavstad skole)** er også en ren ungdomsskole som befinner seg i erfaringskontekst 4 og har over 300 elever. Skolen ligger i en mellomstor bykommune med relativt lavt smittetrykk gjennom pandemien. Skolen er plassert i et naturområde i utkanten av byen. Skoleleder beskriver elevmassen som «sammensatt», men fremhever at skolen «sogner til deler av sentrum der det er en del levekårsutfordringer».

**Caseskole E (heretter kalt Lavsund skole)** er en ren ungdomsskole som befinner seg i erfaringskontekst 5. Kommunen hadde lave, men også i perioder moderate, nivåer av smitte. Skolen har i underkant av 200 elever og er én av to ungdomsskoler på en øy med rundt 10 000 innbyggere. Skoleleder forteller at kommunen har høy grad av «arbeidspendling» til og fra kommunen, særlig til en nærliggende storby. Skoleleder beskriver elevsammensetningen som et «Norge i miniatyr» med elever fra «alle samfunnslag». Andelen elever med minoritetsspråklig bakgrunn er relativt lav.

**Caseskole F (heretter kalt Lavbygda skole)** befinner seg også i erfaringskontekst 5. Kommunen hadde så å si ingen smittetilfeller under pandemien. Skolen ligger i et lite tettsted i en kystbygd med rundt 500 innbyggere, og er kommunens eneste skole. Skolen er en fådelte barne- og ungdomsskole (hver klasse består av to trinn) og har 50 elever. Elevene bor spredt, og majoriteten reiser til skolen med buss, bil eller båt. En del foreldre jobber turnus, f.eks. i fiske eller offshore. Ved

denne caseskolen ble kun skoleleder intervjuet, da kommunen ikke hadde et eneste tilfelle av koronasmitte i den aktuelle tidsperioden.

## 5.2 Digital hjemmeskole

12. mars 2020 besluttet Regjeringen Solberg at alle landets skoler skulle stenges for ordinær undervisning for å redusere smittespredning i samfunnet. Skoler i hele Norge forble stengt frem til 15. mai samme år. Det ble imidlertid gitt unntak for en liten gruppe av sårbare elever med særlig behov for tilrettelegging eller med foreldre med arbeid som hadde en «kritisk samfunnsfunksjon», og disse fikk undervisning i skolens lokaler. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 6.

De aller fleste lærere og elever måtte altså holde seg hjemme, og skolene fikk kun et par dager på seg til å planlegge og legge til rette for det man kalte «digital hjemmeskole». Ved de aller fleste ungdomsskoler og -trinn innebar dette at man la om til heldigital undervisning, fordi elevene hadde egen digital enhet. Ifølge Utdanningsdirektoratet hadde kun 16 prosent av ungdomsskolene en plan for å gjennomføre undervisning ved helt stengte skoler (Federici & Vika 2020). Kompetanse, infrastruktur og støtte til heldigital undervisning varierte betydelig mellom skoler, og var i mange tilfeller lav (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det manglet også kunnskap om og retningslinjer for digital undervisning der både lærere og elever deltar hjemmefra over lengre tid.

Gjennom skoleåret 2020–21 ble det ikke iverksatt tiltak i form av nasjonal nedstengning av skoler. Pandemien utviklet seg imidlertid ulikt i ulike erfaringskontekster. Studier viser at rundt halvparten av skolene i Norge var påvirket av smittevernsbegrensninger i mer enn åtte uker til sammen (Wagner m.fl., 2023). Ved hele 84 prosent av disse skolene innebar dette helt eller delvis fjernundervisning/digital hjemmeskole.

I intervjuene med caseskolene ble informantene bedt om å dele sine erfaringer med hjemmeskole, digital undervisning og digital oppfølging av elevene i 2020.

### Omlegging til digital hjemmeskole «over natten»

Vi undersøkte hvordan skoleledere og lærere håndterte overgangen til digital hjemmeskole på de ulike case-skolene våren 2020, og hvordan de opplevde at dette fungerte for elevene og dem selv. For Høystad skole (A) som var en friskole, inngikk en digital praksis som et sentralt element i deres særegne pedagogikk, også før pandemien, som skolelederen beskriver slik:

*Elevene får alle oppgaver på data. Vi bruker lite papir. Vi har endra timeplanen, vi har timeplanen i Google Calender. Det gjør at den varierer fra dag til dag og uke til uke. Det er en stor forskjell fra vanlig skole, der timeplanen kan være gitt*

*hele tida. Så vi er i utgangspunktet veldig fleksible på sånne ting, og veldig digitale. Det var vi også før korona, i motsetning til mange andre som plutselig måtte bli digitale under korona. Vi ga oppgaver til elever på samme måte - de fikk det på Google Classroom - både før, under og etter.*

Skolelederen beskriver en skole som var tidlig ute med å benytte digitale plattformer og ressurser gjennomgående, både til organisering av undervisningen, som læringsressurser og til elevenes skolearbeid. Dette ga dem et fortrinn da nedstengingen var et faktum, og de opplevde derfor at skolen raskt kom i gang med undervisningen etter torsdag 12. mars:

*Vi jobber digitalt, og det gjorde vi da også, alt er digitalt. De har ikke kladdebøker engang, kladdeboka er også digital (...) og med digital penn. Også i matematikk skriver de på skjermen. Det viktige var at de tok med den og laderen hjem. På fredagen kjørte vi bare på med noen oppgaver de skulle gjøre.*

Lærerne vi intervjuet ved Høystad skole (A) delte denne opplevelsen. En av dem beskriver hvordan overgangen for dem gikk relativt sømløst:

*Elevene kunne gå inn i Google-kalender, og da var det bare å klikke seg inn der, på Google-møte, akkurat som vanlig. Alle fant fram, uten noen problemer, til den digitale plattformen. Andre [skoler] måtte skape en digital plattform, de måtte bygge opp dette fra bunnen av. 50 år gamle lærere som aldri har vært digitale i sitt liv. Hos oss, fordi vi var såpass digitale, fløt den delen egentlig som vanlig.*

Selv om mange ungdomsskoler hadde en-til-en dekning av digitale enheter, hadde de ikke nødvendigvis integrert digitale plattformer i sin pedagogiske praksis og organisering av undervisningen. Høystad skole (A) skiller fra de øvrige skolene på dette punktet, og dette gjorde overgangen til digital hjemmeskole enklere. Dette står i kontrast til skoleleder ved Høybyen skole (B) som beskriver at nedstengningen kom overraskende på skolen til tross for at den befinner seg i en storby med høyt smittetrykk. Overgangen til digital hjemmeskole var mer krevende for dem:

*Vi var en skole som ikke var forberedt. Det var nesten sånn at jeg ble liksom: «Hæ, skal vi stenge skolen?». Mange skoleledere rundt omkring hadde jo lest mellom linjene og skjønt at det her kom til å skje. De hadde jo timeplaner klare, og det ene og det andre. Og vi satt bare der og hadde ikke noe klart. Det eneste vi hadde, det var PC-er nok, så vi kunne sende PC-er med elevene hjem. Det var jo bare flaks at vi hadde det, altså. Ellers hadde det her gått forferdelig dårlig.*

Skolelederen peker på betydningen av at skolen hadde digitale enheter til alle elevene i dette området med levekårsutfordringer, som de kunne ta med hjem da pandemien brøt ut. Selv om skolen var lite forberedt på nedstengning, kom de

relativt raskt i gang med digital undervisning – dette til tross for at lærerne ved skolen, ifølge skoleleder, ikke hadde en høy digital kompetanse fra før.

Skoleleder ved Lavstad skole (D) forteller at skolen hadde rukket å forberede seg noe etter å ha blitt orientert om situasjonen i møter med kommuneoverlegen, kort tid før nedstengningen:

*Vi hadde jo en del møter med kommuneoverlegen i forhold til smittevern og forberedelser for ulike tiltak. I forhold til bygget og undervisningsareal, og hvordan vi skulle gå frem, da. Vi hadde gjort en forberedelsesbit som var veldig nyttig. Det var veldig strengt, husker jeg. Jeg var litt sjokkert over hvor strengt det var egentlig, etter møter med kommuneoverlegen og sånt. Men vi skjønnte jo at det her er alvor.*

Skoleleder opplever at skolen i utgangspunktet ikke var forberedt på en pandemi eller en nedstenging, men at den dialogen skolen hadde med kommuneoverlegen dagene før, var svært verdifull. Kommunen har kun tre ungdomsskoler og hadde lavt smittetrykk gjennom pandemien. Dette kan potensielt ha gjort det enklere med en tett dialog mellom skolene og kommuneoverlegen, sammenlignet med folkerike kommuner med svært mange skoler. Selv om de hadde kort tid på seg, rakk de å utarbeide noen ulike «modeller i forhold til hvilken beredskap det skulle være, ulike scenarier i forhold til timeplan». Da skolen stengte, opplevde skoleleder at:

*Det gikk egentlig veldig bra. Fordi vi var en digital skole den gangen også, vi var oppe og gikk på Teams. Da klarte vi liksom å sette i gang fra den ene dagen til den andre. Og vi fulgte jo ordinær timeplan, bare at det ble digitalt. Ja, så det synes jeg gikk bra, men vi ser jo det i ettertid at skolen var jo stengt altfor lenge.*

Skoleleder ved Lavsund skole (E) forteller at også de hadde tett kontakt med kommuneoverlegen og opplevde seg godt orientert om situasjonen i kommunen med rundt 10 000 innbyggere:

*Som rektor så hadde jeg jo møter med kommuneoverlegen mange ganger i uka om hvordan vi skulle forholde oss til enhver tid. Det var der jeg fikk tilbakemelding om antall smittede, status i kommunen og [smitteverns]nivået vi var på da – om det var rødt eller gult.*

Lavstad (D) og Lavsund skole (E) befinner seg i mindre kommuner med få ungdomsskoler. Dette synes å være en fordel for informasjonsflyten mellom skole- og helsesektor. Hyppige møter mellom kommuneoverlegen og skolens ledelse, både i forkant av nedstengning og mens pandemien pågikk, ga mulighet for en god situasjonsforståelse. Begge steder hadde også lave smittetall lokalt. Skoleleder ved Lavsund skole (E) beskriver hvordan skolen valgte å ta utgangspunkt i at unntakssituasjonen kunne vedvare over tid, og ikke nødvendigvis ville bli kortvarig:



*Da vi fikk beskjed om å stenge, måtte vi jo sette oss ned for å finne ut hvordan vi skal løse det her på en måte som vi tenker er bra, både for voksne og elever. Vi skjønnte jo at vi måtte stå i det her over tid. Da fant vi fort ut at hvis vi skal drive digital undervisning, så må vi gjøre det likt for alle elevene på alle trinnene. Alle lærerne må gjøre det samme. Vi brukte litt tid på å planlegge, men ikke veldig lang tid. Vi tenkte at «Nå prøver vi, og så evaluerer vi dag for dag hva som er bra».*

Ifølge skoleleder ble skolene raskt enige om noen prinsipper for den digitale undervisningen, som at alle lærere skulle ha samme praksis på tvers av klasser og trinn. Dernest valgte de en fremgangsmåte for etablering av en ny digital undervisningspraksis der de prøvde ut ulike løsninger og evaluerte daglig.

Skoleleder Lavbygda (F) beskriver overgangen til digital hjemmeskole som stor:

*Ja, den var litt stor, egentlig, både for elevene og for foreldrene, men også for lærerne – at man blir så mye mer digital. Altså, man har jo blitt mer og mer digital, det er ikke det, men at så mye av opplæringa skulle foregå hjemme – det var jo en stor overgang. Den lå jo der, den tanken at «Trenger vi egentlig det her?» Motivasjonen for [digital hjemmeskole] var jo ikke så stor hos noen, egentlig.*

Skoleleder forteller at selv om skolen hadde blitt stadig mer digital før pandemien, var overgangen likevel stor for alle parter. Dessuten opplever hun at motivasjonen var ganske lav fordi man ikke opplevde et behov for å iverksette så trengte smittevernstiltak i kommunen, ettersom det var svært lite smitte der. Likevel var ikke alle lærerne bare negative til digital hjemmeskole. Hun beskriver at noen av lærerne synes det var «veldig lærerikt når de ser tilbake på det», men der og da var det mer «ekstrajobb».

## **Undervisningsformer og lærerrollen under hjemmeskole**

Skoleleder ved Høyborg skole (C) gir, i likhet med skoleleder ved Høystad skole (A), uttrykk for at det har vært en satsing på digitalisering og læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse i kommunen før pandemien inntraff. På spørsmål om hvor godt rustet skolen var for digital hjemmeskole, svarer skolelederen:

*Ganske så bra, kommunen har vært tidlig ute. Lærerne var digitale, men du blir jo digital på en annen måte, da. En ting er å sitte hjemme kvelden før og holde på, men nå foregår ting live. Du er på skjerm foran 30 [elever] som sitter og følger med, kanskje 60. Det blir jo som i andre sammenhenger – noen er mer komfortable med det enn andre. (...) Den faglige biten tror jeg gikk bra over hele linja, mer eller mindre, bortsett fra de fagene hvor det er vanskelig da, praktiske fag, sløyd.*

Denne skolelederen beskriver også hvordan digital hjemmeskole krever en annen undervisningsform og kompetanse hos lærere enn hyppig og pedagogisk god bruk av digitale læringsressurser i klasserommet. Denne formen for digital hjemmeskole som skolene måtte gi seg i kast med, omtales gjerne som *digital nødundervisning (emergency remote teaching)*; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Dette er digital undervisning som iverksettes umiddelbart og midlertidig som følge av en krisesituasjon, f.eks. en naturkatastrofe. I forkant av pandemien hadde verken skolene eller lærerne hatt anledning til å etablere et velfungerende læringsmiljø eller digitalt økosystem for heldigital undervisning (Bozkurt & Sharma, 2020).

Skolelederen ved Høyborg skole (C) opplever imidlertid at lærerne taklet den nye undervisningssituasjonen i ulik grad:

*Det er jo det med hvor trygg du er på deg selv som voksen. Tør du å prøve noe du aldri har prøvd før? Der er vi jo ulike, og dette var jo nytt for alle. Noen har jo den driven i seg: «Jaja, det går bra, vi prøver, og går det ikke, så prøver vi igjen i morgen.» Andre vil jo ikke det. Og så snakket vi jo mye om at det faglige er jo én ting, men det er den interaksjonen mellom elevene. Skal vi lage en oppgave hvor de skal samhandle og komme tilbake til [lærer]. Det ble man nok mere bevisst på litt sånn etter hvert. Som lærer er man veldig opptatt av at man må rekke å komme igjennom det som er pensum til ens fag. Du må liksom ha to tanker i hodet samtidig her.*

Til tross for at skoleleder beskriver kommunen som «langt fremme» med en tydelig satsing på digital infrastruktur og læreres kompetanse til å integrere digitale ressurser i undervisningen, opplevde han en tydelig variasjon mellom lærerne da de gikk over til digital hjemmeskole. Skoleleder gir uttrykk for at både personlige egenskaper som lærerens omstillingsvilje, men også undervisningsstil, hadde mye å si for hvordan de håndterte digital hjemmeskole og hvordan de la opp undervisningen. Studier viser at dette ikke bare handler om personlighet, men også om elevsyn, kompetanse på bruk av digitale ressurser på en pedagogisk måte og opplevd støtte og tilrettelegging ved egen skole (Tømte, Pedersen, Vennerød-Diesen & Daus, 2023). Skolelederen peker også på en motsetning mellom lærerens ønske om å rekke igjennom pensum og forståelsen for at heldigital undervisning krever omlegging og nytenkning rundt undervisningsformen. Dette synes å være et tema som skolen og lærerne ble mer bevisst på underveis i perioden med hjemmeskole.

Både lærere og skoleledere peker på at det var forskjeller mellom fag med hensyn til hvordan de lot seg overføre til digital hjemmeskole. En lærer ved Høybyen skole (B) forteller at norsk utmerket seg som spesielt krevende digitalt:

*Til sammenligning, nå leser vi den julefortellingen, «Stargate». Det er måten man leser boka på i ett klasserom. Hvor man står, hvem man stiller seg ved siden av,*

*hva man stiller spørsmål om, hvem man ser på. Hvordan man inkluderer hele klassen inn i boka når vi leser. Hvordan vi stopper opp og lar dem lukke øynene og tenke «Ønsk deg en ting, nå». Hvordan man hele tiden holder fast i dem, ved at de er med i boka og følger oss hele veien: «Hva tror dere Ronja gjør nå?», «Hva tror dere Melissa sier da?» og «Tror dere faren havner utpå igjen?». Dette blir borte i et digitalt klasserom. Null motivasjon for å henge seg på, og alle fristelsene i hjemmet, dem tror jeg man på en måte ikke klarer å jobbe imot.*

Læreren beskriver en elevaktiv undervisningsstil som både engasjerer elevene og tillater læreren å utøve en tydelig klasseledelse, slik at også elever som f.eks. ikke er faglig sterke eller sliter med å konsentrere seg, blir inkludert. Denne undervisningsstilen lot seg vanskelig overføre til digital hjemmeskole.

Andre informanter opplevde at digital hjemmeskole ikke bare la begrensninger på hvilke undervisningsformer de kunne benytte, men også varigheten på undervisningsøktene. Det å sitte foran en skjerm for å gi eller motta undervisning, er mer krevende i seg selv. Skoleleder ved Lavsund skole (E) beskriver den løsningen de falt ned på:

*Vi landa fort på at hvis vi skal ha det digitalt, så blir det såpass krevende at vi kjører forholdsvis korte økter. Vi hadde et sterkt ønske om at alle elevene skulle delta. Målet var at alle skulle møte til timen, for å si det sånn, så timen vår starta klokken 10.*

Skolen vektla en digital praksis der det daglig var felles undervisning i to timer med et fast oppstartstidspunkt. Skoleleder opplevde at dette skapte et minimum av struktur og fellesskap, til tross for at elevene ikke var samlet med lærer fysisk. Skolen ønsket å unngå at elevene kun logget seg på, fikk dagens arbeidsoppgaver utdelt og så kunne «legge seg for å sove igjen, og gjøre oppgaven senere». Skolelederen fremhever at det å etablere «en rutine i hverdagen, kanskje var det viktigste av alt». Skolelederen beskriver videre hvordan de forsøkte å skape variasjon, både i undervisningsformer og læringsaktiviteter:

*De hadde ulike gjennomganger og gjorde noen oppgaver felles, det var formidlingsbiten. Litt formidling, litt tilbakemelding og det å få til litt variasjon. Og noe sosialt, spørreleker og sånt, for å skape litt trivsel i hverdagen. Så delte vi ut noen oppgaver etterpå som de gjorde til neste dag, med innlevering. Vi hadde også noen fysiske oppgaver, som ut å gå en tur, eller noe opplegg med ting som de skulle sjekke ut.*

Både skoleledere og lærere vi intervjuet er tydelige på at digital hjemmeskole gir lavere undervisningskvalitet og læringsutbytte for majoriteten av elevene, men dette var ikke tilfellet for alle. Variasjonen i hvordan elevene taklet digital hjemmeskole er belyst i kapittel 6 og 7. Blant lærere og skoleledere var det også positive

erfaringer fra digital hjemmeskole. Skoleleder ved Lavstad skole (D) beskriver det slik:

*Så det var mye positivt med det også, tenker jeg. Og vi hadde jo innsjekkingsrutiner/utsjekkingsrutiner, og innleveringer, og det med å være kreativ i forhold til presentasjoner – ulike digitale hjelpemidler og sånt, skjøt nok i været. Dette er verktøy vi bruker i dag også, f.eks. for tilpasninger. Det tenker jeg er veldig positivt.*

Skolelederen gir uttrykk for at erfaringene med å måtte endre og tilpasse undervisningsmåter og lære seg nye digitale verktøy, oppleves som et kompetanseløft for lærere. Han reflekterer også over hvordan de lærte å benytte digitale ressurser for bedre tilpasning av undervisningen til ulike elever.

## **Dialog og oppfølging av elever på hjemmeskole**

En skoleleder ved Høybyen (B) med ansvar for et team av lærere og som selv underviser, beskriver hvordan hun opplevde den nye skolehverdagen:

*Jeg syntes at arbeidsmengden ble uendelig, fordi vi var online hele tiden. Jeg merka at jeg ble veldig sliten av det. Jeg har snakka med mange av lærere som er på mitt team, og det er det som går igjen, det at vi var på hele tiden. Det var Teams, det var mobil, det var data. Og ting tok også veldig mye lengre tid fordi den mellommenneskelige kommunikasjonen som man har når man snakker sammen fysisk, den forsvinner når man snakker sammen digitalt. Ting tok lengre tid. Og det strakk ut, man fikk ikke noe skille mellom «når er jeg på jobb og når er jeg liksom ferdig på jobb?». Man følte at man nesten jobba døgnet rundt.*

Sitatet viser både hvordan arbeidsmengden økte fordi kommunikasjonen med elevene skjedde på ulike digitale flater og på ulike tider av døgnet. Videre beskriver hun at selv om de hadde hyppig digital kontakt med elevene, opplevde de at kvaliteten på dialogen ble svekket når den kun foregikk digitalt. Det er et «mellommenneskelig» aspekt ved dialogen som hun opplever at manglet, og gjorde derfor dialogen mindre effektiv. En kontaktlærer på 10. trinn fra samme caseskole beskriver en lignende erfaring:

*Jeg mista så mye verdifull relasjonsbygging med elevene, som jeg merket gikk både på det sosiale og det faglige. Det å ikke se dem hver dag, og at de ikke så hverandre hver dag heller, det var vanskelig.*

Læreren opplevde at den digitale kommunikasjonen med elevene ikke i samme grad bidrar til relasjonsbygging med elevene, og at de også preges av at de ikke møter verken lærer eller medelever fysisk.

Skoleledere og lærere ved Høystad skole (A) erfarte at deres praksis med ukentlige individuelle samtaler mellom kontaktlærer og elever var en styrke under digital hjemmeskole:

*Hvem uke har jeg 15 minutters alene-samtale med hver av mine 19 elever. Det gjør at vi snakker mye mer med elevene her, enn det man gjør på andre skoler. Vi kjenner nok elevene bedre enn på en annen ungdomsskole. Jeg husker veldig godt en kollega som hadde samme erfaring fra en annen ungdomsskole. Da han hadde hatt elevene i ett år, sa han: «Nå kjenner jeg elevene bedre etter ett år enn jeg noen gang har gjort før, da jeg fulgte dem i tre år». Vi kommer så tett innpå.*

Læreren forteller om hvordan lærere opplever at de da blir bedre kjent med elevene og er bedre informert om hvordan eleven har det, både faglig, sosialt og privat. Dette var en praksis de videreførte under digital hjemmeskole, slik den ene læreren beskriver:

*Og alle hadde et lite oppstartsmøte med sin [kontaktlærer], i en litt liten gruppe. Hver dag. Jeg hadde tre korte møter på rad, med fem elever i hver. Det var en liten nok gruppe til at de turte å si litt om hvordan de faktisk hadde det der hjemme. At de syntes det var kjedelig. Så de fikk satt på litt ord på det.*

De daglige møtene ga rom for at elevene kunne dele sine opplevelser av hvordan de syntes det gikk, både faglig og hvordan de hadde det. Lærerne ved Høybyen skole (B) forteller at de også praktiserte en form for fellesmøte med elevene. De opplevde at de fleste elevene var «veldig tilgjengelige», men ikke alle. De opplevde at skjermen representerte en barriere mellom lærer og elev som gjorde at elevene ikke forstod budskapet. Elevene reagerte på dette på ulike måter, ifølge lærerne:

*Noen meldte seg jo helt ut og tenkte sånn «Tilbake til TV-en, eller sove, eller game eller noe sånt». Med en gang jeg la på i fellesmøtene, så var det andre som ringte, en etter en, for å få en ny forklaring – fordi de ikke forstod. Så det var god kok på Teams.*

Læreren forteller at det ikke nødvendigvis var de skoleflinke elevene som tok kontakt. Det handlet mer om personlighet, om hvorvidt elevene er utadvendte og selvhøvdende eller innadvendte og mer forsiktige.

*Det var nesten sånn at det [mønsteret] man hadde i klasserommet ble litt forsterket. Man har de elevene som aldri ber om hjelp, men som man vet trenger masse hjelp. (...) De utadvendte elevene er ikke redde for å rekke opp hånda og spørre, og de er heller ikke redde for å sende en melding på teams eller ringe deg.*

Skoleleder ved Høybyen skole (B) gir uttrykk for at skolen opplevde at mange elever på 10. trinn håndterte hjemmeskole og heldigital undervisning bedre enn

yngrer elever, særlig de på 8. trinn. Rektor opplever at elevene på 10. trinn raskt fikk et undervisningstilbud som fungerte greit for elevene:

*Elevene på 10. trinn hadde vanlig undervisning. De fulgte vanlig timeplan, men selvfølgelig på Teams. Så det var strålende, og det gikk jo ikke så verst med dem heller, når de gikk ut.*

Skoleleder opplever at de færreste elevene på 10. trinn var preget av et læringstap ved omlegging til hjemmeskole og heldigital undervisning våren 2020. Dette begrunner rektor med at elevene jevnt over ikke fikk dårligere standpunkt karakterer:

*10. trinn ble nesten ikke preget i det hele tatt. De kunne ha gått opp til eksamen, de. Ja, det kunne de. Vi beholdt bare timeplanen, og så gjennomførte lærerne timene sånn som de skulle. Vi hadde jo en del støttetimer, da. De elevene måtte du jo jobbe med, elevene med IOP og de elevene som er de mest sårbare. Men det er klart, noen elever taklet jo det her dårligere, fordi de ikke klarte å konsentrere seg ordentlig. (...) De flinke, som konsentrerte seg, som satt på PC-en og noterte og hadde dette inne, de gikk det nesten bedre med. Det var en så kort periode.*

Rektor beskriver imidlertid at det var en viss variasjon, og at elever som hadde utfordringer på skolen fra før, også opplevde at det var vanskelig å konsentrere seg på hjemmeskole, mens andre elever faktisk hevet seg faglig. Etablerte relasjoner og inngående kjennskap til enkeltelevers faglige og sosiale fungering synes også å ha vært viktig for at lærerne kunne tilrettelegge den digitale undervisningen.

### 5.3 Retningslinjer for skolens digitale praksis

*Digital praksis* er et begrep som favner vidt, og kan inkludere både det som skjer på skolen og utenfor skoletiden, som f.eks. lekser eller kommunikasjon mellom lærer og elev, eller skole–hjem-samarbeid. Digital praksis foregår dessuten både i en «normalsituasjon» og i en unntakssituasjon, det vi har kalt *digital nødundervisning* (Hodges m.fl., 2020).

Ulike styringsdokumenter som læreplanverket (LK20), *rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*<sup>4</sup> og *strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole*<sup>5</sup> regulerer digital praksis fra nasjonale myndigheters side. Disse omhandler primært digital praksis i en normalsituasjon. Erfaringene fra digital hjemmeskole under pandemien kan inngå i det bakteppet som

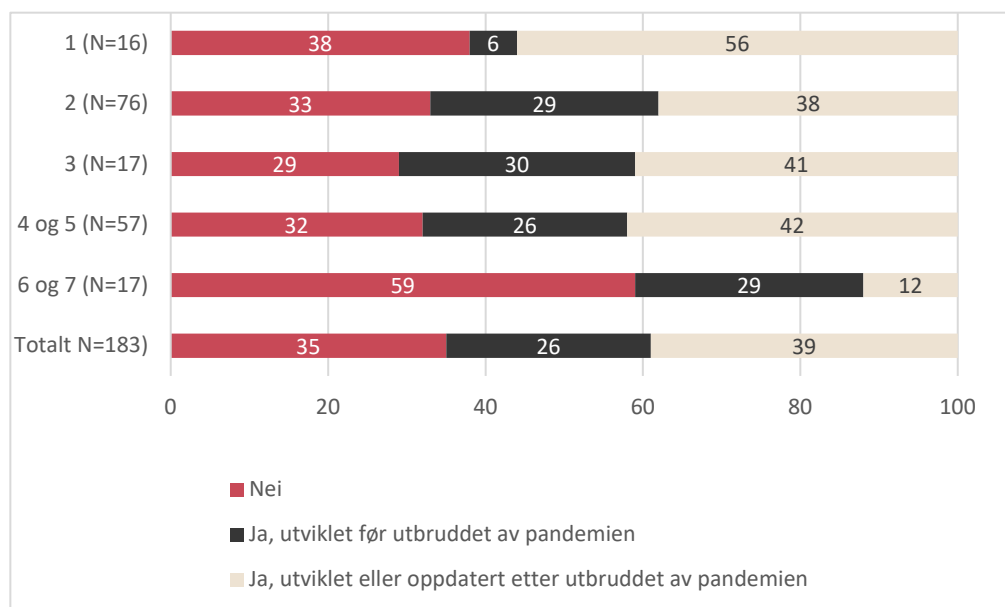
<sup>4</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

<sup>5</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur-i-barnehage-og-skole/id2972254/?ch=1>

dokumentene bygger på. Dette er særlig tilfellet for *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole* som ble lansert i 2023. Strategien peker på hvordan «overgangen til digital hjemmeskole i 2020» var en «øyeåpner for hvordan nye rammer og ny teknologi plutselig kan utfordre sentrale deler av hvordan vi driver utdanning i Norge» (s. 3). Strategidokumentet peker også på hvordan erfaringen under pandemien viste «betydningen av velfungerende digital infrastruktur i skolen for å kunne gjennomføre opplæring i unormale situasjoner» (s. 49).

Den nye opplæringsloven som trer i kraft 1. august 2024, åpner opp for at deler av opplæringen kan gjennomføres som fjernundervisning.<sup>6</sup> Dette forutsetter at opplæringen er «trygg og pedagogisk forsvarlig», hvilket betyr at man tar hensyn ikke bare til elevenes læring, men også deres utvikling, trivsel og sosiale tilhørighet. Fjernundervisningen skal også være velbegrunnet, og primært skje på skolen. Kun i «særegne» tilfeller skal eleven kunne få fjernundervisning andre steder, og dette er ikke ansett som en rettighet eleven har, men et tiltak for tilrettelegging.

I 2023 ble skoleledere spurt om hvorvidt skolen eller kommunen som skoleeier har retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet. Dette spørsmålet inngikk i et knippe med spørsmål om langtidskonsekvenser av koronapandemien på ungdomstrinnet. Figur 5.1 viser svarfordeling for skoleledere totalt, og fordelt på erfaringskontekster. Merk at erfaringskontekst 4 og 5 samt 6 og 7 er slått sammen, dette for å sikre statistisk styrke og fordi de er relativt like på sentrale parametere ved erfaringskontekstene, særlig smittetrykk.



