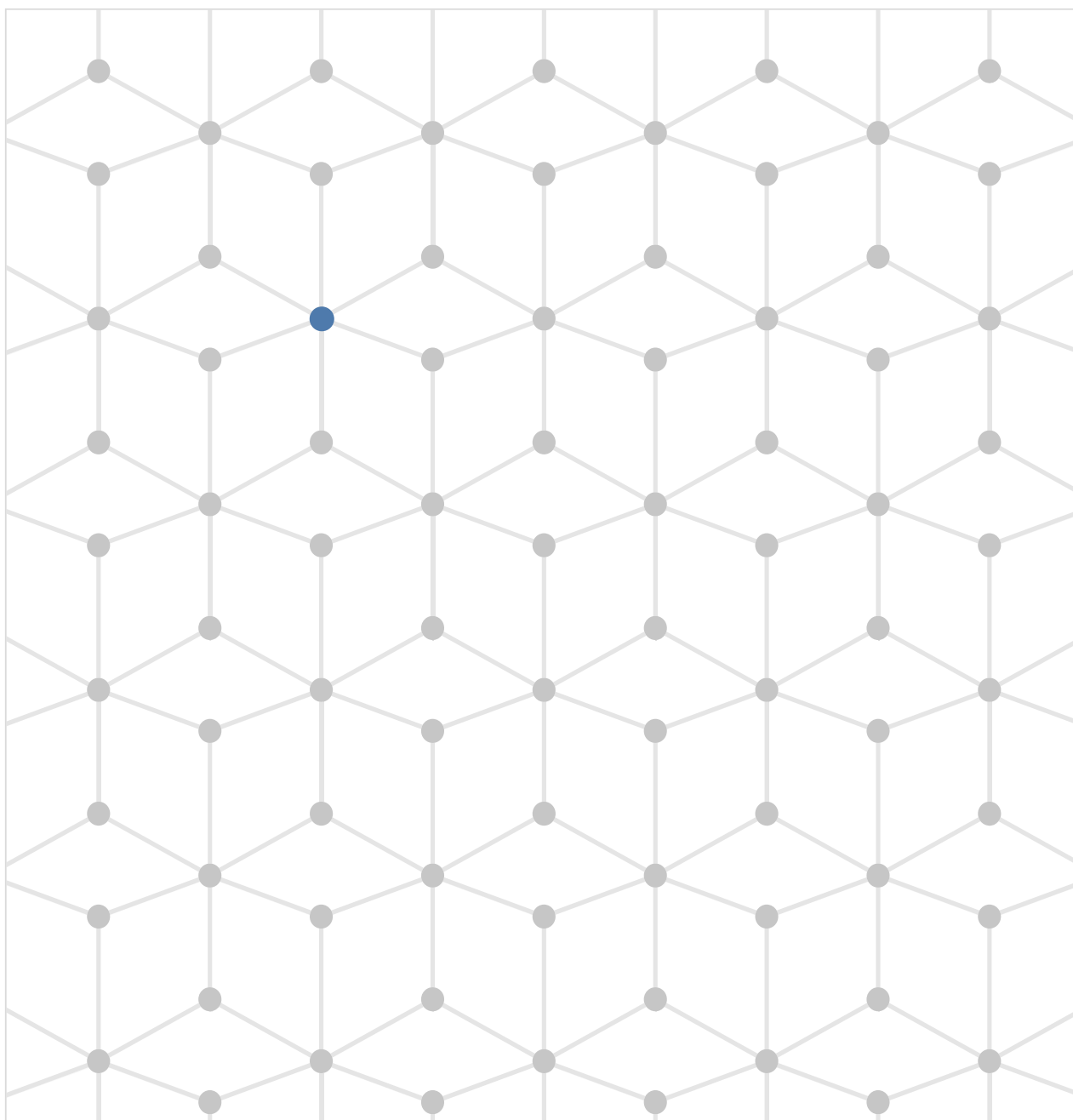


Ingunn Dahler Hybertsen, Thomas Dahl, Ingrid Hallquist,
Melina Røe og Christian Wendelborg

VIDEREGÅENDE ELEVERS ERFARINGER MED KORONAPANDEMIEN OG KONSEKVENSER FOR SKOLEHVERDAGEN

2021

Elevundersøkelsens dypdykk i elevenes læringsmiljø på utvalgte utdanningsprogram





Adresse: Dragvoll Allé 38 B, 7491 Trondheim
Telefon: 91 89 77 27

E-post: kontakt@samforsk.no
Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning
Mangfold og inkludering
Oktober 2022

ISBN 978-82-7570-694-0 (web)

FORORD

Denne rapporten presenterer Elevundersøkelsens dypdykk. Årets tema er videregående elevers positive og negative erfaringer med koronapandemien og konsekvenser for skolehverdagen. Dypdykket har et hovedfokus på utdanningsprogrammets særtrekk og fellestrekk med tanke på elevenes læringsmiljø, hvor elevstemmen er løftet fram. Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet.

Rapporten er skrevet av Ingunn Dahler Hybertsen, Thomas Dahl, Ingrid Hallquist, Melina Røe og Christian Wendelborg. Hybertsen, Røe og Hallquist har hatt ansvar for innsamling og analyser av de kvalitative data som rapporten bygger på. Dahl har hatt ansvaret for analyser av de kvantitative data fra Elevundersøkelsen, og Wendelborg er prosjektleder. Rapporten er skrevet i samarbeid mellom forfatterne.

Vi vil gjerne takke vår kontaktperson i Utdanningsdirektoratet, Dina Dalaaker for godt samarbeid, og for koordinering av tilbakemeldinger på rapportutkast fra direktoratet og ekstern kvalitetssikrer. Særlig takk til elever, lærere og ledere på skolene som har bidratt med sin tid og delt erfaringer.

Trondheim, oktober 2022

Prosjektleder
Christian Wendelborg

SAMMENDRAG

Denne dybdeundersøkelsen er basert på kvalitative intervjuer med videregående elever på fem forskjellige utdanningsprogram ved to skoler, og et utvalg lærere og ledere ved skolene som ble besøkt. Hensikten med undersøkelsen er å beskrive elevers positive og negative erfaringer med koronapandemien og konsekvenser for skolehverdagen. For å finne fellestrekk med tanke på elevenes læringsmiljø, er særtrekk ved de fem utdanningsprogrammer undersøkt.

Oppsummert kan variasjoner i elevenes positive og negative erfaringer til dels knyttes til utdanningsprogrammetssærtrekk, mens de fleste erfaringer går på tvers av utdanningsprogrammer. Både de kvantitative og kvalitative resultatene peker på individuell variasjon mellom elevene. Det er imidlertid noen generelle trekk som peker seg ut fra de to skolene og programmene vi har besøkt.

Kvantitative analyser av Elevundersøkelsen 2021 danner et bakteppe for den kvalitative undersøkelsen, og resultatene viser at det er forskjell mellom utdanningsprogrammer og fylker. Forskjellene mellom utdanningsprogram er knyttet til hvordan elevene opplever læringsmiljøet, og peker på at et godt læringsmiljø kan fungere som en buffer mot uforutsette hendelser. Analysen viser også store variasjoner i elevenes opplevelse av pandemiens påvirkning, som i stor grad kan knyttes til individuelle forhold. Opplevelsen av om pandemien har påvirket skolehverdagen synes mer å være knyttet til elevenes hjemme- og fritidsforhold, og henger også sammen med hvorvidt lokalsamfunnet har hatt høyt smittetrykk eller ikke.

De kvalitative resultatene viser at koronapandemien fikk konsekvenser for elevenes motivasjon, progresjon og læring, og særlig opplevelsen av et felles læringsmiljø. Overgangen fra ungdomsskolen har til dels vært utfordrende. Opplevelsene til elevene var noe ulike, og dette kan forklares med forskjeller i elevenes forventninger til videregående skole. Både fysisk tilstedeværelse og det sosiale fellesskapet understrekes å verdi ha for motivasjon og læring. Størrelsen på klasse og gruppe trekkes også fram som betydningsfullt for elevenes håndtering av situasjonen. Utdanningsprogrammenes særtrekk handler hovedsakelig om forskjeller mellom yrkesfaglige program og studiespesialisering. I praktiske fag og i praksisperioder (YFF) har det vært utfordrende å finne løsninger, og det fortelles om høyt fravær.

Et felles kjennetegn for de negative erfaringene var konsentrasjon i digital undervisning, informasjonsflyt på ulike plattformer, og variasjoner mellom lærerne med tanke på digital kompetanse. I de kvantitative undersøkelsene ser vi at læringsmiljøet ligger omtrent som landsgjennomsnittet på de to skolene som har vært med i de kvalitative studiene, mens skole B ligger noe lavere på negativ påvirkning fra pandemien. På begge skolene har det vært mye tilrettelegging og endringer i arbeidet for å følge opp elevene.

Det har også vært variasjon i hvordan personalet har håndtert situasjonen, og lærere har håndtert en digital skolehverdag bedre der hvor det har vært sterke fellesskap og en delingskultur. Forhold ved skolene som har hatt påvirkning på elevenes læringsmiljø er i hovedsak individuelle forskjeller i lærernes digitale kompetanse og undervisning, oppfølging av elevene, og hvordan de ansatte selv har håndtert situasjonen.

SUMMARY

This in-depth study is based on qualitative interviews with students in five different education programs in two secondary schools, and a choice of teachers and leaders from these schools. The purpose of the study is to describe the students positive and negative experiences with the corona pandemic and the consequences for the school day. To explore common features in the students' learning environment, characteristics of five education programs have been examined.

Summarized, the variations in the students positive and negative experiences are partly related to the characteristics of each education program, although most experiences are similar across the programs. Both the quantitative and qualitative results point towards individual variation among the students. However, some general characteristics stand out from the visits to the two schools and education programs.

Quantitative analysis of the "Student survey 2021" is a backdrop for the qualitative study, and the results show that there are variations between education programs and counties. The variations between education programs are related to how the students experience the learning environment, and point to that a good environment for learning can function as a buffer against unforeseen incidents. The analysis also show large variations in the students experience of the influence of the pandemic, that to a great extent can be related to individual aspects. The experience of whether the pandemic has influenced the school day seems more related to the students' home and leisure conditions, and to whether the local community had high infection pressure or not.

The qualitative results show that the corona pandemic had consequences for the students' motivation, progression, and learning, and in particular their experience of a shared learning environment. The transition from middle school has been a challenge. The students experiences were diverse, in which can be explained by variations the students expectations to secondary school. Both the physical presence and the social community was emphasized to be of value for motivation and learning. The size of the class and groups was also of importance for how the students were handling the situation. The characteristics of the education program were mostly related to differences between vocational and general studies programs. In practical subjects and periods of practical training, there has been a challenge to find alternatives, and there has been high absence.

Common characteristics for the negative experiences were concentration in the digital teaching setting, information flow in different platforms, and variations between the teachers when it comes to digital competence. Based on the quantitative analysis, the score for the learning environment at our two schools were like the average across the country, but school B is a bit lower on negative influence from the pandemic. In both schools there has been facilitation and changes in the work to follow up the students.

There have also been variations in how the staff has handled the situation, and the teachers seem to have handled a digital school day better where there are strong community and culture of sharing. Conditions at the schools that has influenced the students learning environment are mainly variations in digital competence and teaching, student follow up, and how the employee has handled the situation.