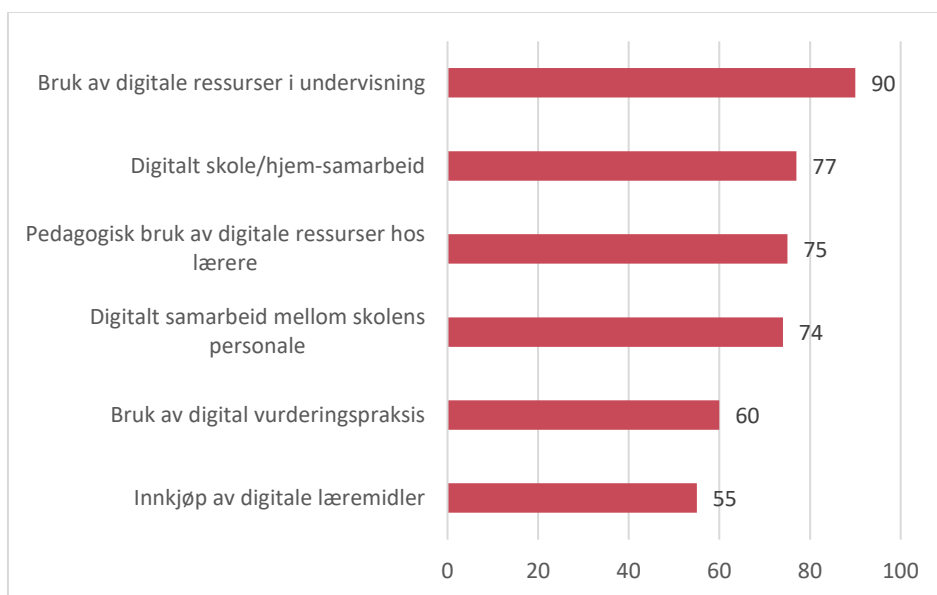
**Figur 5.1: «Har skolen/kommunen retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet?» Prosent.**

<sup>6</sup> <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-ma-kommuner-og-fylkeskommuner-forberede/fjernundervisning/>

Totalt er det om lag en tredel av skolelederne som oppgir at skolen eller kommunen ikke har retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet. Blant dem som oppgir at de har slike retningslinjer, er det en majoritet som oppgir at disse ble utviklet eller oppdatert etter koronautbruddet. Erfaringskontekstene 2, 3 og 4+5 skiller seg ikke nevneverdig ut fra totalen, de utgjør jo også over 80 prosent av utvalget totalt. Disse erfaringskontekstene har hatt varierende smittetrykk, i erfaringskontekst 2 og delvis 3 var det høyt, mens i 4+5 var det relativt lavt. To erfaringskontekster skiller seg ut fra resten, 1 samt 6+7. Skolene i erfaringskontekst 1 består av folkerike kommuner/bydeler med høyt smittetrykk, høyest andel av befolkningen med minoritetsbakgrunn og lavest sosioøkonomisk status. Ved disse skolene er det en betydelig lavere andel som oppgir at skolen/kommunen hadde utviklet retningslinjer for digital praksis før pandemien brøt ut, kun 6 prosent. Disse skolene har også den høyeste andelen som oppgir at de har utviklet eller oppdatert retningslinjer etter utbruddet, det gjelder over halvparten. En relativt stor andel, 38 prosent, oppgir dessuten at de fremdeles ikke har lokale retningslinjer. Skolene i erfaringskontekst 6+7 har for øvrig den høyeste andelen som oppgir at skolen/kommunen ikke har retningslinjer, hele 59 prosent. Blant skolene som faktisk har lokale retningslinjer, er det en majoritet som oppgir at disse ble utviklet eller oppdatert etter pandemiutbruddet. Det er viktig å merke seg at utvalgsstørrelsene for erfaringskontekst 1 og 6+7 (N=17) er relativt lave, og man bør derfor være varsom med å tolke funnene.

De skolelederne som bekreftet at de hadde retningslinjer lokalt, som var utviklet både før og etter at pandemien brøt ut, ble også spurt om hvorvidt ulike elementer inngår i planene for digital praksis. Her kunne skoleledere krysse av for flere svar, og prosentandelene for utvalget samlet er vist i figur 5.2.

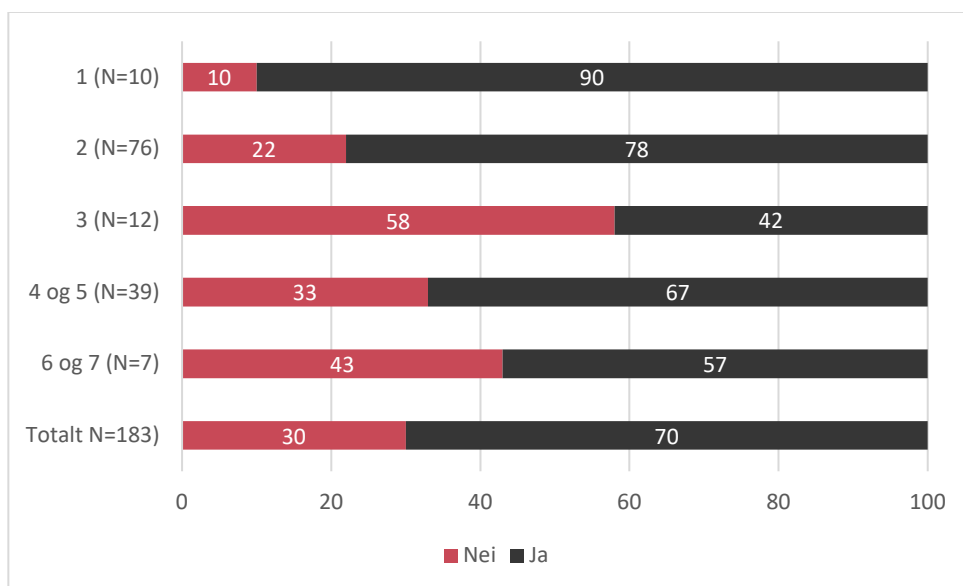




**Figur 5.2: «Har skolen/kommunen retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet?» Dersom ja, «Kryss av for elementene som er inkludert i planen. Flere kryss mulig». Prosent. N=114.**

Hele 90 prosent av skolene har retningslinjer for bruk av digitale ressurser i undervisning. Det er også en stor andel, rundt tre av fire, som oppgir at retningslinjene omfatter digitalt skole/hjem-samarbeid, pedagogisk bruk av digitale ressurser hos lærere og digitalt samarbeid blant skolens personale. Dette er områder som kan være av stor betydning, både for undervisningskvalitet i skolen og eventuell digital hjemmeskole, f.eks. i en beredskapssituasjon. Da dette utvalget kun består av 114 skoler, valgte vi å ikke inkludere analyser av forskjeller mellom erfaringskontekster.

Skolelederne ble også spurt om hvorvidt retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet er blitt endret etter pandemien. Figur 5.3 viser svarfordeling for skoleledere totalt og fordelt på erfaringskontekster.



**Figur 5.3: «Har retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet blitt endret etter pandemien?» Prosent.**

Majoriteten av skolene totalt oppgir at retningslinjene er endret etter pandemien, 70 prosent svarer «Ja». Blant skoleledere i erfaringskontekst 1 er andelen hele 90 prosent. Tilsvarende andel blant skoleledere i erfaringskontekst 2 er også høy, 78 prosent. Den laveste andelen som svarer at retningslinjene er endret etter pandemien, finner vi i erfaringskontekst 3. Dette er mellomstore kommuner med tidvis høyt smittetrykk, men som ikke befinner seg i spesielt sentrale strøk. Igjen er det viktig å påpeke at utvalgsstørrelsene for erfaringskontekst 3 (N=12) er relativt lav, og man bør derfor være varsom med å tolke funnene. Samlet sett finner vi at erfaringene med digital hjemmeskole synes å ha inngått i arbeidet med å revidere lokale retningslinjer for digital praksis. Hvilken innvirkning denne erfaringen har hatt på arbeidet, sett opp imot andre endringer som f.eks. innføringen av LK20 eller lanseringen av samtaleroboten ChatGPT i 2022, lar seg vanskelig vurdere basert på våre funn.

Styringsdokumentene omhandler som nevnt først og fremst en normalsituasjon der skolen er åpen, og der undervisningen, for majoriteten av elevene, foregår i skolens lokaler og /eller sammen med undervisningspersonalet. Med tanke på beredskap for digital nødundervisning synes det å være få nasjonale retningslinjer og anbefalinger fra utdanningsmyndighetenes side. Dette er særlig tilfellet for den pedagogiske praksisen, det vil si *hvordan* undervisningen bør organiseres og gjennomføres for å ivareta elevenes læring, trivsel og psykososiale miljø. Når det gjelder føringer og anbefalinger for den teknologiske infrastrukturen tilknyttet digital nødundervisning, fremstår styringsdokumentene som noe mer konkrete. Det er, så vidt oss bekjent, ikke gjort noen kartlegging av de kommunale og skolebaserte retningslinjene for digital praksis. Våre funn kan indikere at for en del kommuner

og skoler er dette et hull i lokale styringsdokumenter. Man vet lite om hvorvidt innhold og format på de lokale setningsretningslinjene varierer betydelig. Dette kan på den ene siden ivareta lokal styringsrett og tilpasning. På den andre siden kan mangelen på forskningsbaserte, nasjonale anbefalinger også medføre store variasjoner i kvalitet.

## 5.4 Skolehverdagen med ulike smittevernnivåer

I mai 2020 ble de fleste skoler åpnet for undervisning, og FHI utarbeidet en smittevernveileder som fulgte en trafikklysmodeell for nivåinndeling av smitteverntiltak i skolen. Denne er nærmere beskrevet i kapittel 1.1. De påfølgende årene vekslet skolene mellom grønt, gult og rødt smittevernnivå avhengig av lokal smittebelastning. Basert på analyser av smitten i samfunnet og skoler med ulike smittevernnivåer, fant FHI at rødt smittevernnivå på skolene ga en statistisk signifikant nedgang i antall tilfeller smitte per dag blant barn og unge (Astrup, Elstrøm, Greve-Isdahl, Johansen, Rotevatn & Surén, 2021). Man fant dessuten at til tross for at smitten økte i Oslo, var det en nedgang blant barn og unge som man tilskrev rødt smittevernnivå. FHI konkluderte videre med at «Hjemmeskole med heldigital undervisning er ikke en del av trafikklysmodeellen og bør brukes så lite som mulig» (Astrup m.fl., 2021, s. 5). I intervjuene med skoleledere og lærere ved caseskolene, spurte vi også om erfaringene med å gjennomføre undervisning på skoler med vekslende smittevernnivåer.

### Gjennomføring av undervisning med ulike smittevernnivåer

I erfaringskontekster med høyt smittetrykk gjennom store deler av skoleåret 2020–21, vekslet skolene stadig mellom smittevernnivåer, særlig mellom rødt og gult. Skoleleder ved Høybyen skole (B) opplevde overgangen til skole med ulike smittevernnivåer som krevende:

*Det var jo et mareritt da vi kom tilbake og skulle ha gult og rødt nivå, og inn og ut av karantene. Jeg drev på dag og natt, og de ringte meg fra bydelen: «Ja, nå er 10B i karantene, den og den har testa positivt.» Og så var det å begynne å ringe til lærerne for å gi beskjed, og på et øyeblikks varsel skulle vi starte hjemmeskole. Det var krevende. Altså, det var krevende når vi begynte med den her trafikklysmodeellen altså.*

Lærerne ved Høybyen skole (B) deler denne opplevelsen av de hyppige skiftene mellom smittevernnivåer:

*Da hadde jeg 10. klasse, og det [skoleåret] var jo bare som sendt fra helvete. (...) I hvert fall fra tidlig høst til april/mai. Det er lenge med frem og tilbake mellom rødt og gult nivå, skifte mellom timeplaner og kohorter, og hjem i karantene.*

Den andre læreren beskriver situasjonen som «helt uforutsigbar og veldig vanskelig å planlegge for elevene». Hun utdyper:

*Jeg tror alle tingene jeg planla det skoleåret endte opp med at man måtte snu seg om kvelden i forveien eller på morgenen. Prøve å gjennomføre tentamener og sånt – helt umulig. Og jeg hadde jo 10. trinn. De skulle jo ha standpunktkarakterer etter hvert også. (...) Man fikk jo gjort det, selvfølgelig, men det var jo en veldig, ikke uryddig, men det ble jo en rotete prosess.*

Læreren gir uttrykk for at de hyppige skiftene mellom smittevernnivåer, ofte på svært kort varsel, var spesielt krevende. Hun opplever at dette gikk ut over elevenes læringsutbytte og kvaliteten på sluttvurderingene. Når de ser tilbake på dette skoleåret, reflekterer lærerne rundt verdien av å løpende endre smittevernnivå opp mot behovet for forutsigbarhet og stabilitet, både for elever og lærere. De mener at om de hadde fått «beskjed en uke i forveien», så ville de i større grad kunne planlegge endringene bedre, og dette ville øke kvaliteten på undervisningen og redusert belastningen på lærere. Dessuten peker hun på elevenes behov for forutsigbarhet:

*Jeg tror at forutsigbarhet oppe i en sånn situasjon er viktig for at elevene skal henge med og ikke melde seg ut.*

Høyborg skole (C) befinner seg også i en erfaringskontekst med høyt smittetrykk store deler av 2020–21, men skolen ligger i en kommune med et annet bosettingsmønster og befolkningsdemografi, sammenlignet med Høybyen skole (B). Skoleleder ved Høyborg skole (C) opplevde også at skiftene mellom nivåer kom på kort varsel, men uttaler at «etter hvert så gikk det jo greit»:

*Timeplaner har du jo. Du har en rød plan, en gul plan og en grønn plan. Men det måtte jo rigges hver gang. Men igjen, kjempeflotte lærerkolleger her. Så vi løste de tingene sammen, på en måte – sier jeg da.*

Sosiallærer ved samme skole tenker at skolens lokaler gjorde tilrettelegging for smittevern enklere. De hadde det derfor «bedre enn mange andre, for vi hadde jo en ny skole med god plass». Likevel beskriver læreren at tilrettelegging for ulike smitteverntiltak var svært tidkrevende:

*Vi opplevde det veldig utmattende, også fordi det skjedde så fort. Det [endret seg] fra den ene uken til den andre – eller midt i uken – så var det sånn, og ikke sånn. Da hadde vi laget en plan for at nå kunne vi være så og så mange sammen. Ikke*

*bare i klasserommet, men hvordan vi organiserte [kohorter] og hvordan vi organiserte valgfag. Og så «vipps», så skulle det være omvendt igjen. Så måtte vi lage nye planer, nye lærerdeknninger.*

På spørsmål om læreren tenker at trafikklysmodellen bør brukes på samme måte igjen, dersom det skulle komme en ny pandemi, svarer hun:

*Nei, i hvert fall ikke med så korte frister. Det var særlig det at det var de hurtige endringene. Hvis det skulle være gult nivå i fire uker da, så visste vi det. Men alt var jo nytt for hele Norge, det var jo ikke det, men det var særlig de hyppige endringene som var veldig masete.*

Lavstad skole (D) befinner seg i en erfaringskontekst med relativt lavt smittetrykk. Skoleleder opplevde at smittevernmodellen fungerte for dem:

*Den var egentlig veldig grei å forholde seg til, synes jeg, også opplysningene som vi fikk fra skoleeier og fra regjeringa. Det funka veldig bra. Det ble jo litt ekstra trykk på planer vi måtte endre. Men når vi hadde gjort det en gang, så hadde vi jo på en måte fasitsvaret for de ulike lysene.*

Skolelederen opplevde at skolen fikk god informasjon, både lokalt og nasjonalt, og at modellen fungerte som et styringsverktøy. En lærer ved samme caseskole har imidlertid en litt annen opplevelse av smittevernmodellen:

*Det var jo litt uforutsigbart for mange elever. Altså, for oss også, men vi takler nå det. Jeg ville nok hatt litt mindre forskjeller mellom disse beredskapsnivåene. Slik at du vet at «Okey, nå kjører vi gult frem til uka da og da, og ny vurdering etter det.» At det ikke endrer seg på dagen, liksom, for det gjorde det. Vi kunne ha gult på mandag og tirsdag, og så var vi på grønt på onsdagen. «Oi, der var det slått over til at vi er på rødt på fredag.» Ja, det var omtrent sånn en periode. Og det var da elevene begynte å bli litt lei, merket jeg. De visste ikke hvilke regler de skulle forholde seg til. De visste ikke når de gjorde det riktig eller når de gjorde det galt.*

Læreren stiller seg ikke kritisk til smittevernmodellen, snarere til hvordan den ble praktisert. Ønsket om at smitteverntiltakene raskt skulle justeres etter løpende endringer i smittetrykk, kan synes å ha fungert bedre på andre arenaer i samfunnet enn i skolesektoren. Endringer i krav til bruk av munnbind lar seg enkelt innføre «over natten». Det å reorganisere skolehverdagen, som f.eks. å endre gruppestørrelser, fordeling av undervisningspersonale, timeplaner og bruk av lokaler til undervisningen og friminuttene krever mer arbeid. Dette handler om planlegging, gjennomføring – og ikke minst om å sørge for at elevene er kjent med og etterlever reglene. Flere lærere gir også uttrykk for at det å følge opp elevenes etterlevelse av smittevernregler oppleves krevende og understøtter ikke den lærer-elevrelasjonen som gjerne gir et godt psykososialt læringsklima.

Samlet sett finner vi at caseskolenes erfaringer med smittevernmodellen stemmer med det Koronakommisjonen påpeker om at skoleeiere som «skulle iverksette og følge opp smitteverntiltakene, fikk upresis informasjon og for lite tid til forberedelse» (NOU 2022:5).

## 5.5 Eftervirkninger av koronapandemien i skolen

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på hvordan skoleledere og lærere vurderer langtidseffekter av pandemien, for elever, men også for lærere. Koronakommisjonen slo allerede i 2021 fast at selv om skolene hadde evnet å opprettholde sin samfunnsfunksjon, var det mange elever som hadde fått et læringstap som følge av pandemien (NOU 2021:6). Arbeidsgruppen for tapt læring ble nedsatt for å utarbeide forslag til tiltak som skulle kompensere for elevenes tap av faglig og sosial læring, både elevgruppen som helhet og elever med særskilte behov. I sin rapport beskriver utvalget situasjonen *under* pandemien, og de peker på en rekke årsaker til, og konsekvenser av, tap av faglig og sosial læring (Arbeidsgruppen for tapt læring, 2021). En internasjonal kunnskapsoppsummering og metaanalyse finner at elevene hadde et læringstap som oppstod tidlig i pandemien og vedvarte over tid (Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzell, 2023). Dette var særlig tilfellet for matematikkferdigheter og for elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. PISA-undersøkelsen finner en tydelig nedgang i 15-åringers ferdigheter i matematikk, naturfag og lesing fra 2018 til 2022 (Jensen, Pettersen, Frønes, Eriksen, Løvgren & Narvhus, 2023). Dette er en internasjonal trend, og man antar at pandemien har vært en medvirkende årsak til nedgangen. I den siste utredningen fra Koronautvalget blir også det høye sykefraværet blant lærere under og etter pandemien fremhevet som en mulig medvirkende årsak til læringstap blant elevene (NOU 2023:16)<sup>7</sup>.

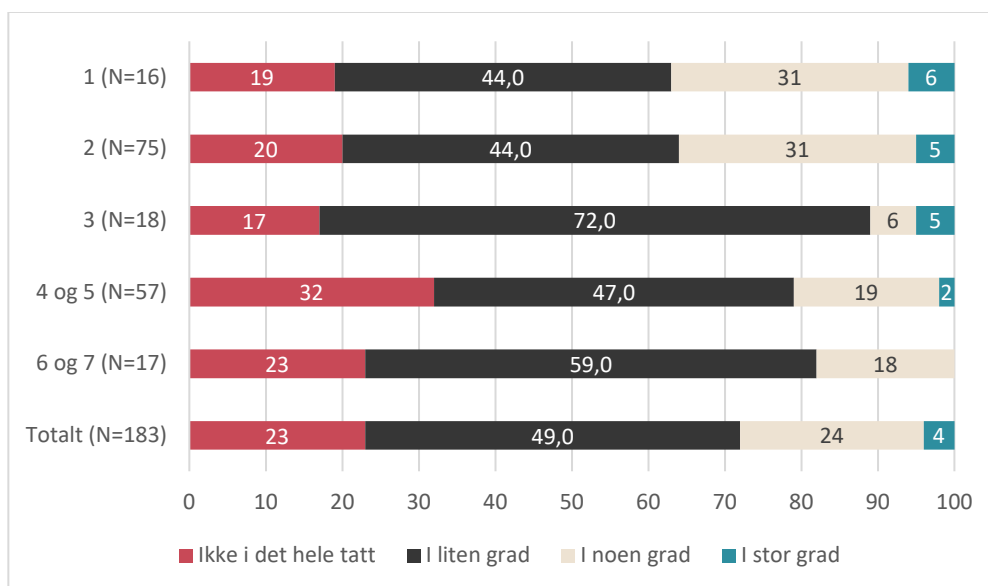
I denne evalueringen fulgte vi opp dette temaet i våre intervjuer med skoleledere og lærere *etter* pandemien, høsten 2023 og våren 2024.

### Langtidsvirkninger på lærere

I spørsmål til Skole-Norge ble skoleledere spurt om hvorvidt de opplever at sårbare elever og lærere fremdeles er negativt påvirket av koronapandemien. Skoleledernes svar vedrørende sårbare elever er inkludert i kapittel 4. Figur 5.4 viser i hvilken grad skoleledere opplever at lærere på ungdomstrinnet fremdeles er negativt påvirket. Figuren viser prosentfordeling for utvalget totalt og fordelt på erfaringskontekster.

---

<sup>7</sup><https://www.regjeringen.no/contentassets/b1dace9390054c85a5a87c7bbf1bc384/no/pdfs/nou202320230016000dddpdfs.pdf>

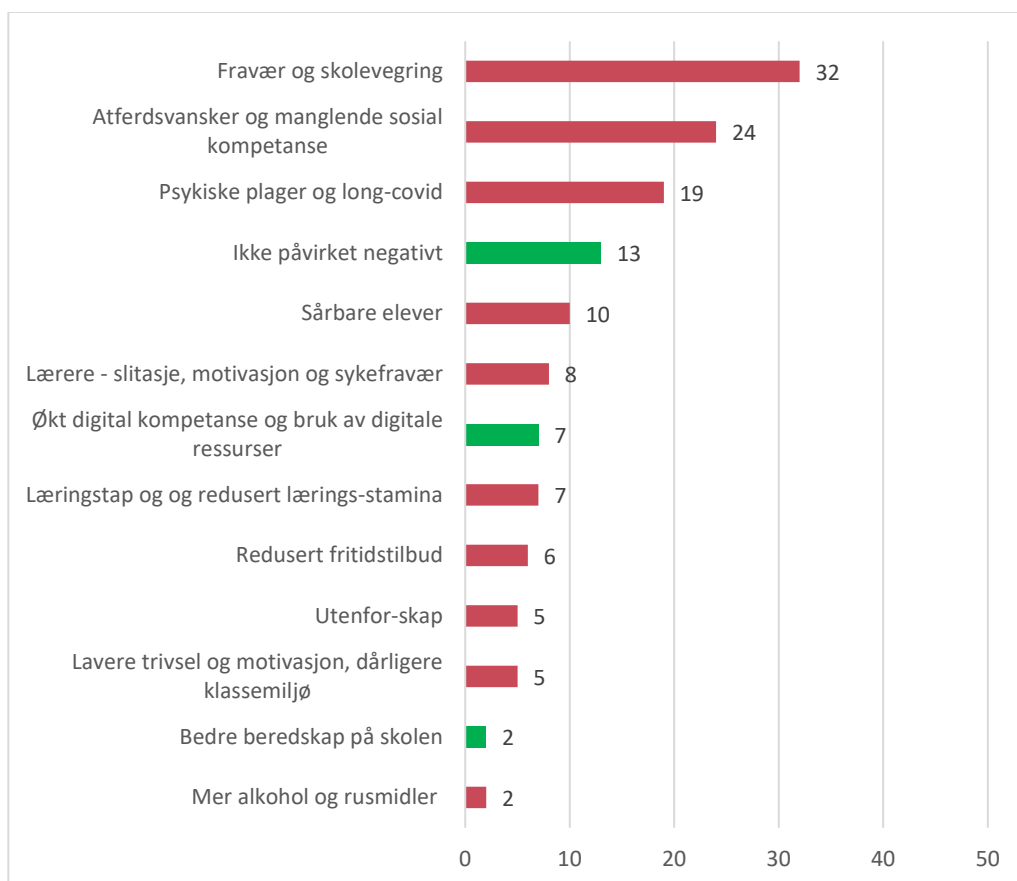


**Figur 5.4: «I hvilken grad opplever dere at lærerne på ungdomstrinnet fremdeles er negativt påvirket av koronapandemien?» Prosent.**

Om lag en firedel av skolene totalt oppgir at de ikke opplever at lærerne er negativt påvirket i det hele tatt, og halvparten opplever at de i liten grad er påvirket. Svært få, kun 4 prosent, oppgir at de i stor grad er negativt påvirket. Når vi ser på forskjeller mellom skoler i ulike erfaringskontekster, er ikke disse forskjellene store. Skoler i erfaringskontekst 1 og 2 to skiller seg litt ut, da de har en noe høyere andel som opplever at lærerne i noen grad fremdeles er påvirket av pandemien, 31 prosent. Blant skoleledere i erfaringskontekst 3 er denne andelen svært lav, kun 6 prosent, og den er også lavere blant skoleledere i erfaringskontekster med relativt lav smitte. Alt i alt indikerer disse funnene at koronapandemien per i dag ikke har en betydelig og vedvarende innvirkning på læreres skolehverdag.

## Langtidsvirkninger på skolen og ungdomstrinnet

Skolelederne ble invitert til i form av kommentarer å utdype hvorvidt og hvordan skolen/ungdomstrinnet eventuelt fortsatt er påvirket av koronapandemien. Dette var det 72 skoleledere som benyttet seg av. Vi har kodet kommentarene tematisk og oppsummert hvor mange ganger et tema går igjen (en kommentar kunne dekke flere tema). Figur 5.5 viser antall per tema.



**Figur 5.5: «Her kan du utdype hvorvidt og hvordan skolen/ungdomstrinnet eventuelt fortsatt er påvirket av koronapandemien.» Antall. N=72.**

Kommentarer som beskriver en negativ påvirkning, er markert med rødt, mens kommentarer som peker på en positiv påvirkning, eller at ungdomstrinnet ikke er påvirket, er markert med grønt. Kun 8 av skoleledernes kommentarer omhandler lærere, og disse beskriver en slitasje, høyt sykefravær og svekket motivasjon for jobben som lærer. Skolelederne opplever at pandemien har bidratt til dette. Det er 7 skoleledere som fremhever positive former for påvirkning, og dette handler om lærernes bruk av digitale ressurser i undervisningen og økt bruk av digitale kommunikasjonskanaler med elevene. Det er kun 2 som eksplisitt kommenterer at pandemien har bidratt til bedre beredskap på skolen.

Det er en tydelig overvekt av kommentarer som peker på en negativ påvirkning, og denne handler først og fremst om elevene. Her er særlig fravær og skolevegning et gjennomgangstema, men også at flere elever mangler sosial trening og kan ha en mer utagerende atferd. Denne kommentaren oppsummerer mange av temaene skolelederne er opptatt av:

*Mange elever har hatt det tøft og kjent på mye utenforskap i perioden. De har gått glipp av felles sosiale arenaer og dermed mistet sosial trening og ferdigheter. Mange har også sluttet med fritidsaktiviteter og mistet arenaen sin der. Det igjen*



*fører til at de sitter mye hjemme eller når de først er sosiale finner på grenseløse ting som hærverk, rus, trusler osv.*

Disse funnene relatert til skolevegring og fravær er i tråd med tidligere funn fra Spørsmål til Skole-Norge. I 2021 rapporterte om lag en tredel av skolelederne at skolen hadde en økning i antall elever uten grunnskolepoeng på grunn av høyt fravær. Dette var primært grunnet psykiske helseplager, og elevgruppen ble ellers vurdert som å ha evnene til å oppnå karakter (Bergene, Vika, Steine, Denisova & Østby, 2021). I 2022 opplevde nærmere halvparten av skolelederne en økning i bekymringsfullt fravær, særlig ved store skoler og i store kommuner (Bergene, Samuelsen, Stubhaug, Vika & Wiborg, 2022). Tendensen startet før pandemien, men de opplevde at den har forsterket seg etter pandemien. Både skolevegring, psykiske helseplager og endrede holdninger til å være borte fra skolen blant både elever og foresatte ble nevnt som mulige årsaker til økningen.

Det vi samlet har valgt å kalle «atferdsvansker og manglende sosial kompetanse» kan sies å være et sammensatt fenomen med rom for ulike tolkninger. Elevenes atferd kan både bidra til et mindre trygt og læringsfremmende skolemiljø, men også være en reaksjon på det samme. Elevundersøkelsen for skoleåret 2022/23 viste en lavere skåre på samtlige læringsmiljøindekser, selv om mange elever fremdeles skåret jevnt over relativt høyt (Wendelborg & Hygen, 2023). Det ble også rapportert om en tydelig økning i andelen elever som opplevde mobbing, samt at skoler med en positiv utvikling på læringsmiljøindeksene «faglig utfordring» og «læringskultur og mestring» også hadde færre elever som rapporterte om mobbing. For skoleåret 2023/24 finner man en ytterligere økning i mobbetall på ungdomstrinnet, 1,8–2,7 prosent, og dette omfatter alle former for mobbing – digital, fra medelever og fra voksne på skole (Wendelborg, 2024). Årsakene er sammensatte, men etterdønninger etter pandemien fremheves som en av dem. I 2022 rapporterte fire av fem skoleeiere at skolene ikke har tilstrekkelig kompetanse på hvordan de kan styrke skolens læringsmiljø og hvordan de skal håndtere og forebygge psykiske helseplager (Bergene, Vika, Lynnebakke, Ramberg & Wollscheid, 2022).

Ettervirkninger for de elevene vi omtaler som sårbare, er tema i kapittel 6. Kapittel 7 formidler elevenes egne erfaringer med pandemien og ettervirkninger de eventuelt erfarer. I det følgende vil vi formidle funn fra skoleledere og lærere rundt ettervirkninger av pandemien for elevene generelt.

## **Elevenes tap av faglig og sosial læring**

På spørsmål om han har inntrykk av at elevene i dag er mer preget av et lærings-tap, gir skoleleder ved Lavstad skole (D) uttrykk for at det er et sammensatt bilde:

*Det er vanskelig å si, altså. Vi har jo de motiverte og de som jobber knallhardt, ikke sant. Men det [lærerne] ser, det er at de som ikke er motivert, for de har vi alltid hatt, de gir litt mer faen. (...) Vi har i hvert fall en økende grad av elever som ikke får vurderingsgrunnlag. Før pandemien var vi nesten ikke borte i det, vi klarte liksom å hente ut kompetanse av de fleste. Nå sliter vi litt med enkelte, og det er jo trist, synes jeg.*

Skolelederen beskriver at erfaringene med pandemien ikke synes å ha påvirket elever som i utgangspunktet er relativt motivert for ungdomsskolen. Skolen ser imidlertid at elever med lav motivasjon ikke er mottakelige for den samme faglige drahjelpen som skolen tidligere var i stand til å gi. Dette medfører en økning av elever som ikke har deltatt tilstrekkelig i undervisningen eller vurderinger til at skolen kan sette karakterer. Skolelederen observerer at dette kan handle om en lavere «utholdenhet i lærings situasjonen, det at du må stå litt i motgang for å få medgang». Han tenker imidlertid at dette også kan være en konsekvens av økt digitalisering i samfunnet:

*De er vant til å håndtere mye informasjon på kort tid. Men det å stå i en lærings situasjon, uansett hvor flinke vi er, så er vi avhengig av å være utholdende.*

Opplevelsen av at flere elever i dag mangler en slags lærings-stamina, er et tema som går igjen på flere caseskoler. En av lærerne ved Høystad skole (A) beskriver dagens ungdomsskoleelever slik:

*Det ene er at det er mye de ikke har lært. Det andre vi merker, er at istedenfor at de har vært med vennene sine og tøffa seg opp, så har de vært hjemme hos mamma som har vært «Stakkars deg vennen min! Var det en flue som kom nær deg nå? Stakkars deg.» Bare for å overdrive litt. (...) De årene som de skulle vært ute og tøffa seg opp, så har mamma og pappa tatt seg av dem isteden. Tror jeg.*

Læreren opplever både at elevene har et læringstap, og at de har endret atferd overfor faglige utfordringer. Dette mener han skyldes at foreldrene ble mer overbeskyttende overfor barna sine under pandemien, og stilte færre krav til dem. En annen lærer fra Lavstad skole (D) observerer også en endring i lærings-stamina blant ungdomsskoleelever:

*Det er ikke det at det er så mange store hull, men det er den der å faktisk prøve dersom du ikke får det til med en gang. Hvis man har hjemmeskole og oppgave 2.22 ble for komplisert; «Ja, da spiller jeg litt Tetris igjen. Nå kan jeg kose meg». Hvis vi tenker noen år tilbake. [Eleven] sitter i et klasserom og sliter med en oppgave. Du har ingenting annet du kan gå til i stedet, så da blir du sittende og krige med den oppgaven til du klarer den.*

Læreren peker på erfaringer under pandemien med hjemmeskole, som at det var enklere for elevene å gi opp når de ikke var på skolen, dette fordi de kunne la seg friste av andre mer underholdende aktiviteter og fordi lærerne ikke var til stede og kunne følge dem opp. Lærerne peker også på tilgang til skjerm i skoletiden og hjemme, som en medvirkende årsak. Den ene læreren medgir at de hadde «utfordringer med Tetris» før pandemien også, og at «Nå er det chat i Teams» som fanger elevenes oppmerksomhet. Funn fra den siste PISA-undersøkelsen støtter denne observasjonen. 31 prosent av norske elever oppgir at digitale hjelpemidler distraherer dem i undervisningen, og 25 prosent oppgir at medelevers bruk av digitale hjelpemidler distraherer dem (Jensen m.fl., 2023). Disse endringene har medført at lærerne har endret undervisningspraksis:

*Vi legger ofte opp til at de rett og slett må jobbe mer i grupper. Vi har mye mer muntlig, vil jeg si, enn hva vi kanskje hadde før. Muntlige diskusjoner, muntlig gjennomgang, muntlig ... Mye mer at vi gjør ting i lag.*

Læreren gir uttrykk for at de velger mer elevaktive undervisningsformer, der elevene forventes å involvere seg i gruppearbeid eller diskusjoner, dette for å holde på oppmerksomheten deres og hindre at de benytter skjerm til å sende meldinger, spille eller se noe underholdende.

Denne erfaringen har man også gjort seg ved Høystad skole (A). En av skolelederne beskriver det slik:

*Vi har i større grad vært nødt til å gå inn og styre, mer lærerstyring av aktiviteter. Det har tatt elevene lengre tid å bli selvstendige. Sosialt merker vi det veldig godt. Det eneste faget vi har merket det veldig godt på, er matte. De er vesentlig dårligere i matte enn det elevene var før. Det mener jeg er helt opplagt.*

Skolelederen reflekterer over at denne endringen kan skyldes digital hjemmeskole under pandemien:

*Det er ikke så rart, tenker jeg. For det første, når du skal sitte hjemme og du ikke kan matte, da er det mange som gir opp – som ikke orker koble seg på. Når du sitter hjemme og gjør et eller annet du ikke har så lyst til, og du ikke har ordentlig hjelp, da går det ut over matten.*

Skolelederen vurderer at fagets egenart gjør at matematikk er mer krevende for mange elever dersom de ikke har gode rammebetingelser og god tilgang på veiledning fra lærere i innlæringsprosessen. I våre intervjuer er det to fag som går igjen når informantene snakker om tap av faglig læring, og det er matematikk og norsk, ofte lesing. Dette skriver vi mer om i kapittel 6.3.

## Overganger til og fra ungdomsskolen

Ved Høybyen skole (B) opplever skoleleder at overgangene «alltid er litt trøblete», men at det stort sett har gått greit for de fleste elevene «i overgangen til det neste, hva enn det er». Sosiaallærer ved samme caseskole deler denne oppfatningen:

*Vi får jo informasjon om de som strever på videregående. Foreløpig har det ikke vært noen flere elever, ut over de normale. Helt innafor med det vi har pleid å ha. Så sånn sett virker det ikke som om de har blitt berørt på den måten, da. (...) Og så har du mange av de andre som, uansett korona eller ei, kanskje hadde droppet ut da.*

Hun forteller at de er i dialog med ulike videregående skoler både før og etter overgangen fra 10. trinn til vg1:

*Vi samarbeider jo med de videregående skolene. De tar jo kontakt med oss så fort det er ting de lurer på etter oppstart hvis. (...) Vi har jo sett at elevene har et behov å bli fulgt opp tettere i den overgangen. Om det skyldes korona eller ei, det er jo vanskelig å si.*

Sosiaallæreren gir uttrykk for at behovene for oppfølging har økt blant elevene generelt, men er usikker på hvor mye av dette som kan tilskrives pandemien. Som et tiltak for bedre oppfølging i overgangen mellom 10. trinn og vg1, har skolen fått dedikert en egen *ungdomslos* i full stilling.<sup>8</sup> Vedkommende er barnevernspedagog og skal støtte elevene i ulike overgangssituasjoner, f.eks. mellom skole og fritid, skole og ferie eller mellom skoletype. Dette er en ordning hun har tro på, gitt at man har personer med de rette egenskapene og kompetansen.

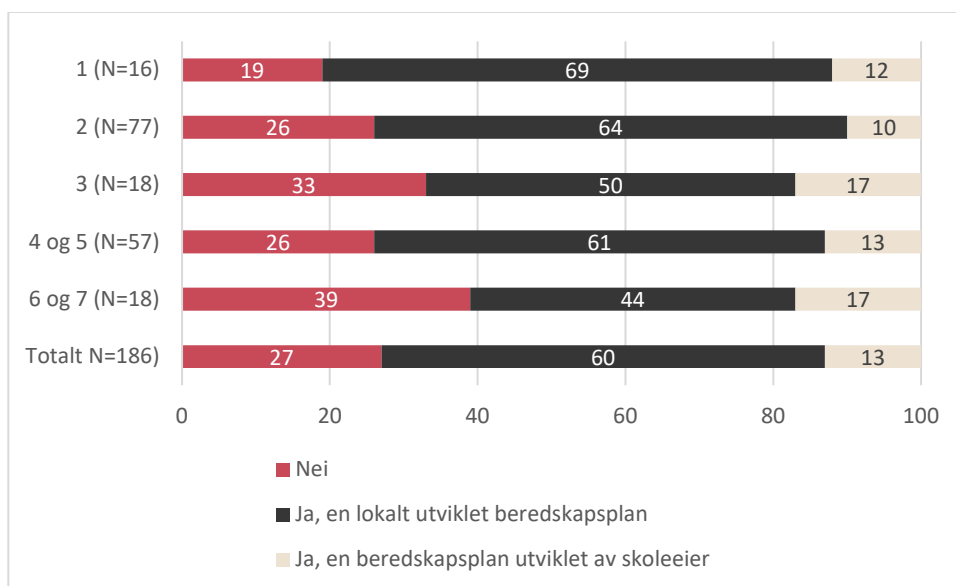
## 5.6 Beredskap for nedstengning eller digital hjemmeskole

I 2023 presenterte regjeringen Gahr Støre sin Strategi og beredskapsplan for håndtering av covid-19-pandemien (Helse- og omsorgsdepartementet, 2023). Denne skiller mellom fem tiltaksnivåer; normal hverdag og/eller lavt tiltaksnivå medfører normal drift i skolen. Moderat, høyt eller svært høyt tiltaksnivå medfører at det gjøres lokale vurderinger av tiltak. Det påpekes imidlertid at det også kan bli gitt nasjonale anbefalinger om nivå med utgangspunkt i trafikklysmodellen dersom smittesituasjonen tilsier det.

I Spørsmål til Skole-Norge ble skoleledere spurt om de, på skole- eller kommunenivå, har en plan for å gjennomføre undervisning når skolen er fysisk stengt. Figur 5.6 viser prosentfordeling for utvalget totalt og fordelt på erfaringskontekster.

---

<sup>8</sup> <https://www.bufdir.no/tilskudd/inkludering-av-barn-og-unge/los/>



**Figur 5.6: «Har skolen/kommunen en plan for å gjennomføre undervisning når skolen er fysisk stengt?» Prosent.**

Totalt er det én av fire skoler som oppgir at de ikke har en beredskapsplan, mens majoriteten, 60 prosent, har en beredskapsplan de har utviklet lokalt på skolen. Andelen som oppgir at skoleeier har utviklet en plan for kommunens ungdomsskoler/ungdomstrinn, er relativt lav for utvalget som helhet, og forskjellene mellom erfaringskontekstene er heller ikke store. Erfaringskontekst 1 har den laveste andelen skoler som oppgir at de ikke har en beredskapsplan, 19 prosent. Tilsvarende andel i erfaringskontekst 6 og 7 er til sammen 39 prosent. Andelene som svarer «nei» i erfaringskontekst 2–5, er mellom 26 og 33 prosent. Funnene indikerer at skoler som ligger i den erfaringskonteksten med størst smittetrykk og lavets sosioøkonomisk status blant innbyggerne, også i størst grad har utviklet en beredskapsplan for å håndtere en pandemi i fremtiden. Det kan se ut til at skolen og skoleeier ser det mest hensiktsmessig at planen er utviklet og tilpasset den enkelte skole. Den høye graden av lokalt utviklede planer kan signalisere at de fleste skoleeiere vektlegger skolens vurderinger og lokale styringsrett som viktig for beredskap og håndtering. Dette er i tråd med de føringer skoleeiere har mottatt fra regjeringen. En kommune eller bydel kan inkludere skoler med svært ulikt elevantall. Skolebyggets utforming og størrelse kan variere betydelig, og dette gjelder også uteområder.

I intervjuene med skoleledere og lærere ved caseskolene, ble disse også spurt om deres tanker rundt beredskap for hendelser der skolen må stenges ned eller der de må tilby digital hjemmeskole. Skoleleder Lavsund skole (E) opplever at både kommunen og skolen jobber mye med beredskap. Dette er ikke kun en konsekvens av pandemien, men også begrunnet av virksomhet i kommunen som er påvirket av sikkerhetssituasjonen i Europa.

*Folk er vant til å tenke beredskap, og vi har egne beredskapsplaner for alle mulige hendelser. Alle skolene har den samme beredskapsplanen med bortimot 30 ulike tiltakskort; røde, gule og grønne tiltakskort. (...) Nå har vi jo det som blir opplevd som et grønt kort, da, så nå har vi tid til å tenke oss om.*

Skoleleder beskriver hvordan beredskapsplanen benytter en trafikklysmo­dell, i likhet med Utdanningsdirektoratets smittevernmodell for skolene. Skolelederen har imidlertid hatt fokus på de digitale kommunikasjonskanalene i sitt beredskapsarbeid. Dersom disse er nede, kan det hemme skolens beredskapsarbeid:

*Min eneste måte å få tak i lærerne på, er jo at jeg sender ut en Teams-melding eller over mobil. Dersom begge deler er nede, så må vi lage oss en beredskapsplan; «Hva gjør vi da», «Hvem gjør hva».*

Skoleleder beskriver hvordan de er avhengig av digitale kommunikasjonskanaler både for å informere og samle personalet, og for å ha tilgang til beredskapsplaner og andre støtteressurser.

*Du tenker med den største selvfølgelighet at «Det har jeg jo på PC-en min». Men nei, det har du ikke, for det ligger i skyen, så det får ikke jeg tak i.*

Skoleleder ved Høyborg skole (C) reflekterer over endrede holdninger hos lokale myndigheter rundt stengning av skoler på grunn av uvær:

*Det hadde man ikke gjort før, tror jeg. Nå har man liksom fått den «Men vi gjorde det jo [under pandemien], og det funka jo greit det, vi kan jo gjøre det [igjen]». Vi snakka litt om at kanskje man en sjelden gang kunne hatt hjemmeskole, men vi har funnet ut at vi vil ha [elevene] her.*

Skoleleder gir uttrykk for at erfaringene med pandemien gjør at slike løsninger som hjemmeskole kan oppleves mer «lettvint», og at det i «uforutsigbare» situasjoner kan oppleves hensiktsmessig i et helhetsperspektiv fra myndighetenes side.

For Lavbygda skole (F), som ligger i en kystkommune med spredt bosetning, er fravær blant elevene grunnet uvær og manglende fremkommelighet noe de opplever jevnlig. For noen elever kan det dreie seg om noen dager, men for elevene «som bor innerst i fjorden, der er det vel nesten 2 uker».

*Slik vi er plassert geografisk, så har vi jo hatt dager i vinter hvor det har vært så dårlig vær at elevene ikke har kommet seg på skolen. Nå er det veldig enkelt å lage opplegg som elevene kan sitte hjemme og jobbe med. (...) Deler av klassen sitter hjemme, resten av gjengen er jo her. Da deltar de først på Teams, så løser de oppgaver individuelt og leverer på Teams.*

Skoleleder forteller at før pandemien var det vanlig at disse elevene «var hjemme og hadde fri» når vær og føre hindret dem i å komme på skolen. Sitatet indikerer

at når elevens fravær ikke kan betegnes som bekymringsfullt, kan tilrettelegging for digital hjemmeskole være et godt alternativ.

Med koronapandemien fikk svært mange skoler et løft hva gjelder en-til-en-dekning av digitale enheter og bruk av digitale plattformer for undervisning og kommunikasjon med elever. Skolens personale, særlig lærere, hevet sin profesjonsfaglige digitale kompetanse, ofte ved å prøve ut på egenhånd, eller gjennom kollegasamarbeid, fremfor mer styrte kompetansehevende tiltak. Man kan spørre seg om holdningene til hjemmekontor og hjemmeskole også har endret seg i samfunnet, både fordi det digitalt er mer tilrettelagt for det, og fordi befolkningen har erfaringer med det.

## 5.7 Oppsummering

Da pandemien brøt ut, måtte caseskolene på kort varsel gå over til heldigital hjemmeskole. Samlet sett finner vi at caseskolene hadde varierende grader av digital modenhet. Noen av caseskolene har hatt en satsing på digitalisering, både på skole- og kommunenivå, og dette lettet overgangen til heldigital hjemmeskole og reduserte belastningen på skoleledelsen og lærere noe. Vi ser imidlertid at caseskoler i mindre kommuner i erfaringskontekster med lavt smittetrykk i større grad hadde en tett dialog med kommuneoverlegen i forkant og under nedstengningen. Dette ga verdifull informasjon og ekstra tid til planlegging som de opplever var av stor verdi. Flere caseskoler erfarte at selv om digital infrastruktur og tilgang på digitale læringsressurser var god i forkant av pandemien, krever digital hjemmeskole en annen pedagogikk og kompetanse av lærerne. Opplæringen ble derfor preget av det man gjerne kaller digital nødundervisning. Skolene erfarte at det var en motsetning mellom lærerens ønske om faglig fremdrift og forståelsen for at heldigital undervisning krever omlegging og nytenkning rundt undervisningsformen. Skoler erfarte også at digital hjemmeskole krevde kortere undervisningsøkter samt enklere og mer varierte læringsaktiviteter. Lærere i erfaringskontekst 1 (storby/sentralitet, høyt smittetrykk, lavere sosioøkonomisk status) erfarer at en elevaktiv undervisningsstil under tydelig klasseledelse er nødvendig for å inkludere elever som har utfordringer faglig og med konsentrasjon. Denne undervisningsstilen lot seg vanskelig overføre til digital hjemmeskole. Informanter peker på faglige forskjeller, og fremhever at det særlig var mer krevende å undervise i matematikk og norsk, i tillegg til praktiske og estetiske fag. Digital hjemmeskole har imidlertid også bidratt til et kompetanseløft for lærere ved flere caseskoler, særlig de som ikke var så digitalt modne fra før. Lærere erfarte at arbeidsmengden økte fordi kommunikasjonen med elevene skjedde på ulike digitale flater og på ulike tider av døgnet. Kvaliteten på dialogen, både relasjonelt og faglig, ble imidlertid svekket, og skjermen ble en barriere. Flere lærere erfarte at det var viktig

med hyppige samtaler med elevene, enkeltvis eller i små grupper, der de kunne dele hvordan de hadde det.

I Spørsmål til Skole-Norge svarer en tredel av skolelederne at verken skolen eller kommunen har retningslinjer for digital praksis i dag. Blant skoler som har retningslinjer, oppgir majoriteten at retningslinjene ble utviklet eller oppdatert etter koronautbruddet. Ved skolene i erfaringskontekst 1 er det en betydelig lavere andel som oppgir at retningslinjer var på plass før pandemien brøt ut, kun 6 prosent. Blant skolene i erfaringskontekst 6+7 (lave innbyggertall, lavt smittetrykk, både høyere og lavere sosioøkonomisk status) finner vi den høyeste andelen som oppgir at man ikke har retningslinjer, hele 59 prosent.

Etter at skolene ble åpnet igjen i mai 2020, vekslet caseskolene mellom grønt, gult og rødt smittevernnivå avhengig av lokal smittebelastning de påfølgende årene. Informanter fra caseskoler i erfaringskontekst 1 og 2 (storby/sentralitet, høyt smittetrykk, høyere sosioøkonomisk status) opplevde de hyppige og raske skiftene mellom smittevernnivåer som spesielt krevende. De stiller seg ikke nødvendigvis kritisk til smittevernomodellen, snarere til hvordan den ble praktisert. Særlig i erfaringskontekst 1 opplevde de at det gikk ut over undervisningskvalitet og elevenes læringsutbytte. De stiller spørsmålsteget ved verdien av å løpende endre smittevernnivå opp mot behovet for forutsigbarhet og stabilitet, både for elever og lærere. Dette handler om noe mer tid til planlegging. Dessuten er stadige endringer i smittevernregler krevende for elevene å forholde seg til, og stadig tilsnakk svekker lærer-elevrelasjonen. Informanter i erfaringskontekst 2 opplevde ikke disse skiftene som like krevende, til tross for høyt smittetrykk.

Når det gjelder langtidseffekter av koronapandemien på skolene, så rapporterer skoleledere at lærere i liten grad fremdeles er negativt påvirket, ifølge Spørsmål til Skole-Norge. Skoler i erfaringskontekst 1 og 2 skiller seg litt ut, da de har en noe høyere andel som opplever at lærerne i noen grad fremdeles er påvirket av pandemien, 31 prosent. Når det gjelder langtidseffekter på elevene, erfarer informantene at elever som er motivert for skole, i liten grad er påvirket. Elever med lavere motivasjon er imidlertid mindre mottakelige for faglig drahjelp og utviser en lavere utholdenhet i læringssituasjoner. Dette tolkes som en konsekvens av erfaringer under pandemien, særlig digital hjemmeskole, i kombinasjon med en noe mer overbeskyttende foreldrestil. Lærerne peker også på tilgang til skjerm, i skoletiden og hjemme, som en medvirkende årsak i dagens skolesituasjon. Dette er i tråd med funn fra PISA-undersøkelsen i 2022, der man så at et økende antall elever opplever digitale ressurser og skjermbruk som en distraksjon i undervisningen.

Ved en potensiell, fremtidig pandemi anbefaler FHI at trafikklysmodellen benyttes for smittevern, og at digital hjemmeskole unngås så langt som mulig. Majoriteten av skoleledere, 73 prosent, oppgir at de har en beredskapsplan for å gjennomføre undervisning når skolen er fysisk stengt. Dette er vanligere blant skoler i



erfaringskontekst 1, og noe mindre utbredt i erfaringskontekster bestående av små kommuner med lavt smittetrykk.

## 6 Sårbare barn og unge

I begynnelsen av, gjennom og nå etter pandemien har ulike grupper av sårbare barn og unge fått mye oppmerksomhet (Caspersen m.fl., 2021). Blant annet opprettet regjeringen en koordineringsgruppe som skulle fokusere på sårbare barn og unge (Caspersen m.fl., 2020). Koordineringsgruppen definerte fem grupper av sårbare elever (Statusrapport nr. 1 2020, 11–13), og det er denne definisjonen vi bruker. Det er 1) barn som lever under vanskelige forhold hjemme, 2) barn med behov for særskilt tilrettelegging av skoletilbudet, 3) barn som får redusert tilbud og oppfølging fra tjenester som omfattes av smitteverntiltakene, 4) barn med nedsatt funksjonsevne og 5) barn og unge tilknyttet minoritetsgrupper, i asyl- eller flyktingleir. Vi fokuserer spesielt på gruppe 1, 2 og 3 i det følgende, men åpner også for bredere tolkning av sårbarhetsbegrepet (se Hermstad m.fl., 2022). Vi har derfor inkludert funn som handler om hvordan skolene forholdt seg til og håndterte sårbarhet blant elever på et overordnet gruppenivå.

I dette delkapittelet bruker vi spørreskjemadata fra skoleledere og data fra casestudiene, som er beskrevet nærmere i 5.1.

### 6.1 Hvordan fokuserte skolene på sårbare elever?

Tidligere studier har avdekket at sårbare elever har blitt påvirket mest av pandemien. Caspersen m.fl. (2021) fant at pandemien så ut til å forsterke eksisterende forskjeller mellom elever. Også funn fra *Ungdom i endring* tyder på at dette har hengt tett sammen med blant annet hjemmesituasjon, men også opplevelse av tilhørighet blant jevnaldrende og til skolen før pandemien, som beskrevet i kapittel 3. Et sentralt tema for casestudiene har derfor vært å undersøke hvordan skolene har ivaretatt sårbare elever, som definert ovenfor. I casestudiene ser vi gjennomgående at alle skolene har vært opptatt av de sårbare elevene, men at deres muligheter til å jobbe med tiltak overfor denne gruppa har vært preget av de strukturelle rammene som gjaldt under pandemien. Blant annet opplever alle skolelederne vi har intervjuet, det som utfordrende å følge opp sårbare elever i perioder hvor man ikke kunne sees fysisk.

Skoleledere, lærere og rådgivere opplever alle selv at de har prøvd å ivareta sårbare elever, selv når det kunne være utfordrende. På en av caseskolene vi har besøkt, beskriver både skolens ledelse og lærere hvordan de under hjemmeskoleperioden hver morgen hadde fellesmøte med alle i personalet for å diskutere om

det var noen elever som burde følges ekstra opp, for eksempel med telefon til foresatte.

Elever på grunnskolen som har vedtak om timer med spesialundervisning, har under pandemien fått færre timer enn de skulle hatt. Andelen som har fått for lite, varierer mellom 33 prosent (mai 2020), 20 prosent (høsten 2020) og 20 prosent (vinteren 2021) (Utdanningsdirektoratet, 2020, Utdanningsdirektoratet, 2021). Skoleledelsen ved Høystad skole beskriver hvordan de fulgte opp elever med vedtak under pandemien:

*Det var strengt tatt ingen elever som fikk det de hadde behov for. Men de (med vedtak) fikk sånn sett nok antakelig best her, av alle. Det var mye oppfølging, og det var alltid en spesialpedagog som hadde fulgt dem opp tidligere, og som de kjente godt fra før, som fulgte dem opp. De fikk tilpasset oppgaver og sånne ting. Så det var ikke den kjempestore forskjellen for dem. Sånn bortsett fra at du får ikke den samme kontakten, rett og slett, digitalt. Men når de var her, så fikk de spesialundervisning som vanlig. Jeg tror mange skoler da måtte omdisponere lærere, men ikke her. Her fikk de spesialundervisning da det åpnet opp igjen. Men akkurat da det var hjemmeundervisning, så hadde de en som fulgte opp, det var alltid en spesialundervisningsgreie.*

Her peker skolelederen på at flere skoler måtte omdisponere ressurser under pandemien, som vist blant annet i Pedersen m.fl. (2021). På Høystad skole er det en høy andel elever med vedtak, likevel opplever de selv at de fikk fulgt opp elevene med vedtak tett, blant annet fordi de har høy voksentetthet i utgangspunktet.

Voksen- og lærertettheten var ikke bare sentral under perioder med hjemmeskole, men også senere. En sosiallærer på Høybyen skole forteller følgende om hvordan de sårbare elevene ble påvirket i begge perioder. Her opplevde de at det var enkelte fordeler med kohorter, særlig for de sårbare elevene.

*Ja, når det kommer til de sårbare under hjemmeskole (...) Det var jo min jobb å ringe de opp. Vi fordelte jo selvfølgelig flere [elever] oss imellom. Det å ringe de opp og bare ha den samtalen på hvordan de har det, og lage de ulike tilpassa opplegga for de elevene. Under hjemmeskole så synes vi at det gikk tungt utover alle. Når vi var på rødt nivå og var på skolen, så synes jeg at det fungerte veldig bra. For det var jo bare halve grupper, og da fikk jo egentlig de sårbare elevene, og de med særskilte behov, tettere oppfølging. Det var jo kanskje tolv elever på en gruppe da. Så der tenker vi at de har aldri fått en så stor voksentetthet som da.*

På begge skolene trekker de ansatte frem voksentettheten for å kunne følge opp sårbare elever. Voksentettheten var sentral på flere måter; på Høybyen skole har de også brukt tid og ressurser på å følge opp både elever og foresatte under pandemien, og ringte blant annet foresatte hvis noen ikke møtte opp digitalt til hjemmeskolen.

Generelt beskriver flere skoler at det er brukt mye ressurser på å følge opp elevene. Ved Høystad skole forteller ledelsen at de var mindre opptatt av læring enn trivsel i perioder. De prioriterte å ha elevene fysisk til stede på skolen så mye som mulig – ikke for å sikre bedre læring, men for elevens trivsel. Skolelederen beskriver at dette blant annet var for å ivareta sårbare elever. Under både den nasjonalt bestemte nedstengningen og tiden umiddelbart etter, brukte skolen mye tid og ressurser på kontakt med elevene. Skolelederen beskriver det slik:

*Vi hadde mer kontakt med de elevene som vi visste var utsatt. Vi var veldig tilgjengelige for dem hele tiden og veldig sånn «Ta kontakt, si ifra hvis det er noe». Vi snakket med foresatte, sendte ut [meldinger] «Hør her, vi er her, vi skal hjelpe til, ta kontakt.» Vi prøvde å ha en genuin, hyggelig tilnærming til elevene når de kom. Det var ingen som var mye borte, da. De var nesten mindre borte enn ellers, fordi de var dritlei av å være hjemme etter de 6 ukene, rett og slett. Det var ingen som hadde lyst til å være mer hjemme.*

Det er stor spredning i hjemmesituasjon i våre casestudier. Tidligere studier under pandemien har pekt på at elever som ikke hadde et eget sted å gjøre skolearbeid uten å bli forstyrret, har hatt det vanskeligere enn andre elever (Andersen m.fl., 2021; Caspersen m.fl., 2021). Også i denne evalueringen er det et tema som ansatte ved skolen er opptatt av. En lærer ved Høybyen skole forteller hvordan trangboddhet var et varierende problem blant deres elever.

*For meg som lærer så var det veldig viktig å ikke legge opp til at du skulle jobbe masse hjemme. Fordi vi visste jo at det sitter ganske mange mennesker i ganske små leiligheter. Når noen også har fire barneskolesøsken hjemme som du må hjelpe til med og du skal jobbe med skole [selv]. Hvor og når skal du gjøre dette som elev? Det er liksom noe med det å legge den belastningen over på elevene også. Noen satt på egne rom og hørte på musikk og hadde kjempefine arbeidsforhold, mens vi visste at noen satt og passet småsøsken. Det ble jo også litt sånn rutine den våren også, husker jeg, at det for enkelte elever var helt innafor å ikke levere på tida fordi vi visste at der var det vanskelig.*

Ved denne skolen tok man med andre ord tok hensyn til trangboddhet og hjemmesituasjon i elevgruppen, og at de blant annet åpnet for å utsette frister etter skjønn. Skolen fokuserte ekstra på å hjelpe disse elevene. Den samme utfordringen

presenteres også ved Lavstad skole, men det oppleves litt annerledes fra skolens side:

*Men det var også litt invaderende. Jeg ringte til elever, og så hører jeg at det er trangt, at de er mange søsken. Vi hører at det er lyd. Det kom veldig tydelig fram, de forskjellene i bosituasjonen. Spesielt de som da tydeligvis hadde egne flotte rom og har foreldre som tydeligvis har vært med på å hjelpe dem. Til de som hadde vanskelig med å få hjelp fordi at foreldrene ikke har språket, og de er mange i ett rom.*

På Lavstad skole er det stor spredning mellom elevene, mens det ved Høybyen skole er et mer homogent miljø. Det kan gjøre det vanskeligere for skolen å jobbe med lignende problemstillinger på en måte som treffer hele elevgruppa. Tidligere oppga 10 prosent av elevene at de hadde en dårlig læringssituasjon hjemme (Bakken m.fl., 2020), hvilket betyr at dette har vært en relevant problemstilling flere steder.