INNHold

FORORD	iii
SAMMENDRAG	iv
INNHold	v
1. INTRODUKSJON	2
1.1. Om Elevundersøkelsen	3
1.2. Om den årlige dybdeanalysen	3
1.3. Studier av koronapandemien i norsk skole	4
1.4. Oppsummering og problemstillinger	7
2. METODE OG GJENNOMFØRING	9
2.1. Kvalitative data	9
2.1. Kvantitative data	12
3. KVANTITATIVE RESULTATER FRA ELEVUNDERSØKELSEN	14
3.1. Utdanningsprogram og læringsmiljø	14
3.2. Koronapandemiens påvirkning på skolehverdagen	16
3.2.1. Forskjeller mellom utdanningsprogram?	18
3.2.2. Forskjeller mellom kjønn?	21
3.2.3. Forskjeller mellom fylker?	22
3.3. Oppsummering	24
4. KONSEKVENSER FOR ELEVENES LÆRINGSMILJØ	25
4.1. Utdannings programmenes særtrekk	25
4.1.1. Restaurant- og matfag	26
4.1.2. Helse- og oppvekstfag	28
4.1.3. Studiespesialisering	29
4.1.4. Musikk, dans og drama	29
4.1.5. Håndverk, design og produktutvikling	30
4.2. Utdanningsprogrammenes fellestrekk	31
4.2.1. Forventninger og endringer	31
4.2.2. Digital undervisning og vurdering	33
4.2.3. Motivasjon og læringsutbytte	37
4.2.4. Oppfølging fra lærere	38
4.2.5. Tilhørighet og tilstedeværelse	41
4.3. Oppsummering	44
5. KONSEKVENSER FOR SKOLENE	46
5.1. Læringsmiljø på utvalgte skoler	46
5.2. Digital skolehverdag	47
5.3. Organisering og endring av arbeidet	50
5.4. Oppsummering	54
6. OPPSUMMERING OG DISKUSJON	55
LITTERATUR	59

TABELLER

Tabell	Side
Tabell 1: Oversikt over skoler, case og informanter	10
Tabell 2: Skår på læringsmiljø (samlet indikator)	15
Tabell 3: Skår på læringsmiljø (samlet indikator). Årstrinn.	16
Tabell 4: Skår på negativ påvirkning av koronapandemien: Årstrinn	17
Tabell 5: Skår på negativ påvirkning av koronapandemien: Utdanningsprogram	18
Tabell 6: Skår på læringsmiljø (samlet indikator), negativ påvirkning: Kjønn	21
Tabell 7: Skår på samlet indikator for læringsmiljø, fordelt på fylker (offentlige skoler).	22
Tabell 8: Skår på negativ påvirkning av koronapandemien, fordelt på fylker (offentlige skoler)	23
Tabell 9: Skår på læringsmiljø (samlet indikator) og påvirkning av pandemien, gutter og jenter, nasjonalt og skolene i studien	47

FIGURER

Figur	Side
Figur 1: Frekvensfordeling (antall elever): Negativ påvirkning	16
Figur 2: Frekvensfordeling (antall elever): Positiv påvirkning	20

1. Introduksjon

Norske grunnskoler og videregående skoler var nedstengt i ni uker fra mars til juni 2020 som følge av koronapandemien (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolenedstenging ble innført som et tiltak for å begrense spredningen av koronaviruset, selv om tiltaket var omdiskutert (Viner et al. 2020). Det fantes også begrenset med forskning på hvilke konsekvenser en så omfattende hjemmeskolesituasjon ville ha for elevers læring og trivsel, og møtet mellom smittevernloven og opplæringsloven ble et gjentakende tema under pandemien (Hermstad, Smedsrud og Hybertsen 2022). Gjennom skoleårene 2020/2021 og 2021/2022 ble Trafikklysmodellen brukt i grunnskoler og videregående skole for å organisere det lokale arbeidet med smitteforebygging og -spredning, og særlig store skoler i større byer opplevde stadig vekslende mellom ulike nivå (grønt-gult-rødt). Trafikklysmodellen ble avviklet i februar 2022¹, men utover denne våren var det også relativt høyt smittetrykk og mye fravær blant barn og unge.

For å undersøke skolenes håndtering av koronapandemien tok Utdanningsdirektoratet med spørsmål om dette i de halvårlige spørringene til Skole-Norge (Federici & Vika, 2020), og spørsmål til elevene om erfaringer med pandemien ble inkludert i Elevundersøkelsen fra 2021². Utdanningsdirektoratet lyste også ut oppdrag for å undersøke håndteringen og konsekvensene av koronapandemien i grunnskolen (Caspersen et al. 2021) og videregående skole (Andersen et al. 2021), samt i barnehage og høyere utdanning. Det pekes også på en rekke sårbarhetsfaktorer som ser ut til å øke risikoen for negative konsekvenser av pandemien i Folkehelseinstituttets kunnskapsoppsummering av konsekvenser av pandemien for barn og unges psykiske helse (Nøkleby, Borge og Johansen 2021).

Hensikten med denne rapporten er å undersøke videregående elevers erfaringer med læringsmiljø i lys av koronapandemien, og om det er forskjeller mellom ulike utdanningsprogram i videregående skole. Undersøkelsen inngår i rapporteringene fra Elevundersøkelsen og utgjør det årlige dypdykket. Tidligere i 2022 ble det gjennomført analyse av læringsmiljøindikatorer og -indeksene i Elevundersøkelsen (Wendelborg og Utmo 2022). Denne rapporten er en utdypende kvalitativ undersøkelse med bakgrunn i de kvantitative analysene fra Elevundersøkelsen.

1 [En mer normal skole- og barnehagehverdag - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/en/mer-normal-skole-og-barnehagehverdag)

2 [Fortsatt godt læringsmiljø, men skolehverdagen er påvirket av pandemien \(udir.no\)](https://udir.no)

1.1. Om Elevundersøkelsen

Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser skoleinnhenter data fra elever (Elevundersøkelsen), foreldre (Foreldreundersøkelsen), lærere (Lærerundersøkelsen) og voksne deltakere i grunnskoler med ungdomstrinn og i videregående opplæring (Voksenopplæringsundersøkelsen). Elevundersøkelsen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og er hjemlet i forskrift om Opplæringslova § 2-3.

Kvalitetsvurderingssystemet består av en rekke ulike datakilder, som til sammen skal tegne opp et bredt bilde som skolene og skolesektoren kan bruke for å utvikle seg. I tillegg til brukerundersøkelser i skole, inngår nasjonale prøver som måler elevenes grunnleggende ferdigheter (i lesing, engelsk og regning), kartleggingsprøver (som skal identifisere elever som trenger ekstra oppfølging), eksamensresultater, internasjonale undersøkelser som ICCS, TIMMS, PIRLS og PISA, statlig tilsyn og nettstedet Analysebrettet - arvtakeren av Skoleporten.

Elevundersøkelsen gjennomføres elektronisk og det er Conexus som håndterer og drifter undersøkelsen for Utdanningsdirektoratet³, mens NTNU Samfunnsforskning har ansvar for å rapportere fra undersøkelsen. Dets skoleeier som er ansvarlig for at undersøkelsen gjennomføres. Hensikten med Elevundersøkelsen er å gi elever i Norge mulighet til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har ifølge kapittel 9 A i Opplæringsloven "rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring". Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til ut videregående skole får si sin mening om forhold som er viktige for å lære og å trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn, samt for videregående trinn 1 (vg1), mens det er frivillig å delta for øvrige trinn. Det er 442 542 som har deltatt i Elevundersøkelsen 2021. Det er 17 000 færre elever enn det var for Elevundersøkelsen 2020. Det har vært en jevn stigning i antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen de siste årene, men i år er det en klar reduksjon og er det laveste deltakelsen siden 2017. Trolig skyldes denne nedgangen økt fravær da skolene gjennomførte Elevundersøkelsen høsten 2021 som følge av covid-19 restriksjoner (Wendelborg og Utmo 2022).

1.2. Om den årlige dybdeanalysen

NTNU Samfunnsforskning har siden 2011 gjennomført en årlig utdypende undersøkelse med bakgrunn i de kvantitative analysene fra Elevundersøkelsen. Disse utdypende analysene er kvalitativt orientert med supplerende kvantitative analyser av data fra Elevundersøkelsen. Analysene gjøres eventuelt i kombinasjon med en eller flere av de øvrige brukerundersøkelsene i skole, og kan suppleres med andre datakilder som eksempelvis Ungdata. Tema for den årlige kvalitative dybdeanalysen bestemmes av Utdanningsdirektoratet i samråd med NTNU Samfunnsforskning.

Årets dypdykk omhandler hvordan koronapandemien har påvirket elevenes læringsmiljø i videregående skole, og hvilke konsekvenser situasjonen har hatt for elevenes skolehverdag.

3 Utdanningsdirektoratet er behandlingsansvarlig for undersøkelsen, mens Conexus er databehandler.

Elever på videregående skoler i områder med stort smittetrykk, har i størst grad opplevd negativ påvirkning. Hovedformålet med dybdykket er å undersøke hvordan elevene beskriver hva som har påvirket skolehverdagen negativt, men også positivt, som følge av koronapandemien. Det er altså elevstemmen vi ønsker å vektlegge, samtidig som både læreres og skolelederes synspunkter på elevenes læringsmiljø og forhold ved skolen trekkes inn i analysen. Undersøkelsen legger vekt på et helhetlig læringsmiljø, og viktige tema er elevenes trivsel, motivasjon og mestring, men også skolenes arbeid med inkludering i tilknytning til endringer i undervisning og vurdering som følge av koronapandemien. Forskjeller mellom et utvalg utdanningsprogram på to større videregående skoler vil undersøkes.

Kvantitative analyser av data fra Elevundersøkelsen vil brukes som et bakteppe for de kvalitative analysene for å gi et overblikk over eventuelle forskjeller i læringsmiljø mellom utdanningsprogram, fylker og kjønn. Det ble innført en ny tilbudsstruktur høsten 2020 hvor antall utdanningsprogram ble utvidet fra åtte til ti, hvor noen program ble slått sammen og fire nye ble innført. I underkant av 40 prosent går på utdanningsprogram som er kategorisert som yrkesfag, og på disse programmene er om lag 60 prosent av elevene gutter (Reisel 2019). Over 60 prosent av elevene går på utdanningsprogram som gir studiespesialisering som er mer kjønnsjevne, og jentene er i flertall på de fleste av disse utdanningsprogrammene. Denne fordelingen har vært relativt stabil de siste årene, men med en tendens til at flere søker til yrkesfag.^{4 5}

1.3. Studier av koronapandemien i norsk skole

Det er gjennomført en rekke studier, både i Norge og andre land, om hvilken rolle pandemien har hatt for skolen og elevene der. Flere av studiene går på i hvor stor grad pandemien har påvirket elevenes læring og i hvor stor grad digital læring har gitt gode læringsbetingelser, men det er også studier som går direkte på i hvilken grad læringsmiljøet har blitt påvirket. Det finnes en del studier som peker på sammenhengen mellom læringsmiljøet i hjemmet under nedstengningen og opplevelsen av læringsmiljøet på skolen (Dahl 2022a, 27). Innenfor rammene til denne rapporteringen, er det et for omfattende arbeid å gjennomføre en systematisk litteraturgjennomgang av denne forskningen. Det vil også være vanskelig å trekke konklusjoner av en slik gjennomgang som vil være valide også i en norsk kontekst; skolesystemet er forskjellig i forskjellige land, den sosio-økonomiske strukturen likeså, og ikke minst hvordan skolene har blitt rammet av nedstengningen. Vi avgrenser oss her til å se på den forskningen som har belyst hvordan koronapandemien har berørt norsk skole og norske elever.