I intervjuene har de ansatte også vært opptatt av hvordan elevenes psykososiale helse har blitt påvirket av pandemien, ofte indirekte gjennom at vanlig støttestruktur ikke har fungert som normalt. Ved Høybyen skole snakker sosiallærer om hvordan elevtjenesten og resten av skolen vanligvis bruker mye tid på å følge opp foresatte blant annet med veiledning til grensesetting. Det var imidlertid ikke mulig under pandemien, hvilket igjen påvirket elevene. Hun forteller:

*Vi har jo en elevmasse hvor vi har mange ulike bakgrunner. Og vi har mange foreldre som ber om veiledning, som ber om støtte og hjelp fordi de vet ikke helt hvordan de skal løse de ulike problemstillingene som følger dem gjennom dagen. Først og fremst så mistet jo foreldrene den støtten. De sto jo på en måte litt aleine, med da kanskje fem eller seks eller syv barn i trangbodde leiligheter. Og hvem er det de har fokusert mest på? Det kan jo ha vært de minste fordi at de får du ikke sendt ut. De litt eldre, de sender vi ut: «Nå skal du være ute». Jeg synes det er litt vanskelig å snakke om, fordi det her er liksom litt av den problematikken vi har sett. Jeg vil jo ikke si at det er hos de fleste. Men vi ser jo at de det gjelder er jo de som går under dette da.*

Under nedstengningen fikk ikke skolen arbeidet som normalt opp mot foreldrene, hvilken påvirket elevenes psykososiale helse. Også i andre studier har lignende perspektiver blitt løftet frem tidligere, hvor lærere har påpekt at under nedstengningen måtte de foresatte følge opp barna på en måte ikke alle hadde samme forutsetninger for (Pedersen m.fl., 2021).

Samtidig oppstod det også utfordringer som kunne være utfordrende å finne en løsning på. Mange helsesykepleiere ble omdisponert til andre typer stillinger i

starten av pandemien, hvilket flere av dem var engstelig for ville påvirke sårbare barn og unge (Melbye m.fl., 2020). Våre funn peker mot at denne bekymringen var berettiget. En lærer ved Høyborg skole beskriver:

*Vi har jo alltid brydd oss om elevene, men vi følte veldig at plutselig så fikk vi ansvar for hele elevens psykiske helse i fanget. Da skolen var nedstengt, opplevde vi litt også at barnevernet som har vært på skolen og PPT, støttefaktorene rundt skolen, de var jo borte de og. Plutselig var det skolen som var igjen og som skulle fylle alt – mens de andre ikke kunne være i nærheten her eller der.*

Selv om ansatte ved skolen selv opplevde at de prøvde å tilrettelegge for at koronapandemien ikke skulle bli for tøff for de sårbare elevene, ble det utfordrende grunnet strukturer utenfor skolen, og at andre typer fagressurser som helsesøster og barnevern ble mindre tilgjengelig. På en skole beskriver skoleledelsen en elev som hadde det veldig tøft, som de hadde sendt inn bekymringsmelding om. En ansatt på skolen beskriver det slik:

*Det var masse greier. Og det som jeg husker jeg syntes var vanskelig var at vi ikke fikk kontakt, ikke kunne vi dra dit, barnevernet kunne ikke dra dit. Der husker jeg det var litt sånn: «Åh! Hva gjør vi?» Og det gikk jo dårlig med han også. Vi skal ikke lage noe rosenrødt glansbilde ut av det her.*

Eksempelet illustrerer tydelig utfordringene ved at støttestrukturen ikke fungerte som tidligere, noe som skapte utrygghet for både lærere og elever. Det samme beskrives også ved Høyborg skole. I dette området med ressurssterke foresatte beskriver en ansatt på Høyborg skole hvordan elevens psykososiale helse var avhengig av skolen:

*Vi følte at alt stoppa opp, og så var det opp til skolen å holde hjula i gang – og da var det om å gjøre at vi holdt oss på beina. Hvis ikke skolen var i drift, så rakna ikke bare læringsutbyttet, men hele elevenes psykososiale tilværelse. Og så var det vel en treghet i apparatet, rundt sånn som jeg kan huske det, med å liksom få ting på plass. Og at man fikk jo ikke utreda, for det var jo stengt og fylt opp både her og der.*

Her peker læreren blant annet på at det var utfordrende å utrede elever under pandemien. Også andre statlige bestemmelser beskrives som utfordrende når det gjaldt å ivareta de sårbare elevene. De hyppige endringene i smittenivå og regler kunne gjøre det utfordrende for skolen å gi elevene et godt tilbud. På Høybyen skole beskriver man at dette skapte etiske utfordringer og vanskelige vurderinger av hva som var det beste for elevene:

*Vi hadde to ganske store sårbare grupper som var på skolen hver dag når de ga oss klarsignal på at vi kunne gjøre det. Men for å få til det, så måtte de jo være på*

*tvers av klassene sine, og sånt, og da hadde vi ganske høy voksentetthet. Da hadde vi jo liksom en liten stab som bare jobbet med det. Men det som da ble vanskelig – når de skifta i trafikklysmodellen – var jo at de var en kohort, og da kunne de ikke følge sin vanlige kohort i forhold til hvilken klasse de gikk i. Og det har ikke jeg glemt, skjønner du. For det drev jeg og klødde meg i hodet på, ikke sant. Og de hadde det jo så bra sammen, og da måtte vi stå sånn: «Okey, nå skifter vi [smittevern nivå]. Skal de da være i den sårbare gruppa i tilfelle vi skifter om 14 dager igjen, eller skal de tilbake i klassen i forhold til den tilhørigheten de har i klassen sin?» Ikke sant? Så vi sto i et etisk dilemma egentlig ...*

Her ser vi at skolelederen måtte velge det hen mente var best for de sårbare elevene i et lengre perspektiv, basert på gjetting om hvordan smittesituasjon og regler kom til å være fremover i tid. Dette beskrives generelt som utfordrende for skolelederne og lærerne, som beskrevet nærmere i kapittel 5.

## **6.2 Hvilke barn var på skolen under perioder med hjemmeskole?**

Selv om det eksisterte retningslinjer for hvilke elever som skulle få tilbud om å være fysisk på skolen under perioder med hjemmeskole, var det store muligheter for lokalt skjønn. Elever kunne få tilbud på skolen fordi foresatte jobbet i samfunnskritiske yrker, de selv hadde vedtak om spesialundervisning eller de hadde øvrig sårbarhet. Tidligere studier har vist at aktører tolket og forstod sårbarhetsbegrepet ulikt under pandemien, hvilket førte til ulike lokale praksiser (Hermstad m.fl., 2022). Totalt fikk 5,8 prosent av barna undervisning fysisk på skolen i deler av eller i hele perioden skolen var stengt (Caspersen m.fl., 2021), men det var store forskjeller mellom skolene. 11 prosent av skolene hadde ikke elever som fikk fysisk undervisning på skolen, mens 21 prosent hadde mer enn 9 prosent av elevene til stede.

Skolelederne vi har intervjuet har hatt ulik tilnærming til temaet, blant annet fordi elevmassen varierer mellom skolene. En skoleleder ved Høybyen skole beskriver flere dilemmaer rundt hvilke elever som fikk være på skolen under perioder med hjemmeskole, slik:

*Jeg ønsker mer kunnskap om hvem som er sårbar, fordi at du har elever som er sårbare fordi at dem har IOP, de kjenner vi jo til, og det kan være like lett å tilpasse hjemmeundervisning for dem hvis dem har forutsetninger for å være hjemme, og det var foreldre der som kan bistå. Men det vi ikke hadde kunnskap om – det var jo barnefattigdommen. For vi får jo ikke vite hvem det er som er trangbodd, hvem det er som lever under fattigdomsgrensen, hvem som har utetid. Det har ikke vi rett til å få vite. Så det skulle jeg ønske at vi hadde mer kunnskap om. Og det*

*gjelder ikke bare hvis det skjer en pandemi, men det tenker jeg generelt. Vi som skole som ser de her elevene hver dag og så lurer «på hvorfor er atferden din sånn som den er» uten å ane at den her eleven kanskje ikke har spist, og ikke får mat.*

Utsagnet illustrerer hvordan manglende informasjon om elevene gjorde det vanskeligere å tilpasse undervisningen etter de behovene elevene måtte ha. De samme perspektivene har tidligere vært nevnt av skoleledere under pandemien, som har problematisert at alle elever kan ha en form for sårbarhet (Hermstad m.fl., 2022). Skolelederen fortsetter videre med å peke på at det er utfordrende for skolen å vite hvem som har behov for tilpasning:

*Det er noen elever som detter mellom to stoler, ikke sant, i forhold til det, og, ikke sant, hvem er sårbare. Vi har en del IOP-elever som jeg tenker at de var egentlig ikke sårbare.*

Samtidig var det ikke nødvendigvis slik at bare fordi noen fikk et tilbud på skolen, ønsket de å benytte seg av det. En sosiallærer ved Høyborg skole beskriver at foresatte på skolen var opptatt av at det kunne være stigmatiserende å bli stemplet som annerledes ved å være på skolen mens de andre hadde hjemmeskole. Mange foresatte takket nei til å ha barna på skolen på grunn av dette. Også på Høystad skole var opplevelsen en lignende, og en skoleleder beskriver situasjonen slik:

*Det var ingen steder å være for de barna som ikke hadde det greit. Alle var sånn «Vær opptatt av de», ja, hva skal jeg gjøre med dem da? Ikke får noen lov til å invitere de hjem, ikke får de lov til å dra på skolen. De får ikke lov til noen ting. Ja, de kan komme på skolen hvis det er spesielt, det funker hvert fall ikke. «Du er så rar at du får komme på skolen.» Sammen med de andre raringene. Det hjelper ikke den rare heller.*

På Lavstad skole beskriver en skoleleder noe lignende; at selv om de hadde identifisert sårbare elever og laget et tilbud for dem, var det ikke nødvendigvis slik at de ønsket å benytte seg av tilbudet.

*Vi satte i gang tiltak mot sårbare barn, egentlig fra første dag da. Men det som viste seg er jo at vi fikk ... ja, altså i en normal skolehverdag så får vi jo tak i alle de sårbare som er på skolen, men vi klarte kun å få inn noen av de sårbare i skolebygget. De forsvant for oss. For de ville være hjemme. Uansett om vi tok kontakt med hjemmet, og vi ønsket at dem skulle komme, så kom dem ikke da. Altså, vi driver jo en veldig sånn inkluderende praksis i klasserommet. Så dem på en måte følte at når klassen var borte så ... Jeg tror det var mye sånt da, at det ble en del diskusjoner på hjemmebane på det området, og da fikk de være hjemme. Mens vi kanskje mente heller at «Ja, men vi har et kjempe tilbud her» – vi hadde jo ansatte*



*her. Så var det et fåtall da – men det var noen få – som benyttet seg av det. Det var jo ikke bra, tenker jeg.*

Skolelederen forteller videre at hen ikke kan identifisere noe mønster i hvilke elever som ikke benyttet seg av tilbudet. Skoleleder ved Lavsund skole beskriver det samme temaet, og også hen mener at det handler om at elevene ikke vil være annerledes. Derfor var det svært få elever til stede på skolen under perioden med hjemmeskole – bare «de som ikke kunne være hjemme alene». Skolelederen beskriver at gråsone-elevene ble hjemme, fordi både eleven selv og foreldrene ønsket det.

Samtidig er det skoler hvor det fysiske tilbudet i hjemmeskoleperioden fungerte bra. Høybyen skole hadde over 30 elever som var på skolen. Skoleledelsen der beskriver at det ikke var stigmatiserende å være på skolen, fordi det var så mange elever der at det ble et sted å møte venner.

På Høyborg skole beskriver skolelederen at det var få elever som var til stede på skolen, men at de åpnet opp for å «komme innom»:

*Men så er det, liksom, hvor ... hvem kan være her, og hva kan vi tilby de som er her? Så da var det de som hadde de største vedtakene som var her da. De som hadde litt mindre vedtak, de var ikke her. De hadde timer som andre elever. De var ikke her fast, men det kunne være at de kom innom en gang i uka for eksempel.*

I ettertid mener alle skolelederne vi intervjuet, at skolene ikke burde være stengt, særlig med hensyn til sårbare elever.

### **6.3 Læring under pandemien**

Som nevnt i kapittel 5.5, finner vi ved samtlige caseskoler at ansatte, ledelse og elever beskriver utfordringer med matematikk og lesing, som de mener er tilknyttet pandemien. Generelt gjelder dette elevgruppen som helhet, ikke kun noen få undergrupper. Samtidig varierer det hvordan skolene opplever at noen elever har blitt påvirket i enda større grad enn andre, og hva dette handler om. To lærere ved Høystad skole forteller:

*Lærer 1: Ja, og vi ser at det at de har blitt dårligere i matte og norsk, er gjeldende uavhengig hvor de kommer fra, eller hvor ressurssterke hjem de har. Alle er berørt av dette på et eller annet vis. Samtidig var det jo sånn at de som vanligvis får god oppfølging, fikk bedre oppfølging, mens de som var i andre enden, fikk mindre enn vanlig. Så det er klart.*

*Lærer 2: Det var hvert fall ikke utjevne, for å si det sånn.*

Her peker lærerne på forskjeller i hva slags støtte elevene kan få av sine foresatte, selv om alle har blitt påvirket. Dette samsvarer med funnene fra *Ungdom i endring*, der man også så stor variasjon i hvilke muligheter ungdom hadde for å få faglig bistand hjemme. På Høyborg skole forteller en lærer mer i dybden om hvordan ulike elever ble påvirket, og hvordan det hang sammen med sosial bakgrunn og trangboddhet:

*Elevene fikk ikke samme lesestøtte. Vi har jo en stor trangboddhet hos oss. Så det var jo veldig mange elever som måtte dele PC, eller dele rom, med småsøsken eller eldre søsken. Og der det ikke var plass rett og slett å sitte og ... Og det er klart det kommer ikke til å skje flere ganger at de elevene skal sitte hjemme hvis det blir en ny nedstengning av skolen. Nå tviler jeg nå sterkt på at politikerne vil gjøre det, men de elevene skal være på skolen, og får heller sitte med 5 meters avstand. De skal være på skolen, og vi skal være på skolen sammen med dem, fordi de skal ikke sitte hjemme.*

På Lavstad skole beskriver to lærere hvordan hjemmeskole og bakgrunn sammen påvirket elevene slik:

*Lærer 1: Særlig fordi at de sosiokulturelle forskjellene, på grunn av økonomi og forskjellig – dem forskjellene som er der, dem forsterkes så enormt i hjemmeskolen. Så det er liksom det. Forskjellene blir bare så mye mer tydeliggjort da.*

*Lærer 2: Og dem som sliter sosialt, detter lettere ut av sine miljø, spesielt sosiokulturelle, forskjellene som var forsterket. Og at dessverre dem av våre fremmedspråklige bakgrunner som var enda mer fremmedgjort.*

Det er en gjenganger i fortellingen fra skolene at pandemien ikke nødvendigvis skapte forskjeller blant elevene, men forsterket allerede eksisterende forskjeller. Dette samsvarer med konklusjonene fra *Ungdom i endring*-analysene av hvordan ungdom hadde det under nedstengningen. Lærerne fortsetter videre å utdype hvordan de mener at også kjønnsforskjeller kan ha blitt forsterket av pandemien:

*Gutter som kanskje gjerne blir litt skoletapere fordi skolen er gjort så teoretisk – så har korona absolutt forsterket den forskjellen da. Så forskjellen med den var på en måte, flink pike og, ikke rebell, men ... ja ... Den typen er tydeligere da, enn hva den var før.*

Ved Høyborg skole beskriver to lærere hvordan elevene ble ulikt påvirket, som handler om hvorvidt elevene trenger støtte eller ikke. Den ene læreren beskriver det slik:

*Jeg opplevde var at de som jobba selvstendig på skolen, som er dyktige til å jobbe, som kommer godt i gang – de elska den perioden [ler]. Dem fikk jo så mye fritid*

*fordi de var så effektive, også når de var ferdig, så var de ferdig. Samtidig, de som trengte ekstra støtte fikk, på en måte, ekstra mye støtte fordi det var mye en-til-en, at vi ringte dem opp.*

Utsagnet passer i stor grad overens med funnene fra *Ungdom i endring*. Her fant man at blant ressurssterke elever fra høyere sosiale lag var det flere som opplevde fordeler ved hjemmeskole, ettersom de trivdes med og mestret å jobbe selvstendig hjemmefra. Dette er en av måtene nedstengningen kan ha bidratt til å forsterke ytterligere allerede eksisterende forskjeller mellom barn og unge på, som vi kommer til å forfølge videre også i sluttrapporten.

## 6.4 Særskilte sosiale vansker

Flere skoleledere beskriver hvordan utestengning ble en konsekvens av tiltakene fra myndighetene, ved at elevene under deler av pandemien kun hadde lov til å sosialisere med én utvalgt gruppe. Ved Høyborg skole beskriver en sosiallærer hvordan det kunne påvirke:

*Det var de festene hvor det aldri var plass til den, for da er det for mange. Og noen tror ... Noen ganger så tror vi at det var litt handy excuse for noen og, på en måte. At da var man, liksom, låst til den der kohorten sin, som det aldri var plass til.*

Sosiallæreren utdyper videre om hvordan dette kunne oppleves og erfares for enkeltelever:

*Han hadde da levd litt sånn lykkelig uvitende tror jeg, at man alt var liksom sånn tredje hjul på vogna – eller femte hjul. Og så ... Nei, da var det regel og skulle ikke være sammen med han. Og så ble treningssenter stengt, og så var det lite på skole. Så plutselig så, kanskje ikke korona hadde skylda, men det ... korona blottla en del strukturer som han hadde klart å døyve, men så satt han der. Han ble jo veldig blottlagt, og avkledd alt det som gir oss trygghet i travelheten vår. Sånn tror jeg korona virka litt, sånn katalysator for mange sånne indre prosesser man kan døyve litt ellers.*

Sosiallæreren beskriver at korona ble en slags katalysator for det som i utgangspunktet var utfordrende. Eleven ble konfrontert med at han eksisterte i utkanten av vennegruppen, og aldri var den som helt ble valgt. Elevenes erfaringer med dette er diskutert mer inngående i kapittel 6.

Ved Høystad skole var noen i skolens ledelse svært opptatt av at alle elevene fortjente å være inkludert i et sosialt fellesskap. De beskriver derfor at de «tok en barns beste vurdering litt på tvers av smittevernbestemmelsene». De beskriver videre at:

*Vi ringte hjem til foreldre som vi visste ikke var så nøye på smittevernbestemmelsene, og sa at «har dere plass til en til?», fordi de faller utenfor. Når de bare kunne ha akkurat de tre så var det sånn «jammen hva med han siste da? Han kan ikke være med i gruppa han da eller?» Så vi drev og justerte litt på det sånn at alle skulle ha i hvert fall noen venner å kunne være sammen med, litt sånn uavhengig av om det ble fire eller seks, for å være helt ærlig. Så lenge de ikke var tjue, liksom. Men da tok vi kontakt med de som vi visste var litt mer fleksible på det, for å sikre at alle hadde noe. Så vi tok veldig ansvar for det sosiale for elevene i den situasjonen vi var i. Vi var nødt til å gjøre noe for at de ikke skulle bli helt ute.*

Her ser vi at skolen tok ansvar for at barnas sosiale behov skulle bli ivaretatt. Samtidig beskriver elevene selv at svært mye av det sosiale livet foregikk digitalt, og at der var det ingen voksne som fulgte opp. En ved Lavstad skole beskriver det slik:

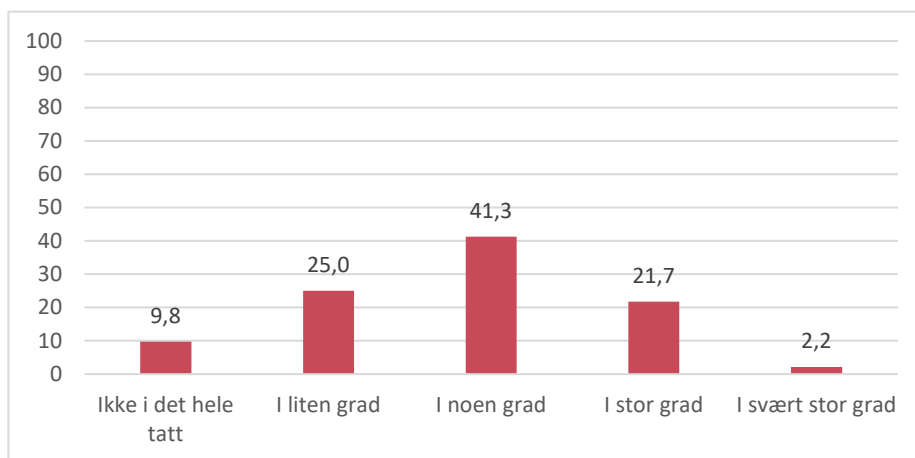
*Og så var det vanlig etterpå at alle ringte, eller vennegjengene da, ringtes på Teams, og så var det ofte Roblox som var greia da. Og så spilte man. Så det var jo sikkert litt tungt for dem som var utafør det miljøet litt da, og liksom bare hatt foreldrene og liksom ... Men da var det ikke sånn at det var så synlig heller – du så liksom ikke hvem som var utafør og sånt.*

Samtidig som dette ikke er like avdekkende som å ikke bli inkludert i et fysisk fellesskap, påpeker eleven at det likevel kan påvirke dem som blir utstengt fra det digitale fellesskapet. Totalt sett peker respondentene i casestudiene på flere former for utestengelse, og at det kanskje i særskilt grad har påvirket de sårbare elevene som ikke nødvendigvis hadde de sterkeste relasjonene i utgangspunktet. I elevintervjuene beskriver elevene for det meste at det var enkelt å velge hvem de skulle være med under pandemien, fordi de valgte sine bestevenner. Samtidig er det en kjent utfordring at det ofte ikke er de mest marginaliserte elevene som stiller til intervju. Elevene beskriver i stor grad at de har selv har valgt hvem de skal være med, uten innblanding fra skole eller foresatte, og de ellers reflekterte elevene har i liten grad tenkt over om noen eventuelt ble utstengt i denne perioden.

## 6.5 Er sårbare elever fortsatt påvirket?

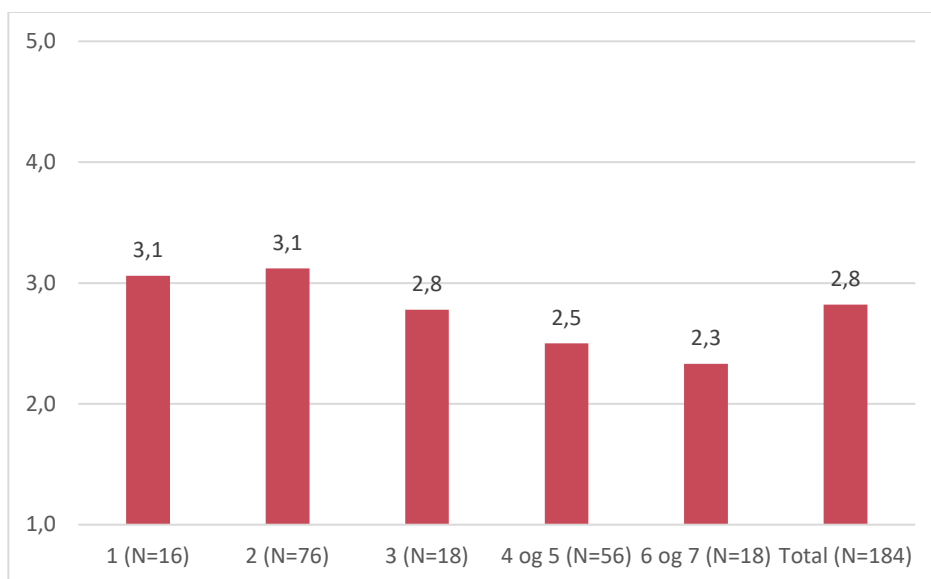
I det følgende går vi over til dagens situasjon på ungdomsskolene, og hvordan skolen opplever at pandemien har påvirket den.

Vi skal først bruke data fra spørreskjema. Det er skoleledere på ungdomsskolen som har svart på spørsmål. Av figur 6.1 ser vi variasjon i hvordan skoleledere opplever at sårbare elever er påvirket i dag. 41 prosent mener at sårbare elever fortsatt er påvirket i noen grad, mens de andre kategoriene er ulikt valgt. Vi ser at kun 2 prosent mener at sårbare elever fortsatt er påvirket i svært stor grad, mens nesten 1 av 10 mener at sårbare elever ikke er påvirket i det hele tatt.



**Figur 6.1: «I hvilken grad opplever du at sårbare elever ved ungdomsskolen fremdeles er negativt påvirket av koronapandemien?» Prosent. N=184**

For å gå videre inn i denne tematikken, har vi gjort analyser basert på de forskjellige erfaringskontekstene. Av figur 6.2 ser vi at det også er spredning i hvordan skolelederne i de ulike erfaringskontekstene har svart. Her tilsvarer en skår på 5 at skolelederen har svart «i svært stor grad», mens 1 tilsvarer «ikke i det hele tatt». Gjennomsnittet for alle skoleledere er 2,8, hvilket tilsvarer litt under «i noen grad». Vi ser at i erfaringskontekst 1 og 2 ligger skolelederne over snittet, mens i erfaringskontekst 3 er de på snittet. For de resterende ligger de under snittet. Her ser vi at de ulike erfaringskontekstene kan forklare variasjon i hvordan skolelederne har svart. Vi vet at det var høyere smitte i 1, 2 og 3, samtidig som det også er intern variasjon mellom disse kategoriene. Totalt tyder dette på at skoleledere mener at sårbare elever i områder med mye smitte, i større grad fremdeles er negativt påvirket av pandemien enn i områder med lite smitte.



**Figur 6.2:** «I hvilken grad opplever dere at lærerne på ungdomstrinnet fremdeles er negativt påvirket av koronapandemien?» Skoleledere. Oppdelt etter erfaringskon-tekst. N=184

Skolelederne har også vært opptatt av dette temaet i intervjuene vi har gjennomført. Merk at skolelederne selv i alle tilfeller problematiserer at det kan være vanskelig å vite hva som er årsaken til konsekvensene de ser i skolen. De beskriver likevel at pandemien har medført endringer.

En skoleleder beskriver at det er betydelig flere elever nå enn før som har angst. Hen beskriver det slik:

*Så det har blitt en mer sykdoms diagnostisk prat rundt det, veldig mye angst, depresjon, behov for hjelp, behov for psykolog og behov for BUP. Alle snakker om sitt strev (latter). Psykologiseringen dukker litt opp hos elevene, ser vi. Det har jo vært noe av dette hele veien. Men nå opplever jeg at vi hadde plutselig veldig mange med det. På dette kullet her så er det mange flere som har opplevd å føle seg utafør og annerledes. Vi har veldig mange flere nå med spesped.*

Skolelederen opplever at det er en økning i antall diagnoser, men også at elevene generelt i større grad selv er opptatt av det vanskelige i livet. Skolelederen peker på at dette var en trend de har sett en stund, men at den har blitt sterkere. Det går også igjen på tvers av caser – utfordringene hos elevene forstås generelt ikke som noe som har oppstått grunnet pandemien, men heller blitt forsterket grunnet den.

På en skole beskriver to lærere hvordan flere elever har fått vedtak etter at de begynte på ungdomsskolen:

*Lærer 1: Nesten alle hos oss, som har vedtak, har fått vedtaket etter at de begynte her. Og det er åpenbart at det burde vært vedtatt før. Så kanskje det da glipper litt på slutten av barneskolen, at ikke de har blitt fanget opp like kjapt som før –*

*at det kan være en problemstilling. Å fange opp folk som ikke fungerer sosialt eller faglig. Det kan du ikke se gjennom en skjerm, du må oppdatere dem gjennom samspill i undervisninga.*

*Lærer 2: Og det kan være noe med at man var overarbeida i både PPT og BUP gjennom hele pandemien. Så det kan ha glippet på en del av de som det ikke har så utmerka problemer, sånn som for eksempel disse stille jentene.*

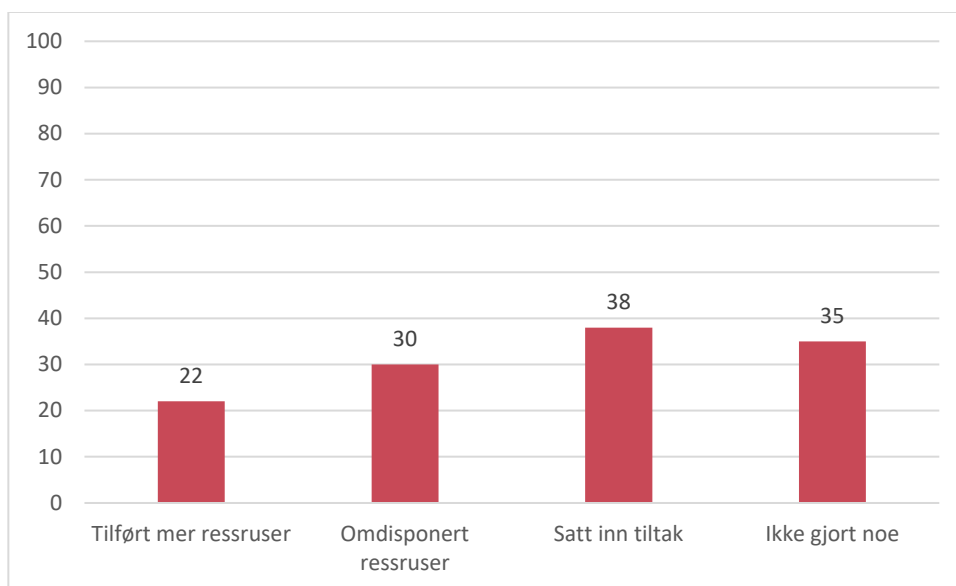
Lærerne beskriver i utsagnet at det kan ha tatt lengre tid å få vedtak for elevene, slik som skoleledere drøftet i 6.1. Også på andre skoler problematiseres noe av det samme. På Høystad skole forteller to lærere at de opplever at elever som nå utredes for vedtak, antageligvis hadde blitt oppdaget før hvis det ikke var for pandemien. Det er med andre ord ikke pandemien i seg selv som har påvirket diagnosen, men pandemien har kunnet forskyve tidspunktet for når utfordringer fanges opp og tas tak i. Pandemien oppleves som en katalysator for ulike utfordringer. På Høybyen skole beskriver skoleledelsen det de opplever som en konsekvens av pandemien, som vi ikke har sett noen andre steder.

*Problemet var jo når politiet begynte å ringe og si at dem traff elevene våre ute, og vi skjønnte at det var et miljø der ute. Og det er jo også kanskje den spe begynnelsen på det problemet vi fikk på det som den gangen var åttende trinn – at de knytta bånd der ute i pandemien, som de tok med. (...) Det første halvåret på åttende bruker vi til å sette grenser og for å få det her til, og så prøver dem jo å tøye grensene. Og så kommer vi litt ut på nyåret, og så knekker vi den her koden, og så begynner ting å gå i rett retning. Men den der koden greide vi aldri å knekke før at skolen stengte ned ... Så vi måtte begynne det arbeidet på nytt igjen egentlig. På nytt og på nytt. Og så kom dem til tiende og da hadde dem ikke ... dem hadde det ikke inne altså – det hadde dem ikke.*

Her beskriver skolelederen at de aldri fikk jobbet systematisk med en gruppe som trenger mye veiledning fra voksne. Konsekvensene av det oppleves som store.