Ungdata-undersøkelsen for 2021 stilte spørsmål til norske ungdommer generelt om opplevelser av pandemien. Ungdata-undersøkelsen er en frivillig undersøkelse for norske kommuner, og i 2021 deltok et stort antall kommuner og totalt 56.700 elever i videregående skole svarte på undersøkelsen (Bakken 2021, 54). Det gir en samlet svarprosent på 67. Denne er lavere enn for Elevundersøkelsen, men samtidig et høyt tall. Vi kan derfor anta at Ungdata-undersøkelsen gir et representativt bilde for hele landet.

4 Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn (udir.no)

5 Færre elever vil gå studiespesialisering (forskerforum.no)

Og hva sier undersøkelsen om ungdommers opplevelse under pandemitiden? Hovedbildet er at det er stor variasjon; for noen elever har pandemien vært en betydelig utfordring, mens andre derimot har ikke opplevd noen negativ påvirkning (Bakken 2021, 10). Noen opplever at pandemien har påvirket positivt. 13 prosent oppgir å være veldig mye påvirket i negativ retning, mens fire prosent oppgir å være veldig mye påvirket i positiv retning. Det er noen flere jenter enn gutter som oppgir å ha hatt negative opplevelser, men når det gjelder positive opplevelser er det ikke noen større forskjeller, verken når det gjelder kjønn eller alder. Heller ikke sosio-økonomisk bakgrunn ser ut til å ha hatt betydning for den positive opplevelsen. Mens de negative opplevelsene varierer med smittetrykket, gjør ikke de positive opplevelser det.

Ungdata-undersøkelsen stiller også spørsmål om hvordan ulike sider ved hverdagslivet har blitt påvirket under pandemien. Hovedbildet for alle aktivitetene, er at elevene ikke opplever at hverdagslivet har blitt berørt i særlig grad. Av de ulike sidene som er undersøkt, er det innenfor omfanget av fritidsaktiviteter at flest føler seg berørt. Der svarer hele 24 prosent av respondentene at de har fått være med på færre fritidsaktiviteter enn til vanlig. Et av områdene som ungdommene er spurt om, går på sosial kontakt med elever i klassen. Der er det 17 prosent som svarer at utsagnet «Jeg har hatt mindre sosial kontakt med elevene i klassen enn før koronatiden» stemmer svært godt, og 22 prosent svarer at det stemmer godt. Det er med andre ord en betydelig andel som opplever at de har hatt mindre sosial kontakt med sine medelever. Samtidig svarer over halvparten av elevene at de enten ikke eller bare i mindre grad har hatt mindre sosial kontakt. Men her er det tydelig forskjell mellom ungdom i ungdomsskolen og ungdom i videregående skole: Respondenter i videregående skole opplever både å ha vært med på færre fritidsaktiviteter og å ha hatt mindre kontakt med elever i klassen. Denne gruppen svarer også at de er mer påvirket når det gjelder egen livssituasjon; de føler seg mer bekymret, mer ensom og opplever mer stress enn ungdom i ungdomsskolen. Men igjen: I det store bildet, også for ungdom i videregående skole, rapporterer flertallet at de i mindre grad er berørt (Bakken 2021, 11).

Med bakgrunn i Ungdata-undersøkelsen, er det også gjennomført en egen analyse av hvordan det er å være ung i Oslo. Også der er det spørsmål om betydningen av pandemien (Bakken og Osnes 2021). Rapporten viser at ungdom i Oslo som opplever at pandemien har påvirket livet i negativ retning, er mye høyere enn i resten av landet. Derimot er det i Oslo som landet ellers også ungdom som opplever at pandemien har hatt en positiv betydning for dem. Som ellers i landet er det også en stor forskjell i vurderingen av pandemien ut fra om man er elev i ungdomsskole eller videregående skole. For Oslo sin del er det imidlertid et flertall av ungdom i videregående skole som opplever at ulike sider av hverdagslivet er blitt påvirket, og i størst grad når det gjelder kontakt med elever i klassen. Der er det hele 68 av respondentene som svarer at hverdagslivet er blitt påvirket negativt; i resten av landet (inklusive Oslo), er tallet bare 45 prosent (Bakken 2021, 14, Bakken og Osnes 2021).

Ungdata-undersøkelsen viser også en betydelig oppgang i bruk av skjermaktiviteter under pandemien, noe forskerne tilskriver pandemien direkte. I Oslo økte den fra 58 prosent i 2018 til 74 prosent i 2021. Denne økte skjermbruken er en langsiktig trend, men den spesielle situasjonen under pandemien har trolig bidratt til å forsterke en trend over de senere årene der stadig flere bruker mye av fritiden sin foran en skjerm (Bakken og Osnes 2021, 5).

NIFU gjennomførte i 2020 en analyse av resultatene av Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skole-Norge (spørringene). Analysen viser at utfordringene under koronapandemien med tanke på å gjennomføre opplæringa, har vært størst i fag med stort innslag av praktiske aktiviteter, og aller størst ved rene yrkesfaglige skoler (Federici og Vika 2020, 42). Re-analysering av spørringene og analyser av Elevundersøkelsen fra 2020 inngikk også i en undersøkelse gjennomført av NTNU Samfunnsforskning i 2020-2021 om grunnskolen håndtering av pandemien. Denne undersøkelsen viste at det var liten sammenheng mellom elevenes oppgitte opplevelse av hjemmeskole og hvordan de vurderte læringsmiljøet på skolen (Caspersen et al. 2021, 83). Derimot viser funnene at for de elevene som hadde et tilbud på skolen under nedstengningen, at de opplevde læringsmiljøet som dårligere enn de øvrige elevene. Forskerne tolker dette som at «det kan tyde på at de elevgrupper som har hatt et tilbud på skolen er også i en utsatt posisjon med tanke på skolesituasjonen og opplevelse av læringsmiljøet sitt.» (Caspersen et al. 2021, 85). Samtidig viser resultatene til at både opplevelsen av hjemmeskole og av læringsmiljøet ved skolen har sammenheng med sosio-økonomisk status.

Pandemien har dermed slått ulikt ut for forskjellige grupper elever og det er relativt store individuelle variasjoner. Data fra undersøkelsen til NTNU Samfunnsforskning er blitt re-analysert i flere studier og masteroppgaver med særlige fokusområder som for eksempel tema «sårbare elever», men også supplert med data på senere tidspunkt. Særlig har en del barn og unge i sårbare situasjoner vært en utsatt gruppe, samtidig som begrepet «sårbare elever» har blitt forstått ulikt på ulike nivå fra sentrale myndigheter til lokale praksiser i klasserommet (Hermstad, Smedsrud og Hybertsen 2022). Det at pandemien har slått ulikt ut for ulike elevgrupper, understøttes i en mastergradsoppgave med supplerende data (Hallquist 2022). Studien viser at denne forskjellen også viser seg i hvordan elevene fungerer i det vanlige på skolen. Lærerne knyttet elevenes håndtering av og behov for støtte under pandemien om de var «selvgående», «klasseromsavhengige» eller «urokråker». Lærernes kategorisering av elevene i den vanlige skoledagen ble brukt til å vurdere hvordan de fungerte under pandemien.

FAFO har gjennomført en undersøkelse som har sett spesielt på håndtering og konsekvenser for koronautbruddet i videregående opplæring (Andersen et al. 2021). Undersøkelsen viser at det er forskjell mellom ulike utdanningsprogram når det gjelder i hvor stor grad pandemien har hatt negative konsekvenser. Spesielt på teknikk og industriell produksjon var lærerne bekymret for elevenes trivsel, ettersom de fikk gjennomført lite praktisk undervisning og mange av disse elevene er skolelei fra før av (Andersen et al. 2021, 61). Det var utfordrende for lærerne å gi gode oppgaver i de praktiske programfagene. I undersøkelsen var det Helse- og oppvekstfag samt Restaurant- og matfag som har flest eksempler på praktiske oppgaver, mens teknikk og industriell produksjon skilte seg ut som programmet der dette var vanskeligst å få til.

Undersøkelsen til FAFO viser også at omtrent halvparten av elevene ikke opplevde pandemien som negativ; de trivdes like mye som før nedstengingen og var like motiverte som før (Andersen et al. 2021, 81). Skolene og lærerne var mest bekymret for de sårbare elevene. Det ble satt inn ekstra ressurser for å følge opp disse elevene, men tilbudet om å få møte opp fysisk på skolen var svært restriktivt. Et stort flertall av lærere mente at overgangen til digital undervisning har vært negativ for elever som enten er på et lavt faglig nivå, såkalte sårbare elever og elever

med fraværsutfordringer (Andersen et al. 2021, 81). Lærerne fortalte at de brukte mye tid på å følge opp enkeltelever, og at dette gjorde det vanskeligere å være tilgjengelige for alle elever. Gult nivå ble trukket frem som ekstra utfordrende av lærerne. I praktiske fag ble størrelsen på elevgruppene og bruk av utstyr ekstra problematisk, og lærerne fortalte at mye tid gikk bort til spriting av hender og overflater (Andersen et al. 2021, 61).

I FAFO-rapporten konkluderes det med at «Det er et klart funn at nedstengingen hadde en negativ effekt på læring, trivsel og motivasjon hos flertallet av elevene under hjemmeskoleperioden.» (Andersen et al. 2021, 113). Det er imidlertid forskjeller mellom utdanningsprogrammer her, men forskerne peker samtidig på at det er individuelle forskjeller mellom elevene, og at hele én av tre elever oppga å trives med hjemmeskolesituasjonen.

NTNU Samfunnsforskning har også sett mer generelt på hvordan elevene har opplevd læringsmiljøet under pandemien (Dahl 2022a). Rapporten viser at det har vært en generell nedgang i elevenes opplevelse av læringsmiljøet på 5. og 7. trinn. Denne nedgangen startet før pandemien, og har fortsatt under den. Pandemien synes verken å ha forsterket eller svekket utviklingstrenden. For videregående skole, er det derimot ikke den samme utviklingen; tallene for læringsmiljøet i videregående skole er svingende fra år til år, men heller ikke her ser pandemien ut til å ha hatt noen større betydning for det samlede skår for læringsmiljøet. I områder med høyt smittetall har utviklingen vært annerledes enn i områder med lavt, men ikke på en slik måte at man kan si at pandemien har ført til dårligere opplevelse av læringsmiljøet i skolen. For eksempel viser undersøkelsen at for 1. trinn i videregående opplæring har det vært en positiv utvikling i Oslo de siste fire årene, og den har fortsatt under pandemien. For resten av landet flatet den positive utviklingen ut før pandemien, slik at det ikke er noen endring av utviklingstrekket under pandemien.