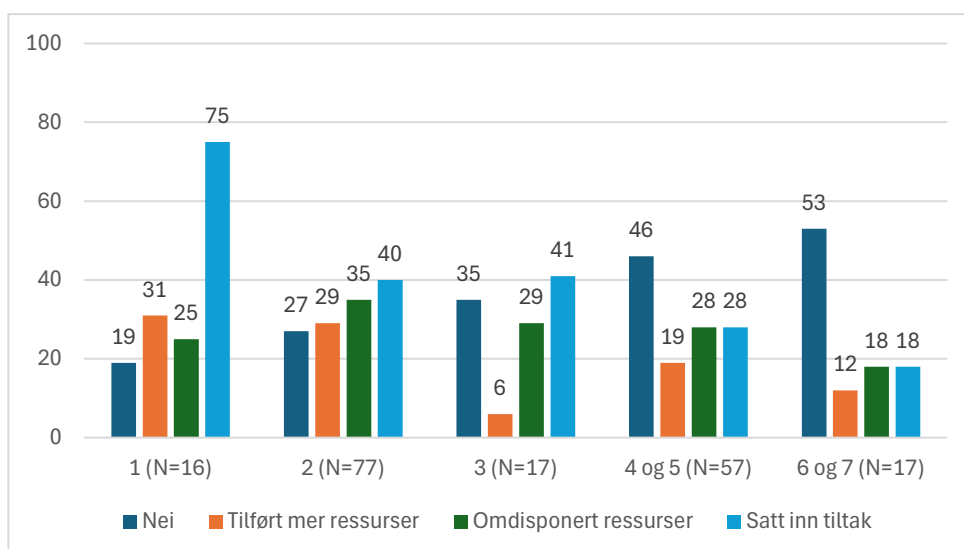
## **6.6 Skolelederes endringer for ekstra oppfølging av sårbare elever**

Vi har også undersøkt hvorvidt skolen eller kommunen har satt inn tiltak eller økt ressurser for sårbare elever etter pandemien. Figur 6.3 viser skoleledernes svar. Av dem ser vi at 35 prosent av skolelederne opplyser at skolen ikke har gjort endringer for sårbare elever etter pandemien. Merk at flere kryss var mulig, siden skolelederne kan ha gjort flere endringer. 22 prosent av skolelederne forteller at det har blitt tilført mer ressurser til sårbare elever, 30 prosent av skolelederne har omdisponert ressurser, og 38 prosent har satt inn tiltak for sårbare elever.



**Figur 6.3: Skolelederens endringer for sårbare elever etter pandemien «Har skolen/kommunen satt inn tiltak og/eller økt ressurser for ekstra oppfølging av sårbare elever etter pandemien? Flere kryss mulig. Prosent. N=184**

For å gå videre inn i dette, har vi igjen delt opp skolelederne etter erfaringskontekster, som vist i 6.4. Vi ser her en stor forskjell i hvordan skolelederne tilknyttet de ulike erfaringskontekstene svarer. 75 prosent av skolelederne i erfaringskontekst 1 har satt inn tiltak, mens bare 18 prosent av skolelederne i erfaringskontekst 6 og 7 har gjort det samme. Det kan vi også se av den statistiske analysen, hvor det er en signifikant forskjell mellom hvilke erfaringskontekster som har satt inn tiltak. Det er ikke signifikante forskjeller mellom de andre svarforskjellene.



**Figur 6.4: «Har skolen/kommunen satt inn tiltak og/eller økt ressurser for ekstra oppfølging av sårbare elever etter pandemien?» Flere kryss mulig. Oppdelt etter erfaringskontekst. Prosent. N=184**



Denne forskjellen mellom erfaringskontekstene er ikke overraskende, men speiler trolig den ulike påvirkningen også sårbare elever hadde, som vist i 6.2. Samtidig ser vi at selv om skolelederne i erfaringskontekst 1 og 2 hadde samme snittskår på hvorvidt de mente at sårbare elever fortsatt var negativt påvirket, har skolelederne i erfaringskontekst 1 i større grad satt inn tiltak. Det kan handle om at levekårene er noe ulike for de to erfaringskontekstene, hvilket gjør at det er naturlig at elevene har forskjellige behov.

På en av våre caseskoler har de etter pandemien ansatt vesentlig flere miljøarbeidere. En lærer beskriver det slik

*Jeg tror nok at korona var med på å belyse hvor viktig det er å ha noen som kjenner elevene våre – de sårbare – veldig godt, annet enn bare kontaktlæreren fordi vi lå jo annenhver uke sjuke hjemme. Det var jo «Åja, men nå er (navn) ute. Hvem snakker med de to da». Det er jo sårbart når det bare er kontaktlæreren som har den veldig tette relasjonen da. Jeg tror nok koronaen belyste litt at det ... den jobben vi som lærere gjør ... at det var ting vi kunne gjøre på huset som gjorde det lettere for oss da.*

Her peker læreren på at den jobben kontaktlæreren gjør, var vanskelig å erstatte under pandemien, hvilket i særskilt grad påvirket sårbare elever. Også andre lærere, sosiallærere og rådgivere er inne på at de elevene som ble særskilt påvirket, er de elevene som normalt sett har en relasjon til kontaktlærer eller andre rådgivere som krever mer fra læreren enn en vanlig stilling. Tiltaket som er satt inn ved skolen, skal ikke bare bøte på utfordringer for dagens elevgruppe, men forbedre skolen generelt. Denne typen endringer i skolen og anbefalinger, vil vi gå nærmere inn på i sluttrapporten.

## 6.7 Fravær

Et gjennomgående tema i casestudiene våre er fravær. På *alle* skoler er dette noe *alle* ansattgrupper er opptatt av. Dette er noe vi kommer til å gå i dybden på i sluttrapporten. Fordi det står frem som et svært vesentlig funn fra casestudiene i tillegg til å være et svært dagsaktuelt tema (se f.eks. Bergene m.fl., 2023), har vi likevel valgt å inkludere dette delvis i denne delrapporten.

Tidvis under pandemien og i etterkant har det vært høyt fravær på grunnskolen. En tilfeldig trukket uke i mars 2021 var 16 prosent av elevene borte fra skolen minst én dag. Andelen var over 10 prosent i alle fylker, men høyest i Viken samt Vestfold og Telemark (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Spesielt skolelederne vi har intervjuet er svært opptatt av fravær. De beskriver det ofte på gruppenivå og peker til statistikk. En skoleleder ved Høystad skole beskriver det økte fraværet på skolen, og forklarer det slik:

*Jeg tenker nok at det er foreldrene som godkjenner fraværet. At de ikke pusher noen ting. Så jeg ville lagt det på foreldrene. Det ser jeg på egne barn, de synes jeg er dritstreng fordi jeg kjører alltid av gårde med «du må prøve, så får du heller dra hjem», hvis de ikke kaster opp eller har feber. Men de opplever også det, at folk får lov å være hjemme bare de er litt snufsete eller hoster. Og det er det en del av, det ser vi hos oss også. Foreldrene synes det er greit at barna er hjemme hvis de er slitne. Det har vi fått flere runder med, sånn «Nei, hun er så sliten i dag.» Det er også nytt, fordi det var ikke så mye av det før. Det var ikke mange som var så slitne at de måtte være hjemme. Det var sjelden vi fikk den så direkte.*

Dette er det gjennomgående narrative fra skolelederne. En skoleleder ved Høyborg skole beskriver det slik:

*Vi ser kanskje som den største utfordringen nå da, det er vel at det er lettere å bli hjemme – det er høyere fravær. Altså, du fløy kanskje rundt i pysj og la deg litt seinere og sånt. Du måtte prøve å lage en eller annen situasjon hjemme da som gjorde at dette var håndterbart og hyggelig. Du var oppe lenger, og litt sånn type ting. Det er kanskje noen som sliter med å dra inn igjen den biten der. Kanskje det å være tydelig voksen igjen som mor og far er tøffere.*

Skolelederne forstår fraværet som noe som er generelt for elevgruppen, og hovedsakelig handler om at de foresatte nå setter andre grenser for sine barn enn hva de gjorde før. Skolelederne opplever ikke at forskjellen handler om ulik sosioøkonomisk bakgrunn hos foreldrene, men at dette gjelder de fleste. Skoleleder ved Lavsund skole beskriver utfordringene som så store at de har satt i gang en egen tiltaksplan:

*Vi må ha en egen tiltaksplan for skolen for hvordan vi møter elever som ikke kommer på skolen. Terskelen for å være hjemme, den er så liten. Det er to host og så er dem hjemme, og så får dem lov! Og det skjønner vi jo godt, for foreldrene er jo hjemme dem og. Det som er, som vi ser, som kanskje er oppsiktsvekkende, det er at, til oss i hvert fall så går det igjen i alle sosiale lag,*

Læreren på samme skole beskriver at det er så viktig at elevene kommer på skolen, at de kan nedprioritere det faglige i perioder for enkeltelever for å få dem til å møte opp:

*Når vi merker at nå begynner en elev å ha veldig høyt fravær, så har vi starta litt sånn der at «Det er kjempeviktig at du kommer hit og er her. Og da kan vi på en måte rydde unna litt av det faglige og forventningene der, men det viktigste er at du kommer og er her sammen med oss».*

Hovedsakelig ser vi at dette fraværet ikke er knyttet direkte opp mot sårbare barn, fordi det ofte handler om en lavere terskel for å bli hjemme generelt. Samtidig beskrives det også i flere caser barn som har svært høyt fravær. Elever i denne gruppen kan beskrives som sårbare elever. En leder beskriver det slik

*Vi har en som forsvant, ikke kom tilbake, og det var sånn «Var sliten, trengte en pause.» Vi bare «Nei, nei, dette er ikke en god idé, må ikke finne på dette. Kom på skolen, hold struktur.» Gjorde ikke det og nå er hun borte. For det er det som skjer, det blir bare mer og mer fravær av det. Men foreldrene er veldig sikre på at de vet dette best. Ofte så gjør de det, ofte vet de bedre enn oss. Men ikke alltid.*

Utsagnet illustrerer hvordan foresatte blir sett på som årsaken til det høye fraværet. En rådgiver ved Lavsund skole beskriver fraværet slik:

*Jeg tror ikke det er noe sånn enkelt svar på hvorfor det er mye fravær. Men det har jo med hele samfunnsutviklinga, tenker jeg, å gjøre også da. Det vi ser med det her økte fokuset på det med mental helse og, ja, det med sosiale medier, ja, at vi har utrygg ... det med verdensbilde, på en måte, da. Mye kriser og krig og mye bekymringer. Og kanskje det med foreldrerollen og da, tenker jeg, som har vært i endring.*

Her er rådgiveren inne på mange forklaringer til hvorfor det kan være slik at elevene ikke klarer å være på skolen. I tillegg til de foresatte, peker rådgiveren på at generell utrygghet kan ha påvirket elevene. En sosiallærer ved Høyborg skole mener også at noen av elevene ble positivt påvirket av pandemien, fordi de hadde sterk angst eller skolevegring før pandemien. På hjemmeskolen ble det lettere for elevene å fungere som de andre elevene. Samtidig kan det ha ført til at det ble vanskeligere for disse elevene når skolen ble som før igjen.

Når vi har intervjuet elevene om fravær, har de ikke snakket generelt, men heller om hva som skal til for at de blir hjemme fra skolen. Elevene selv opplever at de går på skolen hvis de er friske. Samtidig er nok ikke elevene vi har intervjuet representative for elever med svært høyt fravær. En elev ved Lavstad skole forteller om fravær tilknyttet koronapandemien slik:

*Nei, for min del så gikk det nå bra, men det var jo folk som var aleine da. Det er noen av dem som fortsatt er aleine. Men man prøver jo å være mest mulig med dem. Husker at noen av dem som var aleine i koronapandemien, og som fortsatte å være aleine da, dem begynte jo å henge etter på skolen, og så var dem bare veldig ensom da, og så slutta dem på skolen tror jeg – bytta skole.*

Eleven fokuserer i dette utsagnet på andre årsaker til økt skolefravær enn hva skolelederne gjør. Eleven peker på ensomhet, noe 47 prosent av ungdommene i en studie oppga at de opplevde i mai 2021 (Røde Kors, 2021). Som beskrevet i

kapittel 4, var ensomhet en utfordring for flere av ungdommene fra *Ungdom i endring*-materialet også. Denne problematikken vil vi forfølge videre i sluttrapporten.

## 6.8 Elevenes egne opplevelser av tilpasning

Dette delkapittelet fokuserer hovedsakelig på skolens arbeid med sårbare elever under pandemien, siden elevene vi har intervjuet, i all hovedsak gikk på barneskolen under kritiske deler av pandemien. Vi velger likevel å inkludere to refleksjoner fra elever som selv opplever skolearbeidet under pandemien som særskilt utfordrende. En elev beskriver arbeidet under hjemmeskole slik:

*Gutt: Jeg fikk aldri gjøre oppgaver ferdig. Jeg fikk ikke lære så mye som i et klasserom, fordi da visste læreren hvis jeg hadde fulgt med eller ikke. Men jeg har konsentrasjonsvansker, så det var veldig ille for meg ... At jeg kan gjøre alt mulig rart enn å jobbe.*

*Intervjuer: Snakka du med lærerne om at det var vanskelig?*

*Gutt: Ja, men de sa: «Du kan prøve å presse deg selv til å jobbe». Men jeg greide aldri å gjøre det heller, fordi jeg aldri forsto oppgaven – (ikke) engang når lærerne forklarte.*

*Intervjuer: Kunne du sende melding etterpå og spørre læreren om hva de mente?*

*Gutt: Ja, men det var veldig sånn at læreren var i samtale med andre elever som trengte hjelp også. Så jeg fikk nesten aldri hjelp fra lærerne mine.*

*Intervjuer: Hva gjorde du da – når du ikke fikk hjelp?*

*Gutt: Bare gjorde oppgavene jeg forsto, og alle andre droppet jeg helt.*

*Intervjuer: Var det noen hjemme som kunne hjelpe deg da?*

*Gutt: Faren min var på jobb, og moren min greier ikke engang norsk, så hun visste ikke hvordan hun kunne hjelpe meg.*

En annen elev forteller at starten av åttende klasse var utfordrende, og at han fikk 58 anmerkninger det året «for å stå opp, gå rundt, snakke for mye, plage andre medelever, slå til andre medelever og hoppe ut av et vindu i timen». Eleven beskriver videre at det gikk bedre etter hvert, fordi han fikk tilpasning og tilrettelegging på skolen. Han beskriver videre:

*Jeg tror det hadde vært litt annerledes hvis det aldri hadde vært korona, fordi da hadde jeg sånn lært å være litt roligere i syvende – sånn kanskje andre halvåret i syvende. Da hadde jeg kanskje sånn roet meg litt mer ned. Og, sånn, da hadde jeg kanskje fått mindre anmerkninger og jeg hadde hatt mindre trøbbel på skolen.*

Disse elevene beskriver opplevelser som har påvirket deres motivasjon for skolen. Vi undersøker dette videre for elever på ungdomstrinnet i kapittel 7. Motivasjon for skolearbeid som en langtidskonsekvens av pandemien blir nærmere beskrevet i sluttrapporten.

## 6.9 Forskjeller mellom erfaringskontekster

Gjennomgående er skoleledere, lærere og andre ansatte generelt bekymret for utviklingen hos elevene som nå går på ungdomsskolen. Det handler om elevenes ferdigheter i matematikk og lesing, men hovedtemaet er likevel sosial kompetanse. På alle våre caseskoler beskriver ledelsen utfordringer med dette. Det handler om hvordan de forholder seg til voksne, stamina i vanskelige situasjoner og hvordan de forholder seg til andre elever. Generelt opplever ansatte ved alle skolene at elevene nå er mer knyttet til foresatte. Dette handler ikke om sårbare barn i seg selv, men om elevgruppen som helhet. Likevel mener de flere steder at sårbare elever har blitt særskilt påvirket av disse generelle trendene.

Pandemien var tøff for sårbare elever, uavhengig av hvilken erfaringskontekst de bodde i. Skolene forsøkte å gi elevene det de hadde behov for, men det var utfordrende i perioder hvor det meste foregikk digitalt, og det var utfordrende å få bistand fra resten av laget rundt elevene.

Samtidig ser vi at det er noen erfaringer som er spesifikke for de forskjellige stedene. Mens det noen steder ble oppfattet som stigmatiserende å være på skolen fysisk under perioden med hjemmeskole, var det i områder hvor flere fikk et slikt tilbud i stedet attraktivt og populært å få se venner. Samtidig ser vi at elever som hadde behov for støtte, men ikke stort nok behov til å være på skolen, har blitt påvirket ulikt basert på familiebakgrunn. Ikke alle elevene har fått samme støtte av foresatte, verken faglig eller sosialt. Tidligere studier gjennomført under koronapandemien har også vist at lærere brukte ulik mengde tid på elevene basert på elevenes bakgrunn (Pedersen m.fl., 2021). Elevenes oppfatning av dette blir diskutert i kapittel 7.

## 6.10 Oppsummering

Under og etter pandemien har sårbare barn og unge fått mye oppmerksomhet. Casestudiene har undersøkt hvordan skolene har ivaretatt sårbare elever. Skoleledere, lærere og rådgivere forteller alle at de har prøvd å ivareta sårbare elever, blant annet ved å sette inn ulike tiltak under pandemien for å forsøke å ivareta denne elevgruppen. Flere skoler har hatt daglige møter om disse elevene, mens andre har tilrettelagt for at elever med utfordrende hjemmesituasjon kunne få utsatte frister. Likevel opplever skolene at sårbare elever har blitt påvirket negativt,

blant annet fordi støttestrukturen skolen normalt sett er en del av, ikke har fungert som normalt.

I perioder med hjemmeskole var det store muligheter for lokalt skjønn med hensyn til hvilke elever som skulle få tilbud om å være fysisk på skolen. Skolelederne hadde ulik tilnærming til temaet, blant annet fordi elevmassen varierte mellom skolene. Selv om det eksisterte retningslinjer og tilbud for noen elever om å være på skolen, var det ikke nødvendigvis slik at de ønsket å benytte seg av det. Noen skoler rapporterte at det kunne være stigmatiserende å være på skolen mens de andre hadde hjemmeskole. På skoler hvor det var mange elever til stede, ble skolen derimot et sted å møte venner. I ettertid mener alle skolelederne vi har intervjuet, at skolene ikke burde være stengt, særlig av hensyn til sårbare elever. Disse funnene understreker viktigheten av å ha robuste støttestrukturer på plass for sårbare elever, spesielt i utfordrende tider som en pandemi.

Alle skolene forteller om utfordringer med matematikk og/eller lesing etter pandemien. Dette gjelder generelt for hele elevgruppen, ikke bare noen få undergrupper. Lærere peker likevel på forskjeller i hva slags støtte elevene kan få av sine foresatte, som igjen har påvirket hvor store utfordringene er. Det er en gjenganger i fortellingene fra skolene at pandemien ikke nødvendigvis skapte forskjeller blant elevene, men forsterket allerede eksisterende forskjeller. Dette inkluderer sosiokulturelle forskjeller, sosiale utfordringer og kjønnsforskjeller. Disse funnene vil også bli undersøkt videre som en langtidskonsekvens i sluttrapporten.

Under pandemien beskriver flere skoleledere hvordan det at elevene bare hadde lov av myndighetene til å sosialisere med en utvalgt gruppe, skapte situasjoner med utestengning. Spesielt for elever som allerede befant seg på utkanten av vennegruppene, førte slike begrensninger til vanskeligheter. Pandemien fungerte som en katalysator for disse utfordringene, og eksponerte strukturer som elevene tidligere hadde klart å skjule. Det har klare ettervirkninger for elevene sosialt. Mye av det sosiale livet foregikk digitalt, og det var i svært liten grad voksne som fulgte opp dette. Dette kan ha påvirket dem som ble utestengt fra det digitale fellesskapet i tillegg til det normale jevnalderendefellesskapet på skolen.

Det varierer hvorvidt skoleledere opplever at sårbare elever fremdeles er påvirket av pandemien. Data fra spørsmål til Skole-Norge viser at 41prosent av skolelederne mener at sårbare elever fortsatt er påvirket i noen grad, mens nesten 1 av 10 mener at sårbare elever ikke er påvirket i det hele tatt. Skoleledere i områder med høyere smitte mener i større grad at sårbare elever fremdeles er negativt påvirket av pandemien, enn skoleledere i områder med lite smitte. Skolelederne forteller i intervjuer at de opplever at det er flere diagnoser nå enn før pandemien, men også at elevene generelt i større grad selv er opptatt av det vanskelige i livet. Pandemien oppleves som en katalysator for ulike utfordringer. På en skole

beskriver skoleledelsen at de aldri fikk jobbet systematisk med en gruppe som trenger mye veiledning fra voksne. Konsekvensene av det oppleves som store.

Spørreundersøkelsen viser at det er variasjon i hvordan skoleledere har satt inn tiltak eller økte ressurser for sårbare elever etter pandemien. 35 prosent av skolelederne opplyser at skolen ikke har gjort endringer for sårbare elever etter pandemien. 22 prosent av skolelederne forteller at det har blitt tilført mer ressurser til sårbare elever, 30 prosent av skolelederne har omdisponert ressurser, og 38 prosent har satt inn tiltak for sårbare elever. Merk at totalen blir over 100 prosent, fordi skolelederne kan ha satt i gang flere tiltak. Det er stor forskjell i hvordan skolelederne tilknyttet de ulike erfaringskontekstene svarer. 75 prosent av skolelederne i erfaringskontekst 1 har satt inn tiltak, mens bare 18 prosent av skolelederne i erfaringskontekst 6 og 7 har gjort det samme.

Denne forskjellen mellom erfaringskontekstene speiler trolig den ulike påvirkningen også sårbare elever hadde. Selv om skolelederne i erfaringskontekst 1 og 2 hadde samme snittskår på hvorvidt de mente at sårbare elever fortsatt var negativt påvirket, har skolelederne i erfaringskontekst 1 i større grad satt inn tiltak. Dette kan handle om at levekårene er noe ulike for de to erfaringskontekstene, hvilket gjør at det er naturlig at elevene har forskjellige behov. På en av caseskolene har de etter pandemien ansatt vesentlig flere miljøarbeidere, noe som tyder på at pandemien har belyst viktigheten av å ha noen som kjenner elevene – særlig de sårbare – veldig godt, annet enn bare kontaktlæreren.

Fravær er et gjennomgående tema i casestudiene, og alle ansattgrupper på skolene er opptatt av dette. Tidvis under pandemien har det vært høyt fravær på grunnskolene. Skoleledere beskriver ofte fraværet på gruppenivå og viser til statistikk. De forstår fraværet som noe som er generelt for elevgruppen, og hovedsakelig handler om at foresatte nå setter andre grenser for sine barn enn hva de gjorde før. Samtidig beskrives det også i flere caser barn som har svært høyt fravær. Elever i denne gruppen kan beskrives som sårbare elever. Foresatte ses på som årsaken også til det store fraværet. En rådgiver peker på flere forklaringer på hvorfor det kan være slik at elevene ikke klarer å være på skolen, inkludert endringer i foreldrerollen og økt fokus på mental helse. Når elevene selv blir intervjuet om fravær, oppgir de at de går på skolen hvis de er friske.

Skoleledere, lærere og andre ansatte er generelt bekymret for utviklingen hos elevene som nå går på ungdomsskolen. Bekymringene handler om elevenes ferdigheter i matematikk og lesing, men hovedtemaet er sosial kompetanse. Det handler om hvordan elevene forholder seg til voksne, deres utholdenhet i vanskelige situasjoner og hvordan de forholder seg til andre elever. Generelt opplever ansatte ved alle skolene at elevene nå er mer knyttet til foresatte. Dette handler ikke om sårbare barn i seg selv, men om elevgruppen som helhet. Likevel mener

de flere steder at sårbare elever har blitt særskilt påvirket av de generelle trendene.

Pandemien var tøff for sårbare elever, uavhengig av hvilken erfaringskontekst de bodde i. Skolene forsøkte å gi elevene det de hadde behov for, men det var utfordrende i perioder hvor det meste foregikk digitalt, og det var utfordrende å få bistand fra resten av laget rundt elevene. Samtidig ser vi at det er noen erfaringer som er spesifikke for de forskjellige stedene. Mens det noen steder ble oppfattet som stigmatiserende å være på skolen fysisk under perioden med hjemmeskole, var det i områder hvor flere fikk et slikt tilbud i stedet attraktivt og populært å få se venner. Samtidig ser vi at elever som hadde behov for støtte, men ikke stort nok behov til å være på skolen, har blitt påvirket ulikt basert på familiebakgrunn. Ikke alle elevene har fått samme støtte av foresatte, verken faglig eller sosialt.



## 7 Elevers erfaringer under pandemien

I dette kapitlet beskriver vi elevenes erfaringer under pandemien. Datagrunnlaget er caseintervjuene med totalt 36 elever. Siden elevene går på ungdomsskolen skoleåret 2023/24, gikk de alle på barneskolen da koronapandemien inntraff.

Alle norske grunnskoler var stengt mellom 12.mars og 15.mai 2020. Det er viktig å huske at selv om denne perioden var relativt lik i hele Norge, utviklet pandemien seg ulikt for skolene. 51 prosent av norske skoler var påvirket i mer enn åtte uker i løpet av skoleåret 2020–21 (Komakhidze m.fl., 2024), og på 84 prosent av disse skolene igjen var det da fjernundervisning. Det betyr at selv om andre faktorer også varierer mellom skolene, vil dette også ha påvirket elevene. Alle elevene i casene har erfaring med hjemmeskole, selv om det varierer hvor lenge og hvor mange ganger de har hatt hjemmeskole. Når elevene tenker tilbake i intervjuene, snakker de om all tid de har hatt hjemmeskole i forbindelse med pandemien, ikke kun den nasjonale nedstengningen. Som beskrevet i kapittel 5, har de ulike erfaringer med trafikklysmodellen, men alle elevene har også opplevd kohorter, selv om de har vært ulikt organisert. Merk at vi i dette delkapitlet i særskilt grad er opptatt av å anonymisere elevene, og at vi derfor ikke alltid oppgir hvilken case elevene tilhører.

### 7.1 Hjemmeskole

Perioder med hjemmeskole er generelt et tema som det er enkelt for elevene å snakke om og reflektere rundt. De husker alle godt hvordan det var da skolen stengte, og beskriver det konkret. En elev fra Lavstad skole beskriver hvordan det opplevdes at skolen stengte, slik:

*(Skolen stengte) den siste delen av 6.klasse. Og det var litt sånn, det var jo skummelt og nytt, og litt spennende og sånt også å skulle ha skole hjemme og sitte i senga og gjøre skole. Det var jo gøy sånn sett, og så merka man etter hvert at skolen egentlig er veldig viktig, for det er liksom der du møter vennene dine. Det er der du er mesteparten av tiden din – mesteparten av ukene og dagene.*

Elevene i intervjuene har komplekse erfaringer med hvordan de opplevde pandemien. Som eleven i sitatet peker på, kjentes det kanskje spennende ut med en gang, men etter hvert innså elevene at de mistet eksempelvis det å treffe venner. Gjennomgående har elevene et høyt refleksjonsnivå rundt hvordan de ble og fortsatt blir påvirket av pandemien, noe som også er påpekt i andre studier (Drevland m.fl., 2024).

I casene diskuterer elevene hva slags tilnærminger skolene deres hadde til hel-digital hjemmeskolen under nedstengingen, og hvor tett de ble fulgt opp over digitale flater. Elevene har opplevd ganske stor variasjon. Lærerne kunne gjennomføre undervisningen som en vanlig skolehverdag med skoletimer som startet på spesifikke tidspunkt, eller de hadde kun et digitalt oppstartsmøte på starten av dagen der det ble utdelt oppgaver for individuelt arbeid. Elevene har ulike perspektiver på hva de foretrakk, og de peker selv på forskjeller i hvor godt rustet de var for hjemmeskole. En elev ved Lavstad skole forteller følgende om hvordan han opplevde pandemien, og hjemmeskole:

*Ja, og etter den, på en måte, «gleden» ... Vi var jo på skolen den dagen – jeg tror det var andre time – og så fikk vi beskjed, om at vi bare måtte sendes hjem – og da var alle veldig glad, og så kom man hjem, og så var det veldig spennende. Man måtte lære seg det teknologiske på nytt, på en måte, fordi vi hadde ikke brukt det så mye på barneskolen. Så for meg i hvert fall så var det litt vanskelig å ... bare læringen generelt. Sånn, jeg sleit litt i starten med å forstå, liksom, opplegget da.*

I en foreldreundersøkelse fra begynnelsen av pandemien, mente rundt 33 prosent av de foresatte til elevene på småskoletrinnet at deres barn ikke var kjent med det digitale utstyret før perioden med hjemmeskole (Dalland m.fl., 2022). Samtidig som noen elever opplevde at det digitale kunne være en utfordring i starten av tiden med hjemmeskole, ser vi at det er andre ting som forble utfordrende i perioder med hjemmeskole og delvis senere i tiden med høyt smittenivå.