1.4. Oppsummering og problemstillinger

Oppsummert kan vi si at pandemien har slått ulikt ut for elevene i norsk skole. Det er imidlertid ikke et entydig bilde om at den har påvirket skolehverdagen negativt. Det er en betydelig andel som også har opplevd positive sider ved skolehverdagen under koronapandemien, både for læring og læringsmiljø. Hovedbildet er likevel at den ikke har ført til de store konsekvenser for elevene, foruten barn og unge i sårbare situasjoner. Det er i større grad elevenes fritid som oppleves som berørt enn det som skjer i skolen, samtidig som forhold utenfor skolen og i hjemmet berørte hjemmeundervisning. Konsekvensene er imidlertid større i områder som har vært rammet oftere av helt eller delvis nedstengning i flere perioder; de ser også forskjellig ut for ulike utdanningsprogram og det peker seg også ut forskjeller for ulike elevgrupper. Med begrensninger både på skolene og i deler av arbeidslivet, har de yrkesfaglige utdanningsprogrammene hatt forskjellige utfordringer knyttet til det å gjennomføre praksisperioder. Det har også vært ulike utfordringer for mer praktisk orienterte enn for teorifag. Både forhold på skolene og utenfor skolene som endringer i elevenes praksisbedrifter, vil derfor være relevant for å si noe om konsekvenser for elevenes skolehverdag.

For å undersøke videregående elevers erfaringer med læringsmiljø under koronapandemien, har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har læringsmiljøfaktorer på elevenes oppfatning av positive og negative konsekvenser av koronapandemien? Hvilke forskjeller kan identifiseres mellom fylker, kjønn og utdanningsprogram? (kapittel 3)
- Hvilke konsekvenser har koronapandemien for elevenes læringsmiljø? Hvordan beskriver elevene positive og negative erfaringer med hvordan koronapandemien har påvirket deres skolehverdag? Hvilke særtrekk relatert til utdanningsprogram kan identifiseres i elevenes beskrivelser? Hvilke fellestrekk på tvers av utdanningsprogram kan identifiseres i elevenes beskrivelser? (kapittel 4)
- Hvordan er læringsmiljøet ved utvalgte skoler? Hvordan har koronapandemien påvirket forhold ved skolene med tanke på tilrettelegging av skolehverdagen? (kapittel 5)

Forskningsspørsmålene med kapittelnummer i parentes danner strukturen på rapportering av data og resultater fra dypdykket. Valg av metode og gjennomføring av undersøkelsen presenteres i kapittel 2. De kvantitative resultatene som utgjør et bakteppe for dybdeanalysen presenteres i kapittel 3, men innleder også kapittel 5 som omhandler forhold ved skolene. Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen utgjør hovedfokuset i analysen og presenteres i kapittel 4. Her løftes elevstemmen tydelig fram for å få fram utdanningsprogrammenes særtrekk og fellestrekk. I kapittel 6 oppsummeres og diskuteres dybdeundersøkelsens hovedfunn.

2. Metode og gjennomføring

For å undersøke hvordan koronapandemien har påvirket elevenes læringsmiljø i videregående skole vektlegges elevenes erfaringer og opplevelser. Hvordan elevene selv beskriver hva som har påvirket skolehverdagen som følge av koronapandemien, er hovedfokus for studien. Det er altså elevstemmen vi ønsker å vektlegge for å utdype negative og positive konsekvenser av pandemien, og elevenes erfaringer vil suppleres med læreres og skolelederes synspunkter på elevenes helhetlige læringsmiljø. Viktige tema er elevenes trivsel, motivasjon og mestring, men også skolens arbeid med inkludering og oppfølging av elever som følge av stadige endringer i undervisning og vurdering. Utdanningsprogrammene har hatt forskjellige utfordringer knyttet til undervisning og vurdering i perioden med Trafikklysmodellen, og for yrkesfaglige program har gjennomføring av praksisperioder vært krevende. Både forhold på skolen og utenfor skolen som endringer i arbeidslivet hvor elevene skulle ha praksisperioder, vil også være relevant for å si noe om konsekvenser for elevenes skolehverdag.

For å få fram elevstemmen vil analysene ta utgangspunkt i data fra kvalitative intervjuer med elever på ulike utdanningsprogram, supplert med data fra intervjuer med lærere og skoleledere. Selv om det finnes noen empiriske undersøkelser om elevers læringsmiljø under koronapandemien, har vi valgt et utforskende og beskrivende forskningsdesign (Bryman 2016). Enheten som defineres som case i dypdykket er det enkelte utdanningsprogram, så designet vil ha trekk fra komparative case-studier (Eisenhardt 1989) og identifisering av deskriptive kategorier (Eisenhardt 2021).

For å sette den kvalitative dybdeundersøkelsen inn i en større kontekst, blir kvantitative analyser av data fra Elevundersøkelsen brukt som et bakteppe for å gi et overblikk over forskjeller i læringsmiljø mellom utdanningsprogram, fylker og kjønn. Studien tar utgangspunkt i kvantitative data fra Elevundersøkelsen fra 2021 for trinnene vg1-vg3.

2.1. Kvalitative data

De kvalitative analysene er basert på intervjudata fra et utvalg av elever på fem ulike utdanningsprogram fordelt på to større videregående skoler. Et utvalg lærere og ledere på de to skolene er også intervjuet. De to skolene i utvalget er begge større offentlige videregående skoler med over 1000 elever i to ulike kommuner og byer. Av hensyn til anonymiteten blir ikke den eksakte størrelsen på skolene eller hvilke utdanningsprogram og programfag de tilbyr, bli nærmere beskrevet. Skolene ble valgt ved at vi først valgte kommuner hvor pandemien hadde slått ulikt ut i form av ulik grad av nedstengning. Derest så vi på hva elevene i skolene i kommunene rapporterte når det gjaldt i hvor stor grad pandemien hadde påvirket skolehverdagen. Vi valgte videre noen skoler hvor det var rapportert om noe høyere grad av negativ påvirkning enn ved de øvrige skolene i kommunen, og fikk innpass på to av disse. Utvalget av yrkesfaglige utdanningsprogram ble valgt med tanke på variasjon, og innspill fra ledelsen om pandemien hadde hatt større eller mindre påvirkning. Med andre ord ble programmene valgt med tanke på å få variasjon innad og på tvers på skolen blant elevene når det gjaldt påvirkning av pandemien på elevenes skolehverdag og læringsmiljø.