## 7.2 Arbeidsmåter og selvstendighet

Vi finner stor variasjon i hvordan elevene jobbet med skole i perioder med hjemmeskole under pandemien, selv om alle elevene hovedsakelig har bedrevet selvstendig arbeid i disse periodene. En elev beskriver det slik:

*Foreldrene våre har ikke vært hjemme, så vi har bare sittet foran en skjerm, fått et notat over «Det her skal du lære deg i dag». Så får du 10 minutter på Teams, liksom.*

Eleven peker her på at de alle har sittet mye alene, med lite direkte veiledning fra læreren. En elev ved Lavstad skole beskriver hvordan hjemmeskolen var for ham:

*Så husker jeg det var litt sånn utfordrende å, liksom, ... vi måtte jo ha en egen skolehverdag hjemme. Så det var jo liksom å møte opp til møtene, og så snakka du med klassen din over Teams, og så var det, liksom, å gjøre oppgaver hjemme. Og så ble man ferdig i kanskje 10/11 tia på dagen, og så gjorde man egentlig ingenting. Det var, liksom, fire oppgaver å gjøre hver dag. Så jeg tror man gikk glipp av veldig masse læring også.*

Disse elevene bor i erfaringskontekster med svært ulik grad av smitte, og som også varierer på flere andre viktige faktorer. Likevel beskriver de sin erfaring med hjemmeskole ganske likt: lite oppfølging, få oppgaver, lavt læringstrykk, lite kontakt med noen fra skolen, lite støtte fra foresatte som var på egen jobb. En elev som ikke hadde foresatte tilgjengelig i løpet av skolehverdagen da det var hjemmeskole, beskriver det slik:

*Jeg synes alltid det var ganske vanskelig å jobbe alene. Det ble ofte trått da, hvis det var matte som jeg kanskje kan slite med, eller naturfag. Da ventet jeg kanskje til foreldrene mine kom hjem, eller til en av de var klare for å hjelpe til. Da har jeg allerede dratt ut fristen, så jeg henger allerede bak alle andre og må ta igjen. Det er jo ikke noe digg følelse å måtte jobbe og ha den tanken om at du må ta igjen. Det var nok det vanskeligste med å jobbe selvstendig.*

Eleven beskriver at hen ventet på foresatte hvis hen ikke klarte å løse oppgavene. Eleven opplevde ikke at læreren kunne hjelpe over Teams. Også andre elever har lignende erfaringer. Tidligere studier har også pekt på at det i større grad dreide seg om selvstendige oppgaver i perioden med hjemmeskole (Gilje m.fl., 2020; Nordahl, 2020). Denne selvstendigheten krevde mer av elevene, uten at de nødvendigvis hadde en struktur for støtte. En elev fra en annen case sier at han kunne spørre læreren om hjelp, men ikke gjorde det. Han begrunner det slik:

*Jeg følte meg så feil når jeg skulle spørre om hjelp over en mail, og så måtte vi ringe hverandre og sånn, jeg følte meg litt dum. Å ringe for å spørre om ett lite spørsmål liksom, når jeg er hjemme alene.*

En annen elev støtter i intervjuet dette og forteller at hun heller ikke kunne få hjelp hjemme, men synes det var ubehagelig å spørre om hjelp over Teams. De peker på at terskelen for å ta kontakt direkte med lærer var høy. Resultatet ble derfor liten progresjon, eller at de hoppet over oppgaver de ikke klarte, og ikke gikk tilbake til dem. I et annet case beskriver en elev konsekvensene av dette:

*Lærerne var jo tilgjengelige, men det er ikke det samme som når de sitter ved siden av deg og forklarer hvordan du skal gjøre det og det og det. Så jeg føler*

*liksom ... Hvis det var en matteoppgave jeg lurte på for eksempel, så pleide jeg heller å bare søke etter svaret istedenfor å gidde å spørre, fordi det blir litt vanskelig å få en ordentlig forklaring over Teams liksom.*

En annen elev forteller at det tok lang tid å få svar fra læreren om hvordan hun skulle løse en oppgave, og at hun derfor mistet konsentrasjonen. En tredje elev beskriver at han spurte andre elever om hjelp over Teams eller Facetime, fordi han ofte ikke skjønnte hva læreren mente. Andre elever igjen beskriver at de googlet svarene på oppgaver i stedet for å få hjelp av læreren til å forstå. Gjennomgående er det tydelig at det var utfordrende for elevene å be om hjelp av lærerne mens de var hjemme. En gutt forteller at han ikke gjorde noe skolearbeid i perioden med hjemmeskole, som for ham varte i flere måneder. Han beskriver det slik:

*Gutt: Læreren min var bare inni et sånn Teams-møte. Så hvis du trengte hjelp så kunne du bare bli med, men ingen ble jo med. Jeg gjorde jo ikke oppgavene, så jeg valgte å ikke bli med. Når det var møte, så ble jeg ikke med på møtene. Noen av vennene mine gjorde ikke det, fordi vi bare satt og spilte fornite, og det var det vi gjorde. Så vi gjorde ikke oppgaver. Men mot slutten så var det mer oppgaver man skulle gjøre ute. Og da gjorde jeg det med en venn, så ble vi ferdig med det.*

*Intervjuer: Men oppdaget læreren din at du ikke gjorde oppgaver, og sa hun noe til deg, eller var det ingen som ...?*

*Gutt: Hun sa jo «Hvorfor gjør du ikke oppgaver», og så sa jeg sånn «Jeg vet ikke», «Åja, okay» ...*

*Intervjuer: Så det skjedde ikke noe?*

*Gutt: Nei, ikke noe mer enn det.*

Elevenes syn på hva læreren gjorde, står i kontrast til studier som tidligere har sett på lærerrollen under pandemien. Gjennomgående ser det ut til at lærerne hadde en økt arbeidsbelastning under pandemien – ikke bare fordi de fikk andre arbeidsoppgaver og raskt måtte gå over til digitalt, men også fordi de måtte være tilgjengelige utenfor arbeidstid (se Federici & Vika, 2020; Fjørtoft, 2020; Caspersen m.fl., Pedersen m.fl., 2021). I studien av Pedersen og kollegaer (2021) beskrev noen lærere konkrete tiltak de hadde satt i gang for å hjelpe elever, og innsats som gikk svært langt ut over stillingsbeskrivelsen. Elever på samme skole beskrev likevel senere (Pedersen m.fl., 2023) at de ikke fikk den støtten de trengte av lærerne. Totalt kan dette peke mot at selv om lærerne økte innsatsen, trengte mange elever enda mer oppfølging enn det lærerne kunne gi i en vanskelig hverdag. Elevene ønsket faglig, psykososial og hverdagslig oppfølging, som kunne bli utfordrende å følge opp over primært digitale flater. Det illustrerer dessuten at mangelen på fysiske undervisningsformer i seg selv skapte en form for opplevd utilgjengelighet

for elevene. Elevenes opplevde støtte ble også formet av hvilke muligheter elevene hadde til å få hjelp fra andre voksne. Noen elever beskriver at selv om oppgavene var utfordrende, fikk de hjelp av eldre søsken eller foresatte.

Selv om majoriteten av våre respondenter beskriver utfordringer med hjemmeskole, er det også elever som har positive erfaringer med å jobbe mye selvstendig. Dette er hovedsakelig elever som i utgangspunktet var faglig sterke. Noen elever beskrev at de kunne jobbe mer effektivt når de fikk legge opp dagen selv. To elever fra Høystad skole beskriver det slik:

*Elev 1: Ja, jeg var hvert fall vant til å jobbe selvstendig, jeg har alltid vært veldig glad i skole. Så for meg personlig så var det veldig fint å ha hjemmeskole. Jeg tror det pleide å ta meg rundt en halvtime å få gjort hele dagens arbeid, også resten av dagen kunne jeg egentlig gjøre det jeg ville. Hjelp lillesøstera mi, og sånne ting. Så det var litt fint egentlig, jeg følte jeg fikk mer ut av det enn en vanlig skoledag. Personlig likte jeg det veldig godt.*

*Elev 2: Jeg føler at jeg var i litt samme situasjon, bare at vi var mye mer sånn «du får en time til å jobbe på dette, og så får du ikke materialet før timen etterpå». For eksempel, hvis vi hadde matte først, så fikk du en time på det, og så fikk du ikke norsk materialet før mattetimen var over. Så jeg brukte kanskje 20 minutter for hver time, og så satt jeg i 40 minutter og hadde ikke noe å gjøre. Så jeg kunne liksom gå meg en tur, sykle, spise et helt måltid. Jeg hadde så mye tid jeg kunne bruke, fordi jeg klarte å jobbe såpass godt alene. Så jeg merket at jeg syntes at det var litt dårlig gjennomført av skolen, men det er jo litt vanskelig å gjøre noe med nå. Jeg satt igjen med så mye dødtid som var så vanskelig å fylle opp, for det følte litt feil å begynne å se på noe film eller noe midt i en skoledag.*

Andre elever beskriver at de likte at de hadde et enkelt møte på starten av dagen og så kunne disponere dagen selv, siden det ga dem mer fritid. Dette er elever som beskriver at de trivdes med å jobbe selvstendig. Både Eriksen og Davan (2020) og Eriksen m. fl. (2022) beskriver tilsvarende tendens for ungdomstrinnet der ungdommer som fra før mestret skolen og hadde mye ressurser hjemme, trivdes med skolearbeidet under nedstengningen nettopp fordi de mestret kravene om selvstendighet. I caseintervjuene er det både elever som etterlyser en strengere struktur fra skolens side, men også elever som foretrakk å legge opp dagen og uken helt selv. Mange elever beskriver at de har brukt svært lite tid på skolearbeid, men det varierer hva som er årsaken. Noen elever har blitt ferdig med skolearbeidet raskt, mens andre knapt har jobbet med skole i perioder med hjemmeskole.

### 7.3 Læringsutbytte

Elevene er gjennomgående enige om at de hadde lavere læringsutbytte enn normalt i perioder med hjemmeskole. Dette er kanskje ikke så rart, gitt beskrivelsene av hvor mye mindre tid på skolearbeidet mange oppga å bruke, samtidig som flere slet med å få hjelp fra lærere eller andre. Også skoleglade elever kunne ha utfordringer. En jente som beskriver seg selv som skoleflink, forteller:

*Det kan hende at det bare var oss, men vi fikk sånn engelskoppgave som var å se på en film. Det var skikkelig dårlig opplegg. Det var ikke oppgaver som var faglige liksom. Som gjorde at du kunne gjøre ferdig hele skoledagen på tre kvarter.*

Samtidig er det andre elever som forteller om lavt læringsutbytte av andre grunner. Ved en annen skole beskriver en elev hjemmeskolen slik:

*Det var egentlig ikke noe bra med hjemmeskolen, fordi jeg aldri fikk noe til i hjemmeskolen, så det var aldri noe bra.*

Begge elevene opplever at de mistet læring, men grunnen er ulik: Mens den ene opplevde manglende læringstrykk, beskriver den andre eleven manglende mestring. I intervjuene forteller elevene med begge typer erfaringer at de som en langtidskonsekvens av dette fortsatt sliter i matematikk, og også delvis i norsk. En elev beskriver det slik:

*Jeg tror ingen egentlig gjorde noe. Og læreren kunne ikke gi så mye pensum heller, fordi vi kunne ingenting. Så ingen gjorde oppgavene sine, alle bare var hjemme. Så jeg tror det er et veldig stort hull i pensum. Jeg tror vi på en måte falt av på mye det grunnleggende. Jeg husker at lærerne her (på ungdomsskolen) sa «Har dere hatt idioter som lærere på barneskolen, siden dere ikke kan det og det», men vi hadde jo ikke lærere i det hele tatt, liksom.*

Også i et område med lite smitte beskriver to elever det samme:

*Intervjuer: Nå har det jo gått litt tid siden det var nedstengninger og dere hadde hjemmeskole og sånt, men merker dere i noen fag at det har vært noen år som har vært litt annerledes?*

*Elev 1: Ja. Jeg merker det veldig, veldig godt i matten. Matte var sånn typisk at jeg trengte jo hjelp til det, på en måte. Det var typisk at jeg bare trykte på «vis fasit».*

*Elev 2: Mm. For det var liksom fort gjort. Og når man sleit litt fra før av, på en måte, så var det så vanskelig å stå i det når du ikke hadde noen å veilede deg, på en måte, til det som var vanskelig.*

*Elev 1: I hvert fall matte tror jeg er et fag som jeg har merket det i hvert fall veldig godt. Og det er jo rett og slett fordi at vi fikk ikke hjelp egentlig til det. Jeg syntes*

*dem kunne ha lagt opp bedre, i hvert fall sånn, jeg vet ikke, mattehjelp på Teams eller noe – fordi det var mange som trengte det. Og nå i etterkant har det hatt negativ påvirkning på meg i hvert fall, fordi jeg har jo alltid vært ganske god i matte, men fra vi starta på ungdomsskolen og etter korona så bare, jeg får det ikke til lenger, på en måte.*

*Elev 1: Jeg har aldri vært spesielt god, så derfor har det vært liksom lett for meg å bare drite i det fordi jeg får det ikke til uansett. Så det gjorde kanskje at jeg ble enda dårligere da. Mista veldig motivasjonen til å liksom skulle hente meg inn igjen, for jeg hadde jo sittet et halvt år og slurva gjennom matteleksene liksom.*

*Elev 2: Matte ble jo aldri gått igjennom ordentlig over tid, så vi holdt jo på med gange og den biten når det stengte ned. Så det igjen har ført til at jeg ikke kan gangetabellen fullt nå, fordi ... altså, det er jo min egen feil og, men jeg føler at en 6.klassing vet liksom ikke konsekvensene av det.*

Elevene reflekterer rundt hvorfor de har blitt dårligere i matte, men påpeker også at det var et stort ansvar å legge på barns skuldre. Det er vanskelig å forstå konsekvensene av det i så ung alder. Disse konsekvensene har både de selv og lærerne merket i etterkant, særlig etter overgangen til ungdomsskolen. Erfaringene med dårligere opplæring i matematikk med hjemmeskole, har tidligere blitt beskrevet av både lærere og elever (se blant annet Utdanningsdirektoratet, 2021). Kun ved ett av gruppeintervjuene var det elever som eksplisitt uttalte at de ikke opplevde å ha blitt dårligere i matte grunnet pandemien. De to elevene begrunnet det med at de hadde en veldig god lærer under pandemien:

*Vi hadde en sånn mattelærer på barneskolen som gidde oss ganske mange oppgaver, og prøvde å lære oss mye om matte og sånt. Så han er mest sannsynlig en av grunnene for at, liksom, vi er ganske gode i matte.*

Elevene beskriver hvordan denne læreren fulgte opp at de faktisk gjorde det de skulle, men også krydret undervisningen med praktisk matte. De mener begge det fungerte godt. Elevene har også andre beskrivelser av hva som har påvirket deres læringsutbytte. En elev som ikke hadde vedtak, men som beskriver seg selv som lite glad i og opptatt av skolen, beskriver hvor viktig det var for ham å være til stede på skolen:

*Jeg falt ikke av i matte fordi for jeg var på skolen fordi begge foreldrene mine hadde sånn helsekrisiske jobber, så de måtte på jobb. Så da fikk jeg være på skolen uansett, med masse andre folk. Og lærerne og sånt.*

Det at denne eleven fikk være på skolen under første nedstengning, påvirket ham i matte – og gjør det fortsatt flere år senere.

Ved to av caseskolene beskriver elever at de har blitt dårligere til å lese. Ved en caseskole i et område med lite smitte, beskriver to elever:

*Elev 1: Vi hadde jo egentlig ikke noen lesebøker, det var jo liksom ... Fikk jo ikke noe ekstra trening på det.*

*Elev 2: Og dem små tekstene vi noen ganger fikk i for eksempel «skolen min», eller «skolestudio», var på en måte ikke sånn som hjelp så veldig mye. Det var liksom bare for å [gå] fort gjennom, og så gjøre oppgavene, på en måte.*

*Elev 1: Det var litt mer sånn slurvelesing bare for å greie å svare på spørsmålene.*

*Elev 2: Og det var ikke lenger sånn en bok i uka. Vi i hvert fall hadde den ordninga at vi leste ofte kanskje en ... vi gikk på biblioteket en gang i uka, så skulle vi lese den boka, og så ... fordi ... eller, det hjalp i hvert fall klassen min veldig mye. Vi skåret veldig bra på barneskolen på sånn «Carlsontest» og alt sånn, men nå i det siste, eller, sånn etter korona har jeg merka at jeg ikke leser like fort som jeg gjorde før.*

Elevene beskriver hvordan det preget lesevanene deres at en etablert struktur, skolebiblioteket, hvor de fikk tak i bøker, falt bort under pandemien. En spørreundersøkelse har tidligere avdekket variasjon i hvorvidt norske foresatte oppga at skolene bidro med lesebøker til barna under pandemien (Komakhidze m.fl., 2024), hvor 46 prosent oppga at barna fikk bøker av skolen. Også to andre elever i et område med lite smitte opplever at de har blitt dårligere i lesing:

*Elev 1: Jeg leste jo mindre under korona. Så nå så ser jeg jo at jeg sikkert hadde lest bedre enn det jeg gjør nå, hvis det ikke var korona.*

*Intervjuer: Hvilke fag er det du merker det i mest da?*

*Elev 1: Norsk og sånt. Sånn veldig skrift ... Nei, hva heter det? Faglig – faglige fag. Vi har engelsk, også ... alle fag vi leser/har en bok, eller noe du skal lese høyt.*

*Elev 2: Ja. Liksom, du kan kjenne at du blir litt sånn, spesielt når du skal begynne å lese – nesten litt sånn, du blir litt sånn varm på en måte, for at du ikke har lest så mye foran andre før, og at ... eller sånn, du er ikke like vant til å lese høyt for andre da.*

Utdraget peker på to ting; både at elevene har lest mindre, men også at de har fått mindre trening i å lese høyt foran andre. Dette preger dem nå under klasseromsundervisningen. Andre studier har også pekt på at elevene lærte mindre under perioder med hjemmeskole. Halvparten av grunnskoleelevene mente at de lærte mindre på hjemmeskole enn på vanlig skole (Caspersen m.fl., 2021), og også i Danmark har studier pekt mot det samme (Danmarks evalueringsinstitutt EVA, 2021).



Ved både Høystad og Høyborg skole er det elever som diskuterer hvordan en ny skolenedstengning ville påvirket dem negativt, fordi de snart skal ha eksamen. Elevene fremstår i stor grad som selvstendige og fokuserer på fremtiden. Elevene snakker i intervjuet om at en fordel med nedstengningen er at de ble bedre nett-opp til å jobbe selvstendig. På en annen skole er elevene mer opptatt av at det hadde vært deilig å ha hjemmeskole – som om det i større grad betyr å ha fri. Også ved Lavstad skole beskriver elever hvordan erfaringer under pandemien har påvirket motivasjonen for skole positivt. To elever beskriver hvordan hjemmeskole var slik:

*Elev 1: Men, også ble det veldig kjedelig etter hvert. Man, liksom, jeg hadde aldri savna skolen på måten jeg savna den under korona, så ...*

*Elev 2: Man sier jo ofte at «Skole, nei det er så kjedelig» og «det er så vanskelig og tar så mye tid» og sånt, men det å, liksom, ikke skal gå på skolen – det var også ganske grusomt. Så det var et bevis på at man trenger skolen, egentlig.*

Selv om det er spredning i hvordan elevene ble påvirket, kan det se ut som om elevene som går på ungdomsskolen nå, fikk for mye ansvar for egen læring under pandemien. Elevene beskriver selv ulike måter det kan ha påvirket dem på: direkte læringstap (hovedsakelig matte og lesing), men også at flere tilla seg dårlige vaner og fikk lavere motivasjon for skolearbeid. Samtidig viser utsagnet over at nedstengningsperioden synliggjorde viktigheten av skolen for mange av elevene selv, noe de kanskje tidligere tok for gitt.

Det er utfordrende for barn å jobbe selvstendig og konsentrert med skolearbeid, spesielt siden de i liten grad klarer å forstå langtidskonsekvenser av egne handlinger. Med hensyn til hjemmeskole sier de fleste elevene at de får gjort mer hvis hjemmeskolen følger en vanlig timeplan, slik at elevene ikke kan gjøre seg raskt ferdig med alt før lunsj. Med andre ord kan det se ut til at den tilnærmingen som fungerte best under nedstengningen for de fleste elevene, er den som lignet mest mulig på ordinær klasseromsundervisning.

## 7.4 Sosiale relasjoner

Gjennomgående i våre intervjuer med elever uavhengig av erfaringskontekst, er det mange som beskriver sosiale utfordringer og vansker under pandemien. Det gjelder både tiden med hjemmeskole, og tiden med kohorter og isolasjon ved smitte. Vi har i intervjuene fokusert på sosiale relasjoner tilknyttet skolene. I alle caser er det elever som sier at selv om de fikk gjennomført skolearbeid på hjemmeskolen, var det ingen som fulgte opp hvordan de egentlig hadde det – verken foresatte, lærere eller andre voksne rundt dem. Dette gjelder på tvers av case. En elev i et område med mye smitte forteller om det slik:

*Det var liksom ikke det som var så viktig for lærerne føler jeg, hvordan vi hadde det. Det er liksom ikke deres oppgave, tror jeg de mente.*

To elever ved en annen skole forteller at de opplevde at kontakt med læreren uteble. Elevene gikk ikke på samme barneskole.

*Elev 1: Læreren min glemte å ha samtale med meg den første gangen. Jeg visste ikke at vi skulle ha det, så når hun ringte meg halvveis ut i den andre måneden så var hun sånn «Eh du, jeg skulle egentlig ha dette møtet forrige måned også, vi bare tar en litt ekstra lang en». Jeg bare «Okay» og så ble den fem minutter lang da (latter). Men jeg hadde ikke noe å si til det hun spurte om. Bare sånn, «Ja, det går vel helt greit.» Svarte veldig kort, fordi jeg hadde ikke noe å utdype med så da ble det fem minutter. Så ja, de hadde jo møter. Jeg tror noen i klassen min hadde hjelp av det, men jeg synes at det var hyggelig å se læreren min og snakke med henne, men ikke så viktig.*

*Elev 2: Jeg hadde aldri noen sånne møter. Jeg tror det var et møte om dagen som var hele klassen. Da var det sånn «God morgen, husk å gjøre oppgavene deres» og så tok hun opprop for å passe at alle var der. Men det var egentlig alt. Det var aldri noe «Går det bra med deg» sånn bortsett fra skole, det var lite fokus på det.*

Elevene beskriver generelt at det i liten grad var noen som fulgte dem opp, men med noen unntak. En elev forteller at en danselærer tok tak i hver enkelt elev, og spurte «hvordan går det?», og at det var veldig fint. At denne opplevelsen stod sterkt, tolker vi som en indikasjon på mangelen på kontakt med andre voksne. To elever i utvalget beskriver en lærer som fulgte dem tett opp under perioden med hjemmeskole.

*Ja, jeg likte det egentlig (at de tok mye kontakt). Det viste at dem brydde seg. Du merket det egentlig på tonen hvem av lærerne som brydde seg ordentlig. Nei, det var sånn, de spurte ... mest dem som ikke bare spør om oppgavene er gjort. De som ofte spør hvordan det går, de syntes jeg ... Ikke at det gjorde så mye, men det er egentlig de små tingene som telles da, for å være ærlig. Du ser det jo også når vi er på skolen nå, dem som spør til tider hvordan det går med deg. Ja, det hadde veldig mye å si, egentlig.*

Også lærere har tidligere sagt at det var vanskelig å følge opp elevenes psykososiale behov i perioder med hjemmeskole (Fjørtoft, 2020; Gilje m.fl., 2020; Kleiven, 2020; Pedersen m.fl., 2021). En undersøkelse fra 2020 viste at de yngste elevene hadde minst kontakt med lærerne sine (Roe & Blikstad-Balas, 2021). Dette kan peke i retning av at særlig for barneskoleelevene er det vanskelig å oppnå god kontakt uten å være fysisk sammen.

Flere elever beskriver også hvordan det var utfordrende når det kun var lov å møtes i små grupper.

*Det jeg skal si nå, er kanskje ikke helt faglig, men jeg husker at det var mange som var veldig lei seg fordi man bare kunne ha to eller tre venner på besøk, og da var det mange som ble ekskludert og sånt. Jeg opplevde aldri det da, men jeg hadde andre venner av meg som opplevde det. De synes det var veldig vanskelig, fordi de hadde ingen å være med.*

I våre intervjuer er det få av elevene som selv beskriver at det var vanskelig sosialt, men ved alle skoler forteller elever om andre, uidentifiserte elever som ikke hadde noen å være med, og som var isolert og alene under store deler av pandemien. Mange elever beskriver også personlige sosiale vansker i kohort-tiden.

*For meg personlig så var kohorttiden det aller verste. Fordi jeg var ikke i kohort med noen av vennene mine fra klassen. Vi var litt sånn «rest-kohort» så det var veldig få som var trygge på hverandre. Man var ikke så trygg på å få tilbakemeldinger og det å skulle samarbeide og sånn. Fikk ikke så mye ut av det. Og lærerne hadde veldig lite fokus på læring, fordi det var annenhver dag og vi skulle ut på tur og være på skolen også videre. På de turdagene så prøvde de å legge opp til skole, men så ble det ikke egentlig noe faglig i det hele tatt, så det funket ikke så bra. Fordi det hadde aldri vært et opplegg. Spesielt når lærerne måtte bytte mye, når noen ble syke og så videre, fikk jeg ikke så mye ut av det hvert fall.*

Elevene beskriver generelt at det har mye å si for dem hvem de var i kohort med, men samtidig har de i stor grad ivaretatt vennskap digitalt. En jente beskriver hvor mye hun brukte sosiale medier for å opprettholde kontakten med venner

*Jeg var jo på FaceTime konstant. Jeg tror det var sånn en time i løpet av dagen hvor jeg ikke var på FaceTime, fordi jeg savnet folk da, ikke sant. Og jeg synes det var fint å holde kontakt.*

Gjennomgående ser vi en kjønnsforskjell, i at jentene hovedsakelig beskriver at de har vært digitalt sammen på sosiale medier og videosamtaler, mens guttene beskriver en kombinasjon av det siste og gaming. En gutt sier:

*Jeg snakka på Facetime hele tiden. Jeg snakka alltid med noen. Hvis man sitter alene så blir man ganske trist til slutt. Men hvis man har noen å snakke med sånn seks timer om dagen og man sitter hjemme, så føler du deg ikke så alene. Så når jeg og sånn fire andre sitter og spiller fortnite i seks timer i strekk i tre måneder så føler du deg ikke skikkelig alene. Og så bytter man spill av og til og sånn, og man går ut. Så for meg ble det ikke skikkelig trist egentlig. Jeg synes det var mer gøy, fordi ja, jeg synes det er gøy å spille (latter)*

For mange av elevene bidro det digitale livet til å opprettholde noe normalt i en spesiell hverdag. Samtidig er elevene opptatt av hvordan det kan ha påvirket dem på sikt. En elev i samme intervju peker på at det kan ha påvirket hvilke sosialiseringssvaner denne generasjonen har fått:

*Jeg tror også det er derfor vår generasjon er så digital. De årene er ganske avgjørende, og vi ble vant til å snakke på Facetime og spille sammen. Det var den måten vi fikk kommunisert. Jeg vet ikke helt.*

Her peker eleven på at den eneste måten de i perioder kunne være sosiale på, var digitalt. Elevene kobler dette med langtidskonsekvenser for generasjonen hun tilhører. Dette skal vi utforske videre senere i sluttrapporten.

## 7.5 Overgang til ungdomsskolen

Det er vanskelig for elevene å beskrive hvordan koronapandemien påvirket overgangen til ungdomsskolen, fordi de naturlig nok ikke har grunnlag for å sammenligne sin situasjon med hvordan det ville vært i en normalsituasjon. Alle elevene vi har intervjuet, har begynt på ungdomsskolen i perioder hvor skolen har vært åpen. Samtidig har majoriteten begynt på ungdomsskolen i perioder med trafikklysregler og kohorter. To elever ved Lavstad skole beskriver overgangen til ungdomsskolen som sterkt preget av dette:

*Elev 1: Med en gang vi kom på skolen så var det jo kohorter i klassene, så vi fikk jo ikke gå ut på basen som vi har og møte dem andre klassene. Og, ja, det ble veldig lukka da. Men igjen så føler jeg at det har ført til et veldig godt klassemiljø, fordi at man måtte jo snakke med dem i klassen sin.*

*Elev 2: Man måtte jo være sammen, på en måte. Vi ble jo innlåst på klasserommet. Når vi kom på skolen så var det å vaske henda dine, og så gikk du på klasserommet, og så hadde du friminutt, lunsj, [og] alle skoletimene dine på det klasserommet da.*

*Elev 1: Og når man skulle dra hjem så var det sånn, man slutta litt forskjellig tid fordi at klassene kunne ikke gå samtidig, så vi ikke skulle smitte hverandre. Så det var veldig adskilt da.*

Selv om beskrivelsene viser tydelig hvordan elevene opplevde å være fysisk begrenset, peker de også på at det førte til den fordel at gruppene ble mindre og dermed mer sammensveiset. Ved en annen skole i et område med lite smitte, beskriver to andre elever også overgangen som innskrenket når det gjaldt å bli kjent med nye elever som kom fra andre skoler enn de selv:

*Elev 1: Før vi starta på ungdomsskolen, så fikk vi ikke møte de andre skolene. Når vi skulle vite hvem vi skulle være i klasse med og sånt, så fikk vi ikke møte andre skoler. Og så når vi startet på ungdomsskolen så husker jeg at det var sånn at du måtte vaske hendene når du kom inn, når du kom inn til skolen.*

*Elev 2: Også måtte vi være ute i friminuttene. Både fordi vi bråket litt og fordi det var litt sånn, folk var så tett og sånt – og det likte ikke lærerne.*

Elevene beskriver at de gikk glipp av noe av sosialiseringen som de ville hatt i en normalsituasjon, og at de i større grad ble oppdelt enn hva de ellers ville blitt. Likevel er dette ikke noe elevene generelt beskriver som utfordrende. Det er ingenting i vårt datagrunnlag som tyder på at elevene selv oppfatter at det sosiale aspektet av deres overgang til ungdomsskolen ble vesentlig negativt påvirket av korona.

## 7.6 Hjemmeskole eller alltid være på skolen?

En av de tydeligste forskjellene på elevene i de ulike erfaringskontekstene, ser vi i deres ønske om hjemmeskole eller ikke. En elev beskriver ønsket om å være på hjemmeskole slik:

*På hjemmeskole så kom jeg meg vekk fra dårlig miljø i klassen, og jeg fikk jobbet mer selvstendig, og det var det som gjorde at jeg begynte her. Komme meg vekk fra dårlig miljø og kunne jobbe mer selvstendig. Så når jeg hadde hjemmeskole under korona og var sånn «åh! Jeg skulle ønske dette var livet mitt» så tror jeg dette er det nærmeste jeg kommer. Og det var veldig fin variasjon, da.*

Eleven beskriver videre at hun derfor ønsker at de kunne hatt hjemmeskole noen dager i uken. Dette samsvarer med Eriksen og Davans (2020) sine funn fra ungdomstrinnet, der ungdommer som opplevde dårlig skolemiljø, syntes det var deilig å slippe unna klasseromsundervisningen. Samtidig ser vi at det krever høy motivasjon og faglig mestring fra elevenes side for at det ikke skal få negative konsekvenser faglig sett. En elev beskriver at han aldri gjorde noe på hjemmeskole:

*På skolen ser læreren hvis man jobber eller ikke. Men, når man er på hjemmeskole har man den derre følelsen «ingen ser på. Man trenger ikke egentlig å jobbe, så man kan egentlig bare gjøre hva man vil.»*

Denne eleven ønsket derfor ikke å ha hjemmeskole igjen. På en tredje skole er det også to elever som ikke ønsker hjemmeskole. De begrunner det slik:

*Elev 1: Hvis jeg kunne ha valgt hvordan skole jeg hadde gått, så ... Jeg tror ikke jeg ville hatt hjemmeskole. Siden, det er gøy liksom, men du kan fortere bli distrahert til å gjøre noe annet enn på skolen.*

*Elev 2: Og så får du ikke vært like mye med vennene dine. Fordi en av tingene med å gå på skolen sånn som vi gjør nå, det er jo at vi møter dem vi liksom er med og dem vi kjenner og er venner med. Så liksom, hvis vi hadde hatt hjemmeskole, så hadde vi mest sannsynlig ikke møtt hverandre hver dag da, på en måte.*

*Elev 1: Det er egentlig det. Men hvis vi skulle hatt hjemmeskole, så tror jeg at jeg ville hatt sånn mer praktisk hjemmeskole.*

Ved en annen skole beskriver en elev sitt ønske om hjemmeskole slik:

*De gangene når det nærmer seg ferie og sånt, da gjør vi jo egentlig ingenting, det er ingen vurderinger eller noe. Det er jo bare å ... kan egentlig bare være hjemme, spør du meg.*

Vi ser et skille mellom elevene i deres ønske om hjemmeskole. Noen av elevene ønsker å ha hjemmeskole, fordi de mener at de ikke alltid lærer eller gjør så mye på skolen. De tenker på hjemmeskole som fri – å være hjemme, i stedet for å gjøre skolearbeid. Andre ønsker å ha hjemmeskole av andre grunner. Spesielt i områder hvor mange har foresatte som har hatt og fortsatt i stor grad har hjemmekontor, beskriver flere elever et ønske om det samme. I det følgende sitatet snakker to elever om hjemmeskole slik:

*Elev 1: Jeg synes det var behagelig å ha det. Det var veldig sånn, du kunne liksom starte når du ville/slutte når du ville egentlig.*

*Elev 2: Og så var det veldig mye mer fredelig. Jeg synes nesten det var lettere å jobbe der egentlig.*

*Elev 1: Ja. Det var liksom arbeidsro hele tiden.*

*Elev 2: Og så passa mamma og pappa på meg at jeg faktisk gjorde det jeg skulle, så da fikk jeg gjøre det.*

*Elev 1: Hvis jeg kunne valgt, ville jeg hatt sånn tre dager på skolen/to hjemme.*

*Elev 2: Ja, det hadde vært deilig.*

Totalt sett ser vi en bred variasjon i elevenes oppfatninger av å ha tidvis hjemmeskole, noe som i stor grad kan forklares av elevens hjemmesituasjon.

## 7.7 Familieliv under pandemien

Vi har i caseintervjuene hovedsakelig fokusert på hvordan elevene har blitt påvirket med tanke på skolearbeid og sosiale relasjoner til klassekamerater og lærere. Likevel har elevene fortalt om mange erfaringer fra pandemien. Vi velger å inkludere disse, fordi de beskriver viktige opplevelser for elevene under pandemien, som også kan bidra til å forklare hvordan de har blitt påvirket i et lengre perspektiv. I flere av casene har elevene fortalt om store bekymringer under pandemien. Noe av dette handler om redsel for å få korona eller smitte andre. Elever som opplevde korona, beskriver også at konsekvensene av å være syk kunne være tøffe for dem som bare var barn. En jente beskriver det slik:

*Det var fordi det var hvert fall en periode jeg hadde korona og ingen andre i familien min hadde korona, og da var jeg bare alene på rommet mitt. Og da kjente jeg skikkelig på det sånn, «shit. nå er jeg helt alene». Pappa kom ned med mat, men det var det. Og da var jeg bare på FaceTime, egentlig.*

Flere andre elever beskriver også lignende isolasjon fra resten av familien, hvor de måtte være alene på rommet døgnet rundt mellom 10 og 14 dager mens de var 10–12 år. Flere elever har også vært i selvpålagt isolasjon for å unngå smitte, hovedsakelig for å beskytte familie. Det er flere elever som har foreldre som de selv beskriver som høyrisiko. En av disse elevene forteller om det slik:

*Elev: Jeg ble veldig redd fordi jeg tenkte at jeg fikk positivt på korona-testen, og at mamma fikk det også – så jeg ble veldig redd. Men, det gikk bra til slutt.*

*Intervjuer: Påvirket det deg – i forhold til å ikke ville gå ut og treffe noen – at moren din kunne bli smittet?*

*Elev; Ja, jeg tror etter jeg ble frisk gikk jeg ut bare en gang.*

En jente i en av våre caser har ikke foresatte som var i høyrisikogruppen, men foresatte som hun ikke ønsket å smitte grunnet jobb. Også hun isolerte seg under store deler av pandemien. Hun forteller:

*Jeg gikk ikke på skolen det første halvåret, tror jeg. Når den begynte så ville jeg ikke være der heller, fordi jeg syntes det var så ubehagelig med smitten. Det gjorde at jeg ble veldig ekskludert fra resten av miljøet på skolen, fordi jeg måtte være så restriktiv når jeg ville bo hos mamma. Da måtte jeg være der i tre måneder, ingen andre. Så jeg ble veldig ekskludert fra miljøet på skolen fordi mamma var veldig streng og veldig stressa. Som gjorde at jeg ble veldig streng og veldig stressa. Og da falt jeg litt ut av miljøet på en måte, fordi jeg ikke var så keen på å ... ja, jeg var litt redd, egentlig.*

Begge disse elevene gikk i sjette klasse da de selv valgte å isolere seg fra nærmiljø og jevnaldrende for å gjøre noe de selv opplevde skjermte foreldrene.

Elevene beskriver også andre bekymringer tilknyttet foreldre. Elever med skilte foresatte har i perioder ikke kunnet se den ene. I tillegg er det elever som har tatt stort ansvar for familien. En elev beskriver sin situasjon slik:

*Jeg har skilte foreldre. Så hvis vi plutselig var syke, skulle vi da droppe å se den andre forelderen i et par uker? Det ble veldig mye dårlig samvittighet rundt det, det ble litt vanskelig med hvem vi kan se av familie. Jeg har to halv søsken og hvordan skal det funke og så videre.*

Også flere andre elever vi har intervjuet, beskriver lignende utfordringer. En elev kunne ikke se faren sin på ett år grunnet pandemien, og beskriver det som tøft. En annen gruppe elever beskriver det som veldig slitsomt å være så mye med familien. En elev i et område med høy smitte beskriver det slik

*Intervjuer: Hva med forholdet til foreldrene deres da? Ble det påvirket av å være så mye hjemme?*

*Elev: Det var en tid man følte at man bare måtte gå ut ass. Man var innelåst hjemme sammen med familien hele tiden. Man måtte ta en tur ut.*

Også i et område med lav smitte er det en elev som har en lignende opplevelse:

*Jeg har jo to søsken, og så har jeg skilte foreldre. Der husker jeg at det var masse, masse krangling – mye mer enn normalt, fordi vi var jo lei av hverandre. Vi hadde jo ikke egentid, på en måte. Vi gikk jo hjemme og tråkka oppå hverandre, og satt bare og så på masse nye nyheter om korona og at «nå er det utvida karantene» og masse sånn. Så man var jo så lei, og så ... Det var ikke sånn at vi hadde pause fra hverandre da – det var jo når man sov. Resten så gikk jo ... vi gikk jo bare rundt å ... Det var dårlig stemning, egentlig.*

Andre elever opplevde også utfordringer i forskjellen mellom barns og voksnes perspektiver. En elev i et område med lite smitte forteller:

*Jeg husker jeg snakka en del med mamma om hvordan det var. Og jeg husker at jeg var mye lei meg til ho, fordi at jeg savna jo hverdagen og hvordan det var. Men til slutt så følte jeg liksom at det var bare jeg som forsto hvordan jeg skjønte det, for man fikk jo nesten samme svar hver gang. Det var bare sånn «Det går over» og «Det er vanskelig for alle» på en måte. Så det var godt å ha noen sånn sett, men jeg følte ikke at hun skjønte det ...*

Mange av elevene forteller om foreldre som de opplevde ikke forstod dem eller klarte å dekke deres behov. Det er jo ikke spesielt i seg selv for pandemien, men vi



velger likevel å inkludere elevenes opplevelse av dette. Flere elever har foresatte som jobber i helsevesenet i utsatte områder. En av dem beskriver sin opplevelse:

*Og så hørte jeg mye om det fordi begge foreldrene mine jobber i helsevesenet. Så det var alltid snakk om Covid. Og jeg ble ganske stressa. Jeg hørte ganske mye som jeg kanskje ikke burde hørt, som gjorde at jeg ble mye mer stressa enn det jeg trengte å være. Men jeg er egentlig litt takknemlig for det. Jeg vokste jo mer opp da, på en måte. Jeg følte jeg måtte takle det litt mer voksent, fordi jeg kunne jo ikke bare bli redd og hjemme.*

En elev som bor på et sted med lite smitte, beskriver det imidlertid på lignende måte:

*Foreldre hadde kanskje ikke trengt å vise så mye av den panikken, eller sånn, jeg vet ikke ... Bare slå av TV-en og prøve å koble av og tenke på noe annet. For det liksom ... Foreldrene må prøve å holde positiviteten oppe. Man må snakke mer sammen, for det er kjempevanskelig for barn og unge*

Begge elevene forteller her at foreldrene ikke klarte å skjerme dem godt nok mot det enorme medietrykket som rådet under koronapandemien. Elevene bodde på steder med svært ulikt smittenivå. Det er viktig å huske på at selv om det var stor variasjon i hvor mye smitte det var lokalt i Norge, var dette en global pandemi. Koronasmitten spredde seg fra Kina til Norge. Det er derfor ikke unaturlig at også elever som bodde på steder med lite smitte, var svært redde, og også kunne ha foreldre som var svært redde. Det ser altså ikke ut til at mengden smitte eller de forskjellige erfaringskontekstene fullt ut kan forklare forskjellene i hvordan elevene subjektivt sett har opplevd pandemien. Vi ser store forskjeller hos elevene når det gjelder i hvilken grad foreldrene har opptrådt som et skjold mellom nyhetene om pandemien og eleven, eller som en forsterker. Det er ingen tydelige tendenser her mellom de forskjellige casene, men ser heller ut til å handle om at majoriteten av elevene vi har intervjuet opplever at foreldrene deres ikke har klart å skjerme dem nok mot redsel for koronapandemien.

Noen få elever beskriver derimot at de ikke var like redde under pandemien. Flere av elevene som ikke sier at de var redde, trekker i intervjuene ofte frem sine foreldre, enten gjennom støtte til skolearbeid eller at de var mye sammen under pandemien. Noen av elevene vi har intervjuet beskriver også hvordan foreldrene fulgte dem tett opp under hjemmeskole, for eksempel ved å stille krav til at de måtte stå opp, at de måtte skifte fra pyjamas og gå tur. En jente beskriver hvordan foreldrene lagde en timeplan til henne for at hun skulle få struktur på hverdagen.

*Foreldrene mine er veldig glad i sånn organisasjon da, så dem satte jo opp en timeplan til meg og lillebroren min da, så vi måtte følge den timeplanen. Og da*

*liksom satt de av tid til å gjøre arbeid, og så ut. Så det var veldig sånn organisert da – for oss da. Så det var jo veldig kjekt.*

Som beskrevet i 6.1, var det mange elever som etterlyste bedre rutiner fra skolen under pandemien. Her ser vi at foreldrene tilrettela for dette for denne eleven, slik at hun skulle få gode rutiner. Hun beskriver selv i liten grad negative konsekvenser av pandemien. I en intervjustudie som ble gjennomført under pandemien, fortalte norske tenåringer om hvordan de endret rutiner for å bedre kunne ha kontroll over hvordan de følte seg (Drevland m.fl., 2024). Hvordan pandemien har påvirket elevenes rutiner og livsmestring, er et tema vi vil undersøke nærmere i sluttrapporten.

## 7.8 Forskjeller i elevenes erfaringer

Som beskrevet i både dette og andre kapitler, er det mange forhold som påvirker hvordan elevene opplevde pandemien. Erfaringskontekstene vi har delt dem inn i, kan forklare noe av variasjonen, men ikke alt. I dette underkapittelet har vi forsøkt å vise hvordan erfaringskontekstene kan beskrive noe av variasjonen. Det er viktig å understreke at det er svært stor variasjon når det gjelder hvordan elevene opplevde koronapandemien. Det ser ikke ut til at det hovedsakelig er mengde smitte som kan forklare denne variasjonen. Når en elev i et område med mye smitte forteller om tiden under pandemien, bruker han disse ordene:

*Huff, harde tider. Når vi først kom tilbake til skolen så går det en liten periode, så må vi hjem så ... Det fortsatte sånn der i en sirkel. Jeg opplevde det som ... Det var et mareritt.*

En elev fra en annen skole, som også bor i et område hvor det var utbredt smitte og flere skolenedstengninger, har derimot en helt annen type erfaring. På det samme spørsmålet om hvordan elevene opplever at eget liv ble påvirket av pandemien, svarer hen følgende:

*Det ble kanskje litt mindre utenlandsturer og sånt. Men det var egentlig nesten bare rett etter korona når det fortsatt var andre land som var påvirket. Men ikke noe stort annet enn det.*

Disse elevene er like gamle og opplevde relativt lik smittesituasjon, men har forskjellige livssituasjoner. Fortellingene disse elevene har om hvordan pandemien påvirket og fortsatt påvirker dem, er helt ulik.

Selv på skoler hvor det var lite smitte, er det derimot flere elever som selv opplever at de ble veldig påvirket av pandemien. For eksempel ser det ut til at foreldrenes rolle under pandemien har vært sentral for hvordan elevene i vårt utvalg har taklet pandemien. En del elever beskriver at de fikk mye støtte av foreldrene

under pandemien, både faglig og sosialt. Det er ikke alle elevene som har slike opplevelser. En elev beskriver det slik:

*Foreldrene mine skjønner matten, men de orker ikke å hjelpe meg. Det er mer sånn at foreldrene mine bryr seg ikke så særlig om meg.*

Denne gutten beskriver pandemien som grusom og et «helvete». En annen elev beskriver derimot at moren ga ham mye hjelp, og legger til:

*Mamma hjelper ja. Men jeg trenger egentlig ikke så ofte hjelp – ikke for å skryte eller noe. Men sånn, når det først trengs, så er ho der med en gang og spør ... er litt sånn, nesten innpåsliten til tider – hvert fall da (under pandemien).*

Disse elevene har mye til felles, men beskriver likevel forskjeller i hvordan de har blitt påvirket av pandemien. Igjen ser det ut til at støtte og skjerming fra foresatte har vært en av de viktigste faktorene for opplevelse av pandemien for elevene i vårt utvalg.

Vi ser også en stor forskjell i hvordan elevenes fritid ble påvirket av pandemien. Ved Høybyen skole beskriver en elev som har drevet mye med idrett, det slik:

*Næh, når ... for eksempel hvis en i familien hadde korona så måtte du også være i karantene, så fikk ikke mye på treninger – eller, hvis en ble smittet på laget så måtte hele laget teste seg, og sånn der ... eller hvis, på skolen, når du måtte gå hjem fra skolen så ble du også satt i karantene. Så man mista masse treninger egentlig. Når man kom tilbake så merka man at man mista en god del treninger, så vi kunne vært bedre – men man henta mye opp igjen, men det var jo sånn for alle sammen, så alle mista noe liksom.*

Ved Lavstad skole var det relativt lite smitte, og elevene kunne også i større grad drive med fritidsaktiviteter. En elev der beskriver det slik

*Det var fotball, og så var ishockey åpent, også kjørte jeg litt på ski underveis, da det var ... da det gikk an. Også, i hvert fall på vår skole, da var det slik at i friminuttene og sånt så skulle vi dra ut og være i aktivitet, eller bare ta oss luft og sånt. Så i friminuttene var vi ofte nede på den lokale kunstgressbanen ... fotballbanen rett ved der jeg bor. Også var vi der liksom i fritiden, sånn 2/3/4 stykker. Fordi vi fikk lov til å være i sånne små grupper hvis det bare var dem som holdt sammen. Så da var vi ofte nede på banen og trente der.*

Denne eleven opplever i liten grad at han ble påvirket av pandemien, verken direkte eller indirekte. Eleven beskriver at kommunen og skolen tilrettela for at de skulle ha et høyt aktivitetsnivå og omgås sosialt, og at læreren også fokuserte på det. Også andre elever i samme case beskriver noe lignende. Eleven ved Høybyen skole og eleven ved Lavstad skole spilte begge fotball, men fikk svært ulike

muligheter til å drive med idretten sin da, grunnet forhold de ikke kunne gjøre noe med. Her ser vi at erfaringskontekstene kan forklare vesentlig av variasjonen mellom elevenes erfaringer. Ved Høyborg skole, hvor det også var mye smitte, beskriver elevene en slags tredje vei. Selv om de ikke kunne trene som normalt, fikk de tett oppfølging av foresatte til å bedrive fysisk aktivitet eller bedrive egentrening. Selv om treningen ikke fungerte som normalt, trente de derfor like mye eller mer enn vanlig. Flere av disse elevene drev også med idretter som ikke er kontaktsporter, og som var lettere å opprettholde. På Høyborg skole fortalte skoleleder om en foreldregruppe hvor majoriteten var involvert i barnas liv, og også selv drev med idrett. Mange trente eller drev med andre fritidsaktiviteter utendørs, som å gå tur sammen med foresatte under pandemien. Ved Høybyen skole er det derimot mange elever som beskriver at de verken drev med fritidsaktiviteter eller omtrent var utendørs under nedstengninger, men bare gamet. Flere av elevene forteller at de var slitne, og heller sov om morgenen enn å stå opp, og så gamet resten av dagen. En jente beskriver det slik:

*Jeg bare spilte. Jeg gjorde ikke noe. Fordi jeg gadd ikke. Jeg ville ikke gå ut.*

Samtidig som vi ikke ser noen klar tendens til at visse elevgrupper i større grad har blitt skjermet av foreldrene sine, ser vi andre forskjeller mellom elevene basert på sosioøkonomisk status. En gutt fra Høystad skole beskriver det slik:

*Så vi var jo ganske heldige med at vi fikk en ganske stor hage. Vi hadde god plass til å bevege oss, og så levde vi ganske så vanlige liv som mulig. Men det var jo rart at du får tildelt en skoleoppgave, og så skal du sitte ved kjøkkenbordet sammen. Pappa sitter og jobber og mamma sitter og jobber, så sitter du der og skriver. Og så når det har gått noen timer, så skal du gjøre noe annet. Det var liksom ikke så mye pauser husker jeg, det var liksom fra en ting til noe annet.*

Samtidig fant en studie gjennomført under pandemien i Oslo, at selv om livstilfredsheten gikk ned hos ungdomsskoleelever, var dette mindre påvirket av sosial ulikhet enn normalt (von Soest m.fl., 2020). Våre funn peker derimot i retning av at pandemiens påvirkning på elevene i alle fall delvis var påvirket av hjemmesituasjon. En av grunnene til denne forskjellen kan være at elevene i vårt utvalg beskriver 2020–2022, mens flere studier kun gir et bilde fra nedstengningen i 2020, som var tøff for alle. I tillegg var elevene i vårt utvalg yngre i denne perioden, hvilket også kan føre til ulik påvirkning sett i retrospekt.

## 7.9 Oppsummering

Dette kapittelet presenterer elevenes erfaringer under pandemien, basert på caseintervjuer med totalt 36 elever. Alle elevene, som går på ungdomsskolen i

skoleåret 2023/24, opplevde pandemien mens de var på barneskolen. Når elevene reflekterer over denne perioden, snakker de om all tid de har hatt hjemmeskole i forbindelse med pandemien, ikke bare den nasjonale nedstengningen. Under perioder med hjemmeskole, husker elevene godt hvordan det var da skolene stengte. Elevene har komplekse erfaringer og et høyt refleksjonsnivå rundt hvordan de ble og fortsatt blir påvirket av pandemien. De diskuterer skolenes tilnærminger under nedstengningen, og hvor tett de ble fulgt opp over digitale flater. Noen elever opplevde at det digitale kunne være en utfordring i starten av tiden med hjemmeskole, men det var andre utfordringer som forble vanskelige i perioder med hjemmeskole og delvis senere i tiden med høyt smittenivå. Elevene beskriver mye selvstendig arbeid alene, med lite direkte veiledning fra læreren, og at de ofte ventet på hjelp fra foresatte hvis de ikke klarte å løse oppgavene. Elevene opplevde det som utfordrende å be om hjelp fra lærerne sine mens de var hjemme. De opplevde at lærerne var tilgjengelige, men det var ikke det samme som når de var fysisk til stede. Dette førte til at noen elever hoppet over oppgaver de ikke klarte, og ikke gikk tilbake til dem. Noen elever beskriver at de ikke gjorde *noe* skolearbeid i perioden med hjemmeskole. Disse erfaringene peker mot at selv om lærerne gjorde en større innsats, trengte mange elever enda mer i en vanskelig hverdag. Noen elever beskriver derimot at de kunne jobbe mer effektivt når de fikk legge opp dagen selv, og at de trivdes med å jobbe selvstendig.

Det er utfordrende for barn å jobbe selvstendig og konsentrert med skolearbeid, spesielt siden de i liten grad klarer å forstå langtidskonsekvenser av egne handlinger. Selv om det varierer hvordan elevenes læring ble påvirket, kan det se ut som om elevene som går på ungdomsskolen nå, fikk for mye ansvar for egen læring under pandemien. Elevene beskriver selv ulike måter det kan ha påvirket dem på: direkte læringstap (hovedsakelig matte og lesing), men også at flere tilla seg dårlige vaner og fikk lavere motivasjon for skolearbeid. Dette temaet skal vi gå dypere inn i sluttrapporten, som fokuserer på langtidskonsekvenser av pandemien.

Det er vanskelig for elevene å beskrive hvordan koronapandemien påvirket overgangen til ungdomsskolen, fordi de naturlig nok ikke har erfaring med å gjøre det, verken i en uvanlig eller vanlig situasjon. Alle elevene vi har intervjuet, har begynt på ungdomsskolen i perioder hvor skolen har vært åpen. Samtidig har majoriteten begynt på ungdomsskolen i perioder med trafikklysregler og kohorter. Elevene beskriver at de gikk glipp av noe sosialiseringen som de ville hatt i en normalsituasjon, og at de i større grad ble oppdelt enn hva de ellers ville blitt. Det er ingenting i vårt datagrunnlag som tyder på at elevene selv oppfatter at det sosiale aspektet ved deres overgang til ungdomsskolen ble påvirket negativt av korona i vesentlig grad.

I intervjuene med elevene er det mange som beskriver sosiale utfordringer og vansker under pandemien. Dette gjelder både tiden med hjemmeskole og tiden med kohorter og isolasjon ved smitte. Elevene beskriver generelt at det i liten grad var noen som fulgte dem opp. Noen elever forteller at enkelte lærere tok initiativ til å følge opp hver enkelt elev, noe de satte stor pris på. Flere elever beskriver også hvordan det var utfordrende når det kun var lov å møtes i små grupper. Elevene beskriver generelt at det har mye for dem å si hvem de var i kohort med, men samtidig har de i stor grad ivaretatt vennskap digitalt. For mange av elevene bidro det digitale livet til å opprettholde noe normalt i en spesiell hverdag. Samtidig er elevene opptatt av hvordan det kan ha påvirket dem på sikt.

Intervjuene har hovedsakelig fokusert på hvordan elevene har blitt påvirket med tanke på skolearbeid og sosiale relasjoner til klassekamerater og lærere. Likevel har elevene fortalt om mange erfaringer fra pandemien, inkludert store bekymringer rundt å få korona eller smitte familiemedlemmer. Flere elever har også vært i selvpålagt isolasjon for å unngå smitte, hovedsakelig for å beskytte familie. Elevene beskriver også andre bekymringer tilknyttet foreldre, inkludert utfordringer med skilte foreldre og å ta stort ansvar for familie. Elevene beskriver en stor variasjon i hvordan foreldrene deres håndterte pandemien, med noen som ikke klarte å skjerme dem godt nok mot det enorme medietrykket, mens andre opptrådte som et skjold mellom nyhetene om pandemien og eleven. Noen få elever beskriver at de ikke var like redde under pandemien, og disse elevene trekker ofte frem sine foreldre, enten gjennom støtte til skolearbeid eller at de var mye sammen under pandemien. Andre elever har derimot ikke opplevd at deres foreldre har klart å hjelpe dem nok med verken skole eller sosialt liv under pandemien.

Som beskrevet i både dette og andre kapittel, er det mange ting som påvirker hvordan elevene opplevde pandemien. Erfaringskontekstene vi har delt dem inn kan forklare noe av variasjonen, men ikke alt. Det er viktig å understreke at det er svært stor variasjon i hvilken grad elevene opplever at koronapandemien har påvirket dem. Det ser ikke ut til at det bare er mengde smitte som kan forklare variasjonen i hvordan elevene opplevde pandemien. Det ser for oss ut til at støtte og skjerming fra foresatte har vært en av de viktigste faktorene for opplevelse av pandemien for elevene i vårt utvalg.

## 8 Oppsummering og konklusjon

I denne delrapporten har vi utforsket følgende hovedspørsmål:

*Hvordan varierer skoleerfaringer under pandemien mellom undergrupper av elever og andre aktører i skolen, som befinner seg i ulike erfaringskontekster?*

Gjennom ulike datakilder og tilnærminger har vi sett på dette overordnede spørsmålet fra flere hold gjennom rapportens delkapitler. Her sammenfatter vi noen funn tematisk ved å gå tilbake til de underliggende problemstillingene i rapporten, før vi oppsummerer ved å trekke noen lengre linjer.

### 8.1 Læring under pandemien

Et av underspørsmålene vi lanserte i kapittel 1, var hvordan skoleledere, lærere og andre skoleansatte opplevde opplæringssituasjonen under pandemien. Da pandemien brøt ut, måtte skoler på kort varsel gå over til heldigital hjemmeskole, også omtalt som digital nødundervisning (Hodges m.fl., 2020). Flere caseskoler erfarte at selv om de hadde høy digital modenhet i form av infrastruktur, en-til-en-dekning og tilgang på digitale læringsressurser, krever digital hjemmeskole en annen pedagogikk og kompetanse av lærere. De manglet et velfungerende digitalt læringsmiljø eller digitalt økosystem for heldigital undervisning (Bozkurt & Sharma, 2020). Dette innebar at man måtte prøve seg frem for å etablere en struktur på skoledagen og en undervisningsstil som egnet seg for digital hjemmeskole. Dessuten foregikk denne omleggingen i en internasjonal krisesituasjon som medførte store omveltninger i elevenes privatliv også. Skolene erfarte at det var en motsetning mellom lærerens ønske om faglig fremdrift og forståelsen for at heldigital undervisning har andre rammebetingelser. Digital hjemmeskole krevde kortere undervisningsøkter samt enklere og mer varierte læringsaktiviteter. Tydelig klasseledelse og inkludering av ulike elevgrupper viste seg også å være vanskeligere med digital hjemmeskole. Skjermen ble en barriere som reduserte kvaliteten på dialogen med og mellom elever, både relasjonelt og faglig. Hyppige samtaler med elevene, enkeltvis eller i små grupper, bidro til å opprettholde relasjoner. I

Spørsmål til Skole-Norge svarer en tredel av skolelederne at verken skolen eller kommunen har retningslinjer for digital praksis i dag.

Vi har også stilt spørsmålet om hvordan elevene selv opplever at deres læring ble påvirket av pandemien, og generelt hvorvidt det er enkelte opplæringsformer som har vært vanskeligere å gjennomføre. Elevene selv opplever at de har læringshull grunnet pandemien, hovedsakelig i matematikk. De begrunner det blant annet med at det var lite læringstrykk i perioder med hjemmeskole, men også med at de av ulike årsaker gjorde lite skolearbeid. Det handler blant annet om at hjemmeskolen krevde stor grad av selvstendighet – ikke bare som arbeidsform, men også som selvregulering. Noen var effektive, mens andre synes det ble for utfordrende med alle fristelsene som finnes hjemme, og gjorde derfor omtrent ikke skole. Elevene sier selv at de ikke forstod langtidskonsekvensene av dette selv, hvilket er naturlig, da de gikk i fjerde til sjetten trinn. Men også blant elever på ungdomstrinnet, ser vi at det primært var elever som var kjennetegnet av en form for selvsikker optimisme og mye ressurser hjemme som var i stand til å dra fordeler av hjemmeskoleopplegget. I sluttrapporten skal vi se nærmere på nettopp disse langtidskonsekvensene.

## 8.2 Sosiale konsekvenser for elever

Ettersom skolenedstengningen også betød et betydelig inngrep i hverdagen generelt, har vi også sett det som relevant å utforske hvordan elevenes hverdag ble påvirket, hvordan det sosiale ble påvirket på ulike steder og hvordan barn og unges opplevelse av nedstengningen henger sammen med hvordan de hadde det forut for nedstengningen på andre arenaer i livet. For ungdomstrinnet tyder analyser av *Ungdom i endring*-materialet på at de som allerede var trygt forankret i jevnaldersfellesskap ikke led noen stor nød under pandemien. For elevene som allerede kjente på liten grad av sosial tilhørighet i klassen, kunne det være en fordel å slippe unna klasserommet. Samtidig ser vi tydelig at en del av disse elevene ble svært ensomme og isolerte under nedstengningen. Mange av disse manglet dessuten emosjonell støtte hjemme, eller fra andre voksenpersoner. Denne følelsen av utenforskap fikk også konsekvenser for deres motivasjon for å jobbe med skolearbeidet. Dette gjelder på tvers av steder, eller erfaringskontekster. Funnene tyder på at forskjeller i opplevelse av sosial tilhørighet mellom ungdom ble forsterket under nedstengningen. Det vil være viktig å se videre på hvordan dette kan ha påvirket dem utover i skoleløpet, og i overgangen fra ungdomsskole til videregående. Fra elevenes perspektiv pekes det blant annet på at det har vært utfordrende å opprettholde relasjonen til lærerne under pandemien. Elevene beskriver generelt at det i liten grad var noen voksne som fulgte dem opp fra skolens side i perioder med hjemmeskole. Det er noen elever som forteller om lærere eller andre voksne



som de opplever har vært viktige for dem under pandemien. Elevene forteller at disse lærerne i stor grad har «virkelig brydd seg» om dem under pandemien, og ikke bare vært opptatt av at elevene har gjort det de skal av skolearbeid. Dette vil vi utforske nærmere i sluttrapporten.

Elevene vi har intervjuet i casestudiene opplever ikke selv at de nå har et annerledes sosialt liv grunnet pandemien. Det er likevel mange som forteller om sosiale utfordringer og vansker *under* pandemien. Dette gjelder både tiden med hjemmeskole, og tiden med kohorter og isolasjon ved smitte. Elevene beskriver generelt at det i liten grad var noen voksne som fulgte dem opp. Noen elever beskriver at enkelte lærere tok initiativ til å følge opp hver enkelt elev, noe de satte stor pris på. Flere elever forteller også hvordan det var utfordrende når det kun var lov å møtes i små grupper. Elevene beskriver generelt at det har mye å si for dem hvem de var i kohort med, men samtidig har de i stor grad ivaretatt vennskap digitalt. For mange av elevene bidro det digitale livet til å opprettholde noe normalt i en spesiell hverdag. Samtidig er elevene opptatt av hvordan det kan ha påvirket dem på sikt.

### 8.3 Påvirkning på sårbare elever

Pandemien var tøff for sårbare elever, uavhengig av hvilken erfaringskontekst de bodde i. I *Ungdom i endring*-materialet ser vi at dette ikke bare handlet om hvordan skolehverdagen ble endret, men også om utfordringer de strevde med fra tidligere av, som vanskelige familie- og vennerelasjoner ble ytterligere forsterket under nedstengningen. Caseintervjuene viser tydelig at skolene forsøkte etter beste evne å gi elevene det de hadde behov for, både faglig og psykososialt, men det var utfordrende i perioder hvor det meste foregikk digitalt, og det var utfordrende å få bistand fra resten av laget rundt elevene. I tillegg ble viktigheten av fysiske møter for å opprettholde tett kontakt med elever svært tydelig da dette ikke lenger var mulig. Samtlige skoleansatte vi har snakket med mener at skolene ikke burde vært stengt av hensyn til sårbare elever.

Samtidig ser vi at det er noen erfaringer som er spesifikke for de forskjellige stedene. Noen steder ble det oppfattet som stigmatiserende å være på skolen fysisk i perioden med hjemmeskole. I områder hvor flere elever fikk et slikt tilbud var det derimot ansett som attraktivt og populært da det åpnet for å få se venner. Samtidig ser vi at elever som hadde behov for støtte, men ikke i den grad at de fikk komme på skolen, har blitt ulike påvirket. Dette synes å avhenge til dels av familiebakgrunn. Ikke alle elevene har fått samme støtte av foresatte, verken faglig eller sosialt. Ved noen skoler går lærerne og andre skoleansatte normalt sett langt utenfor vanlig stillingsbeskrivelse og arbeidstid for å ivareta denne elevgruppen eller spesifikke elever. Dette ble i mindre grad mulig under deler av pandemien,

hvilket har påvirket elevene som vanligvis hadde en nær relasjon til lærerne. Dette understreker viktigheten av å ha robuste støttestrukturer på plass for sårbare elever, spesielt under utfordrende og uforutsette hendelser som en pandemi.

Gjennomgående er skoleledere, lærere og andre ansatte generelt bekymret for utviklingen hos elevene som nå går på ungdomsskolen. Det handler om elevenes faglige ferdigheter, særlig i matematikk og lesing, men hovedtemaet er likevel knyttet til bekymring rundt sosial kompetanse. På alle våre caseskoler beskriver ledelsen utfordringer med dette. Dette gjelder både hvordan elevene forholder seg til voksne, stamina i vanskelige situasjoner og hvordan de forholder seg til andre elever. I tillegg opplever ansatte ved alle skolene at elevene nå er mer knyttet til foresatte. Dette handler ikke om sårbare barn i seg selv, men om elevgruppen som helhet. Likevel mener de flere steder at sårbare elever har blitt særskilt påvirket av disse generelle trendene.

## 8.4 Antydning til langtidskonsekvenser for elever og skolen

I denne delrapporten beskriver vi hovedsakelig situasjonen under pandemien og dagens situasjon på skolene. I sluttrapporten skal vi derimot se på langtidskonsekvenser av pandemien. Vi ser likevel tendenser til hva som er særskilt interessant å se videre på i sluttrapporten, som vi presenterer her.

Alle caseskolene forteller om utfordringer med matematikk og/eller lesing etter pandemien. Dette gjelder generelt for hele elevgruppen, ikke bare noen få undergrupper. Lærere peker på forskjeller i hva slags støtte elevene kan få av sine foresatte, selv om alle har blitt påvirket. Dette gjenspeiles også blant ungdommene fra *Ungdom i endring*-materialet, der ungdommene selv beskriver stor variasjon i hvilken faglig og emosjonell støtte de har hatt tilgang til hjemme.

Skolene forteller gjennomgående om utfordringer med fravær i kjølvannet av pandemien. Det handler både generelt om elevgruppene, men også at et økt antall elever har veldig høyt fravær. Det generelle narrative fra skolene er at dette handler om endrede vaner hos elevene etter pandemien kombinert med endringer i grensesetting fra foresatte. Samtidig peker noen sosiallærere og elever på at det økte fraværet kan handle om mer komplekse årsaker, som mental helse og ensomhet. Dette er et tema sluttrapporten vil dykke inn i.

I casestudiene beskriver elevene generelt relativt tøffe perioder av livet. Mange av elevene har tatt økt ansvar og vanskelige avgjørelser for å skjerme familie. Blant annet har noen elever isolert seg for å ikke smitte andre, mens andre har unngått å møte nære familiemedlemmer for generelt å begrense smitte. Elevene beskriver dette som om det er avgjørelser de var delaktige i å ta, eller tok på egenhånd, helt ned i en alder av ti - tolv år.

Andre elever igjen har opplevd at skolen ikke har fulgt dem opp, og at de for eksempel i flere måneder gamet uten å gjøre skolearbeid. Elever har opplevd at de i liten grad hadde hjelp fra lærere, og for mange var det også begrenset med hjelp fra foreldre. De sier selv at det både har ført til at de har læringshull, men også at de tidvis kan slite med å konsentrere seg om skolearbeid, fordi de har lav motivasjon for dette. Dette gjelder både elever fra casestudiene som gikk på barnetrinnet under nedstengningen, og elever fra *Ungdom i endring* som gikk på ungdomstrinnet. I sluttrapporten vil vi se nærmere på hvordan elevenes opplevde tilhørighet til skolen og motivasjon kan ha blitt påvirket. I forlengelsen av dette er det også viktig å undersøke hvordan det videre har påvirket elever som har fått tydeliggjort/bekreftet at de står utenfor sosialt i skolens jevnalderfellesskap. Det er grunn til å se for seg at en annen langtidskonsekvens av dette vil være ytterligere svekkelse av tilhørighet til skolen som helhet. Her er det også verdt å se nærmere på de ungdomsskoleelevene som under pandemien beskrev at de syntes det var godt å slippe unna konflikter og bråk på skolen under nedstengningen. Selv om de opplevde at det var godt å slippe (Eriksen og Davan, 2020) i denne korte perioden, betyr ikke det at dette har gagnet dem på lengre sikt. Vi vil følge opp dette i analyser videre med et særlig henblikk på hvordan det har gått med disse ungdommene i overgangen til videregående gjennom *Ungdom i endring*-materialet.

Lærerne fra casestudiene beskriver hvordan mye av elevenes psykososiale helse ble lagt på dem. Vi har ingen grunn til å betvile hvilken innsats lærerne la ned. Men samtidig peker funn fra *Ungdom i endring* på at hvilke ungdommer som var i stand til å koble seg på hjelp og ressurser fra skolen hang tett sammen med hva slags forhold de hadde til skolen fra før. Dessuten peker funnene derfra på at bistand fra skolene var desto mer kritisk for de elevene som manglet trygge relasjoner i familien og gode vennskskapsrelasjoner fra før. Dette antyder at de som hadde størst behov for faglig hjelp og psykososial oppfølging fra skolen, var de som i minst grad benyttet seg av eller fikk det. Vi finner de samme tendensene i caseundersøkelsen.

Gjennom pandemien ble det tydelig at noen lærere og andre ansatte i skolen gjorde svært mye for elevene sine, hvilket ikke var mulig å opprettholde i pandemien når man ikke traff elevene fysisk. Likevel er det mange ansatte som har fortalt, både i denne evalueringen og tidligere, at de har brukt svært mye av sin kapasitet på elever under pandemien, og derfor er slitne. Flere mener også at pandemien pekte på sårbarheten i et slikt system. Hvordan dette kan bidra til å endre rutiner eller strukturer i skolen, skal vi utforske i sluttrapporten.

Et annet tema som har vært vesentlig fra skolens side gjennom caseintervjuene, er fravær som knyttes opp mot pandemien. De ulike informantene har ikke nødvendigvis samme syn på hvorfor pandemien eventuelt har ført til økt fravær: handler det om endret foreldrerolle og dårlig grensetting, at elevene har fått

dårligere vaner, mindre motivasjon eller endret psykososial helse? Dette blir det sentralt å utforske videre i sluttrapporten, gjennom et bredt spekter med data.

## 8.5 Konklusjon

Gjennom funn fra *Ungdom i endring* ser vi tydelig at ungdomsskoleelevers håndtering av selve nedstengningsperioden hang tett sammen med hva deres utgangspunkt var. Ungdom med trygge familie- og jevnaldrenderelasjoner klarte seg relativt bra, uavhengig av klassebakgrunn og erfaringskontekst. Derimot hadde de elevene som strevde med skole, vanskelige familieforhold og manglende vennskapsrelasjoner det desto vanskeligere under pandemien. Dette gjelder på tvers av erfaringskontekst, men i denne gruppa er det en overvekt av ungdommer med arbeiderklassebakgrunn. Samtidig ser vi både i *Ungdom i endring*-materialet og i casestudiene, at det var vanskelig for elever å henge med på å motivere seg for skolearbeid under nedstengningen. I caseundersøkelsene kommer det også tydelig fram at skolene så forskjeller i hvilke forutsetninger elevene hadde hjemme for å jobbe med skolearbeid. Dette handlet både om foreldrenes muligheter til å følge dem opp faglig og sosialt, men også reelle praktiske utfordringer knyttet til for eksempel trangboddhet. Denne type hverdagslige utfordringer som varierer med sosioøkonomisk bakgrunn, fikk med andre ord en helt annen og forsterket betydning under nedstengningen.

Når det gjelder det faglige opplegget i skolene, finner vi store variasjoner i skolenes forutsetninger for å gå over til heldigital undervisning. Noen fremstod heldigitale i utgangspunktet, mens for andre var det «flaks» at man hadde tilgjengelig datamaskiner til alle elever. Dette preget naturlig nok også hvor raskt skolene kunne omstille seg. Det er også stor variasjon i hvorvidt skolene la opp til en heldigital variant av tradisjonell klasseromsundervisning, eller mer løse former for undervisning. Både i caseintervjuene og *Ungdom i endring*-materialet ser vi eksempler på en tilnærming der elevene har måttet melde seg på starten av dagen for å få delt ut oppgaver å jobbe med på egenhånd. Det har vært stor variasjon i hvorvidt ungdommene har vært motivert for og klart å gjøre dette på egen hånd. Det er imidlertid ikke belegg for å anta at den ene undervisningsformen har fungert vesentlig bedre enn den andre. For noen, særlig de allerede sterke elevene, fungerte den selvstendige tilnærmingen godt. For andre elevgrupper kan dette ha vært mindre gunstig. Samtidig har også tradisjonell klasseromsundervisning i heldigital form noen utfordringer. Særlig peker en del av elevene i caseintervjuene og *Ungdom i endring*-materialet på at det var vanskelig å opprettholde motivasjon og konsentrasjon ved slik undervisning. Dette peker på viktigheten av fysisk tilstedeværelse.

Et funn det er verdt å merke seg, er den tydelige fortellingen fra skolene om hvilke endringer som begynner å komme til syne i elevgruppa nå som det har gått noen år siden nedstengning og pandemiltak. Først og fremst opplever både elever og lærere at det finnes vesentlige kunnskapshull, særlig i matte og lesning. Dette tyder på at selv om man var i stand til å gjennomføre undervisning, har man slitt med å opprettholde den faglige formidlingen. Der Eriksen og Davan (2020) beskriver fra nedstengningen at mange klarte å opprettholde rutiner for skolearbeid og følge med i undervisningen under nedstengningen, er det viktig å minne om at denne beskrivelsen stammer fra intervjuer som er gjort noen få uker uti nedstengningen. Det bildet skolene og elevene selv tegner nå i ettertid, tyder på at periodene med hjemmeskole og andre former for unormal skolesituasjon har fått reelle konsekvenser for læring over lengre tid.

Manglende fysisk tilstedeværelse har imidlertid ikke bare påvirket eleven faglig. Både under nedstengningen og i etterkant har det vært uttalt bekymring blant lærere, politikere, foreldre og forskere for ulike undergrupper av elever; de som opplever utrygge hjemmeforhold (Hafstad & Augusti, 2020), sliter med ensomhet (Hafstad & Augusti, 2021; Myhr, 2021; Hafstad m.fl., 2022), psykiske helseplager (Andreas & Brunborg, 2021; Hafstad & Augusti, 2021; Hafstad m.fl., 2022; von Soest m.fl., 2022) og lignende. Funnene både fra denne rapporten og annen forskning tyder på at disse bekymringene har vært reelle: Sårbare barn og unge hadde det vanskeligere under pandemien, og det har bidratt til å forsterke eksisterende forskjeller.

Samtidig ser vi noe mer her: Lærerne beskriver gjennomgående på tvers av erfaringskontekster og caseskole at de opplever en elevgruppe som nå etter pandemien er mer avhengig av egne foreldre, strever mer når de møter motstand og som ikke klarer å navigere jevnaldersfellesskapet på samme måte som tidligere elevkull. Det beskrives en økning i fravær og en økning i utagerende atferd og manglende sosial kompetanse, som for eksempel hærverk og verbal utagering. Disse tendensene gjenfinner vi i skolelederes svar på Spørsmål til Skole-Norge (Bergene m.fl., 2021; Bergene m.fl., 2022; Bergene m.fl., 2022) og i analyser av Elevundersøkelsen de siste to skoleårene (Wendelborg & Hygen, 2023; Wendelborg, 2024). Lærere og skoleledere tilskriver dette at elevene over en lengre periode har mistet viktige muligheter til å få tilbakemeldinger fra både voksne på skolen og medelever. Dette understreker viktigheten av skolen som sosialiseringarena. Vi undrer oss om det vi ser konturene av her, er hvordan mangelen på en vanlig skolehverdag har virket inn på den oppvoksende generasjons sosialiseringsevner, både på og utenfor skolen. Det er grunn til å anta at pandemien og tiltakene som fulgte, har fått konsekvenser, både for elevers psykososiale helse, videre utdanningsløp og fremtid. Dette antyder også mulige langtidskonsekvenser for den oppvoksende generasjonen, utover de rent faglige, som samfunnet vanskelig kunne forutse. Det vil være

viktig for skole-, barndoms- og ungdomsforskere i de kommende årene å følge med på utviklingen.

# Referanser

- Andersen, R.K., M. Bråten, E. Bøckmann, M.T. Kindt, T. Nyen, A.H. Tønder (2021). Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring. Fafo-rapport 2021:09
- Andreas, J. B., & Brunborg, G. S. (2021). Self-reported mental and physical health among Norwegian adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 4(8), e2121934-e2121934.
- Arbeidsgruppen for tapt læring (2021). Skolen etter koronapandemien. Et løft for trivsel og læring.
- Astrup E, Elstrøm P, Greve-Isdahl M, Johansen TB, Rotevatn TA, Surén P. (2021). Evaluering av effekt av smitteverntiltak i skoler februar-april 2021. Rapport: Folkehelseinstituttet.
- Augusti, E. M., Sætren, S. S. & Hafstad, G. S. (2021). Violence and abuse experiences and associated risk factors during the COVID-19 outbreak in a population-based sample of Norwegian adolescents. *International Journal of Child Abuse & Neglect*, 118.
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. Nasjonale resultater. ISBN: 978-82-7894-672-5. 120 s. NOVA, OsloMet. Vol. 8.
- Bakken, A. (2020). Ungdata 2020. Nasjonale resultater. ISBN: 978-82-7894-754-8. 57 s. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. ISBN: 978-82-7894-784-5. 66 p. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. ISBN: 978-82-7894-808-8. 62 s. OsloMet - storbyuniversitetet.  
<https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). Sosiale forskjeller i unges liv : hva sier Ungdata-undersøkelsene? (978-82-7894-578-0). Url: <http://www.hioa.no/content/download/123772/3198955/file/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv-NOVA-Rapport-3-2016-18-april-pdf>
- Bakken A., Pedersen, W., Von Soest, T., Sletten, M. A. (2020): Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet; 2020.

- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45–75.
- Bekkehus, M., Von Soest, T. & Fredriksen, E. (2020). Psykisk helse hos ungdom under covid-19: Ensomhet, venner og sosiale medier. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57(7).
- Bergene, A.C., Samuelsen, Ø.A., Daus, S., Lyckander, R.H., Vika, K.S. & de Besche, T. (2023). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2023. NIFU-rapport.
- Bergene, A.C., Samuelsen, Ø.A., Stubhaug, M.E., Vika, K.S. & Wiborg, V. (2022). Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2022. NIFU-rapport.
- Bergene, A.C., Vika, K.S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2022). Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022. NIFU-rapport.
- Bergene, A.C., Vika, K.S., Steine, F.S., Denisova, E. & Østby, M.N. (2021). Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021. NIFU-rapport.
- Bethäuser, B.A., Bach-Mortensen, A.M, & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bubb, S. & Jones M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools* 23 (3)
- Caspersen, J., I.H. Hermstad, I.D. Hybertsen, B. Lynnebakke, K.S. Vika, J. Smedsrud, C. Wendelborg og R.A. Federici (2021). Koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser. NTNU Samfunnsforskning-rapport.
- Dalland, C. P., Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Roe, A. (2022). Hjemmeskole under korona: individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 316-330.
- Danmarks evalueringsinstitut EVA (2021). STU og FGU's erfaringer med nødundervisning under covid-19-pandemien. En undersøgelse af nødundervisning i foråret og sommeren 2020. Rapport.



- Drevland, I. S., Asbjørnslett, M., Sveen, U., & Groven, K. S. (2024). Occupational experiences and their importance for young peoples' mental health. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 31(1), 2341779.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17)
- Eriksen, I. M. (2021). Teens' dreams of becoming professional athletes: the gender gap in youths' sports ambitions. *Sport in Society*, 1-15. doi:10.1080/17430437.2021.1891044
- Eriksen, I. M., & Andersen, P. L. (2023). The gendered district effect: psychosocial reasons why girls wish to leave their rural communities. *Journal of Youth Studies*, 1-17. doi:10.1080/13676261.2023.2270523
- Eriksen, I. M., & Davan, L. B. (2020). Tap og tillit. Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien. Retrieved from
- Eriksen, I. M., & Stefansen, K. (2021). Mapping young Norwegians' self-projects and future orientations. In M. Nico & G. Pollock (Eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary Inequalities and the Life Course*. (pp. s. 261-271): Taylor & Francis.
- Eriksen, I. M., & Stefansen, K. (2022). What are youth sports for? Youth sports parenting in working-class communities. *Sport, Education & Society*, 27(5), 592-603. doi:10.1080/13573322.2021.1894114
- Eriksen, I. M., Stefansen, K., Langnes, T. F., & Walseth, K. (2023). The formation of classed health lifestyles during youth: A two-generational, longitudinal approach. *Sociology of Health and Illness*, 46(1), 137-152. doi:https://doi.org/10.1111/1467-9566.13695
- Eriksen, I. M., Stefansen, K., & Smette, I. (2022). Inequalities in the making: the role of young people's relational resources through the COVID-19 lockdown. *Journal of Youth Studies*, 1-15. doi:10.1080/13676261.2022.2144716
- Eriksen, I. M., Stefansen, K., & Ødegård, G. (2021). Fire typer ungdomsliv: Ressurser, relasjoner og stedets betydning. In G. Ødegård & W. Pedersen (Eds.), *UNGDOMMEN* (pp. 63-86): Cappelen Damm Akademisk.
- Federici, R.A. og K.S. Vika (2020). Spørsmål til Skole-Norge: analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. NIFU-Rapport 2020:13
- Fjørtoft, S.O. (2020). Nær og fjern. Lærerens erfaringer med digital hjemmeundervisning våren 2020. SINTEF-rapport 2020
- Folkehelseinstituttet (2024). "Pandemitiltak." Folkehelseinstituttet, lest 13.05.2024. Url: <https://shiny.fhi-api.com/tiltak/>.
- Frøyland, Lars Roar (2017). Ungdata – Lokale ungdomsundersøkelser. Dokumentasjon av variablene i spørreskjemaet. Oslo: NOVA.

- Gibson, B., Schneider, J., Talamonti, D. & Forshaw, M. (2021). The impact of inequality on mental health outcomes during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 101.
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva kan forskningen fortelle. *Bedre skole*, 3/2020: 13–19.
- Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., . . . van Wetten, S. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos one*, 17(2), e0261114
- Hafstad, G. S., & Augusti, E. M. (2020). Barn, ungdom og koronakrisen. En landsomfattende undersøkelse av vold, overgrep og psykisk helse blant ungdom i Norge våren. NKTS Rapport 2:2020.
- Hafstad, G. S., Sætren, S. S., Wentzel-Larsen, T., & Augusti, E. M. (2021). Adolescents' symptoms of anxiety and depression before and during the Covid-19 outbreak—A prospective population-based study of teenagers in Norway. *The Lancet Regional Health—Europe*, 5.
- Hafstad, G. S., Sætren, S. S., Wentzel-Larsen, T., & Augusti, E. M. (2022). Changes in adolescent mental and somatic health complaints throughout the COVID-19 pandemic: a three-wave prospective longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 71(4), 406-413.
- Hellevik, O. (2009). Linear versus logistic regression when the dependent variable is a dichotomy. *Quality & Quantity*, 43(1), 59-74.  
doi:10.1007/s11135-007-9077-3
- Helse- og omsorgsdepartementet (2023). Regjeringens strategi og beredskapsplan for håndteringen av covid-19-pandemien. Hentet fra: [revidert-strategi-og-beredskapsplan\\_juni-2023.pdf \(regjeringen.no\)](#)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 March). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27.
- Holt, T., Helland, M. S. & Larsen, L. (2020). Behov for velferdstjenester under Covid-19- pandemien. Familiers behov for og bruk av hjelpetjenester under nedstengingen av Norge. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2, 1–18.
- Hermstad, I. H., Smedsrud, J., & Hybertsen, I. D. (2022). Forståelser av de sårbare elevene under koronapandemien: Fra inkluderende praksis i klasserom til mulighetsrom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8.
- Komakhidze, M., Reynolds, K.A., Fishbein, B., Wry, E., Kennedy, A., & von Davier, M. (2024). COVID-19 Research Resources in PIRLS 2021. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>

- Kindt, M. T. & Rogstad, J. (2020). Med Netflix på timeplanen. Faktaflak: Konsekvenser av covid-19 nr. 1. FAFO.
- Kleiven, A.M. (2020). *Læreres syn på undervisning og læring i spenningen mellom 1: 1-klasserommet og avstandsklasserommet-En kvalitativ analyse av læreres pedagogiske holdninger i ulike digitale kontekster* (Master's thesis). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80420/1/Aimee\\_Masteroppgaven.pdf](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80420/1/Aimee_Masteroppgaven.pdf)
- Ljunggren, J., Wollscheid, S., Andersen, P.L., & Vennerød-Diesen, F.F. (2023). Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet. Delrapport 1: Kunnskapsoppsummering og konstruksjon av elevers erfaringskontekst. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Melby, L., Thaulow, K., Lassemo, E., & Ose, S. O. (2020). Sykepleieres erfaringer fra første fase av koronapandemien. Rapport fra *SINTEF 2020:01213*
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67-82. doi:10.1093/esr/jcp006
- Myhr, A., Naper, L. R., Samarawickrema, I., & Vesterbekkmo, R. K. (2021). Impact of COVID-19 pandemic lockdown on mental well-being of Norwegian adolescents during the first wave—Socioeconomic position and gender differences. *Frontiers in public health*, 9, 717747.
- Nordahl, T. (2020). Skole er best på skolen. En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole. Høgskolen i Innlandet.
- NOU (2021:6). Myndighetenes håndtering av koronapandemien — Rapport fra Koronakommisjonen
- NOU (2022:5). Myndighetenes håndtering av koronapandemien – del 2. Rapport fra Koronakommisjonen.
- NOU (2023:16). Evaluering av pandemihåndteringen. Rapport fra Koronautvalget.
- NOVA, V. (2024). Ungdom i endring. Om studien. Url: <https://uni.oslomet.no/ungdom-i-endring/>
- Nøkleby, H., Berg, R., Muller, A. E. & Ames, H. M. R. (2021). Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt. (Rapport). Folkehelseinstituttet.
- Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., . . . Gulati, S. (2021). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Trop Pediatr*, 67(1). doi:10.1093/tropej/fmaa122
- Pedersen, C., R.B. Reiling, F. Vennerød-Diesen, R. Alne og J. Smedsrud (2021). Lærertetthet i koronapandemiens første år: Analyse av GSI og intervjuer med

- skoleeiere, skoleledere og lærere. Fjerde delrapportering fra Evaluering av norm for lærertetthet. NIFU arbeidsnotat 2021:6.
- Røde Kors (2021) «Velferdssamfunnet satt på prøve». Humanitære konsekvenser i kjølvannet av covid-19-pandemien. Oslo: Røde Kors
- Solberg, E., Hovdhaugen, E., Gulbrandsen, M., Scordato, L., Svartefoss, S. M. & Eide, T. (2021). Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av koronaepidemien ved norske universiteter og høgskoler (Rapport 2021:9). NIFU.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). KOSTRA - Key figures on municipal activities.
- Statistisk sentralbyrå. (2024). "Statistikkbanken." Statistisk sentralbyrå, lesedato 13.05. Url: <https://www.ssb.no/statbank>
- Roe, A. og M. Blikstad-Balas (2021). «Hva skjer med lese- og skriveopplæringen når elevenes undervisning digitaliseres helt?» *Viden om literacy*, 29.
- Tømte, C. E., Pedersen, C., Vennerød-Diesen, F. F., & Daus, S. (2023). Early and late adopter effects between schools in a one-to-one computer initiative. *Computers & Education*, 207, 104927.
- Ungdata. 2024. "Ungdata." Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet), lesedato: 13.05.2024. Url: <https://www.ungdata.no/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Utdanningsspeilet 2020*.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Konsekvenser av smitteverntiltakene i grunnskoler, våren 2020*.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Utdanningsspeilet 2021*.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Konsekvenser av smitteverntiltak i grunnskolen – våren 2021*.
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Mulige konsekvenser av koronapandemien*
- von Soest, T., Kozák, M., Rodríguez-Cano, R., Fluit, D. H., Cortés-García, L., Ulset, V. S., ... & Bakken, A. (2022). Adolescents' psychosocial well-being one year after the outbreak of the COVID-19 pandemic in Norway. *Nature human behaviour*, 6(2), 217-228.
- Wendelborg, C. (2024). Mobbing i skolen. Analyser av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24. NTNU Samfunnsforskning-rapport.
- Wendelborg, C. & Hygen, B.W. (2023). Elevundersøkelsen 2022- Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23. NTNU Samfunnsforskning-rapport.
- Øverli, I. T. & Gunderssen, T. (2020). Familievernet under covid-19. Erfaringer og læring under nedstengning og i en ny hverdag. (NOVA-notat 3/20). Nova, OsloMet.

# Tabelloversikt

Tabell 1.1 Delrapportens forskningsspørsmål og datakildene som er benyttet for å belyse spørsmålene .....	21
Tabell 2.1: Gjennomsnittlig varighet, smitteomfang og kjennetegn for erfaringskontekster .....	23
Tabell 2.2 Deskriptiv statistikk Ungdata .....	26
Tabell 2.3. Oversikt over informanter i casestudiene .....	28

## Figuroversikt

Figur 3.1 Modell over ungdomstypologier (Eriksen, Stefansen & Ødegård, 2021).....	38
Figur 4.1: Fornøyd med foreldrene.....	45
Figur 4.2: Fornøyd med foreldrene, etter kjønn.....	46
Figur 4.3: Fornøyd med foreldrene, etter sosioøkonomiske ressurser.....	46
Figur 4.4: Tid sammen med foreldrene.....	47
Figur 4.5: Tid sammen med foreldrene, etter kjønn.....	48
Figur 4.6: Tid sammen med foreldrene, etter sosioøkonomiske ressurser.....	48
Figur 4.7: Plaget av ensomhet. ....	49
Figur 4.8: Plaget av ensomhet, etter kjønn. ....	50
Figur 4.9: Plaget av ensomhet, etter sosioøkonomisk bakgrunn. ....	50
Figur 4.10: Spill på skjerm. ....	51
Figur 4.11: Spill på skjerm, etter kjønn. ....	52
Figur 4.12: Spill på skjerm, etter sosioøkonomisk bakgrunn. ....	52
Figur 4.13: Sosiale medier. ....	53
Figur 4.14: Sosiale medier, etter kjønn. ....	54
Figur 4.15: Sosiale medier, etter sosioøkonomisk bakgrunn. ....	54
Figur 4.16: Fornøyd med egen helse. ....	55
Figur 4.17: Fornøyd med egen helse, etter kjønn. ....	56
Figur 4.18: Fornøyd med egen helse, etter sosioøkonomisk bakgrunn. ....	56
Figur 4.19: Psykiske helseplager. ....	57
Figur 4.20: Psykiske helseplager, etter kjønn. ....	58
Figur 4.21: Psykiske helseplager, etter sosioøkonomisk bakgrunn. ....	58
Figur 4.22: Tilfreds med livet. ....	59
Figur 4.23: Tilfreds med livet, etter kjønn. ....	60
Figur 4.24: Tilfreds med livet, etter sosioøkonomisk bakgrunn. ....	60

Figur 4.25: Lav skoletrivsel.....	61
Figur 4.26: Lav skoletrivsel, etter kjønn.....	62
Figur 4.27: Lav skoletrivsel, etter sosioøkonomisk bakgrunn.....	62
Figur 4.28: Stress fra skolearbeid.....	63
Figur 4.29: Stress fra skolearbeid, etter kjønn.....	63
Figur 4.30: Stress fra skolearbeid, etter sosioøkonomisk bakgrunn.....	64
Figur 5.1: «Har skolen/kommunen retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet?» Prosent.....	77
Figur 5.2: «Har skolen/kommunen retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet?» Dersom ja, «Kryss av for elementene som er inkludert i planen. Flere kryss mulig». Prosent. N=114.....	79
Figur 5.3: «Har retningslinjer for digital praksis på ungdomstrinnet blitt endret etter pandemien?» Prosent. ....	80
Figur 5.4: «I hvilken grad opplever dere at lærerne på ungdomstrinnet fremdeles er negativt påvirket av koronapandemien?» Prosent.....	85
Figur 5.5: «Her kan du utdype hvorvidt og hvordan skolen/ungdomstrinnet eventuelt fortsatt er påvirket av koronapandemien.» Antall. N=72.....	86
Figur 5.6: «Har skolen/kommunen en plan for å gjennomføre undervisning når skolen er fysisk stengt?» Prosent. ....	91
Figur 6.1: «I hvilken grad opplever du at sårbare elever ved ungdomsskolen fremdeles er negativt påvirket av koronapandemien?» Prosent. N=184.....	107
Figur 6.2: «I hvilken grad opplever dere at lærerne på ungdomstrinnet fremdeles er negativt påvirket av koronapandemien?» Skoleledere. Oppdelt etter erfaringskontekst. N=184.....	108
Figur 6.3: Skolelederens endringer for sårbare elever etter pandemien «Har skolen/kommunen satt inn tiltak og/eller økt ressurser for ekstra oppfølging av sårbare elever etter pandemien? Flere kryss mulig. Prosent. N=184.....	110
Figur 6.4: «Har skolen/kommunen satt inn tiltak og/eller økt ressurser for ekstra oppfølging av sårbare elever etter pandemien?» Flere kryss mulig. Oppdelt etter erfaringskontekst. Prosent. N=184.....	110

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)