Undersøkelsen er derfor basert på et strategisk utvalg for å få fra ulike erfaringer fra forskjellige utdanningsprogram⁶ både fra elev-, lærer- og lederperspektivet. Samtidig er utvalget av program og informanter noe pragmatisk med tanke på gjennomføring innenfor tidsrammen. Det ble gjennomført fem gruppeintervju med elever (N=21) i grupper fra to til åtte elever. Intervjuer med lærere og skoleledere (N=14), ble gjennomført som fire gruppeintervju og et individuelt intervju. Alle elever som ble intervjuet gikk på vg2 på intervjutidspunktet, men de respektive programområdene på det aktuelle utdanningsprogrammet, er ikke spesifisert av samme hensyn. Alle de 10 intervjuene ble gjennomført på skolene i perioden mai til september 2022. Elevene i UP1, 3, 4 og 5 var i avslutningen av vg2, mens elevene i UP2 var i oppstarten av vg2 siden de ble intervjuet i september.

Tabell 1 er en oversikt over data samlet inn på de to skolene og de ulike utdanningsprogrammene som vi har definert som caser, her omtalt som utdanningsprogram (UP) 1-5.

Tabell 1: Oversikt over skoler, case og informanter.

	Skole A		Skole B			Totalt
Case	UP1: RM, restarant- og matfag	UP2: HO, helse og oppvekst- fag	UP3: SP, studie- spesiali- sering	UP4: SP/MDD, studie- spesialisering, musikk, dans, drama	UP5: HDP, hånd- verk, design og produkt- utvikling	5
Elever	8 (4/4)	4 (4)	2 (1/1)	3 (3)	4 (1/3)	21
Lærere	5 (2/3)		3 (2/1)			8
Skole- ledere	Ass. Rektor To avdelingsledere og en fagleder		Rektor Ass. Rektor			6

Tabell 1 viser det totale antall informanter som ble intervjuet i til sammen 10 intervjuer. Av de totalt 21 elevene var det 13 jenter og 8 gutter (angitt i parentes i tabellen som jenter/gutter) som ble intervjuet. Elevene meldte seg selv frivillig til intervjuene på forespørsel fra ledelse/lærere på den aktuelle skole om hvem som hadde lyst til å delta fra det aktuelle utdanningsprogram. Rammene for prosjektet ga ikke mulighet til at forskerne henvendte seg til den store gruppa elever, noe som kan ha hatt betydning for resultatene. Det er verdt å merke seg at dette kan ha begrenset bredden i utvalget, og dermed gi et skjevt bilde av situasjonen. Siden fokuset både var på positive og negative erfaringer med skolehverdagen på det enkelte utdanningsprogram under koronapandemien mer enn enkeltelevers opplevelse, vurderer vi imidlertid at utvalget av elever var tilstrekkelig for å si noe om særtrekk og fellestrekk mellom de fem programmene. Hensikten med gruppeintervjuene var å få fram elevstemmen. På de to skolene ble det gjennomført tre intervjuer med til sammen 8 lærere (4 kvinner/4 menn) og 6 ledere (kjønn ikke angitt av anonymitetshensyn).

6 Utdanningsprogram og programområder | Videregående opplæring - vilbli.no

På skole A ble det gjennomført et gruppeintervju med fem lærere, et individuelt intervju med den ene avdelingslederen og et gruppeintervju med assisterende rektor, avdelingsleder og fagleder. På skole B ble rektor og assisterende rektor intervjuet sammen, og det ble gjennomført et gruppeintervju med tre lærere. På begge skolene hadde assisterende rektor hatt et ansvar for mye av beredskapsarbeidet.

Tema, læringsmiljøindikatorer og kvantitative resultater fra Elevundersøkelsen (Wendelborg og Utmo 2022) fungerte som utgangspunkt for tema og spørsmål i intervjuguiden. I tråd med et utforskende og beskrivende forskningsdesign, tok intervjuene utgangspunkt i en relativt åpen tematisk intervjuguide (vedlagt), hvor også informantene kunne trekke inn temaer de opplevde som relevante. Hovedpoenget var å la informantenes stemme komme fram gjennom at de fikk fortelle sin historie, innenfor rammene som både intervjuguide og intervjuere setter. Gruppeintervjuformatet bidro også til at informantene reflekterte rundt tema som kom opp i intervjuet fra informantene selv, og få synspunkter på samme tema fra ulike informantgrupper. Søkelyset ble rettet mot elevenes tilbakeblikk på positive og negative erfaringer fra koronapandemien, og ulike forhold i læringsmiljøet. I intervjuene med lærere og ledere var elevenes situasjon i hovedfokus, samtidig som informantene delte erfaringer rundt organisering av arbeidet på skolene og på utfordringer og muligheter på de ulike utdanningsprogrammene.

To til tre forskere/assistent deltok på alle intervjuene, og det ble skrevet sammendrag etter intervjuene som ble sammenholdt med transkribering av intervjuene for å fylle inn sentrale momenter og punkter. Sammendraget fungerte dermed som datareduksjon.

Analysene av de kvalitative intervjuene er basert på en datadrevet tilnærming med elementer fra tematisk innholdsanalyse (Bryman 2016) gjennom systematisk undersøkelse og fortolkning av materialet. Først ble intervjudata for hver informantgruppe 1) elever, 2) lærere og 3) ledere kodet og kategorisert basert på sentrale tema. Disse var hentet fra de kvantitative resultatene fra Elevundersøkelsen, men også tema som informantene brakte opp i intervjuene. Deretter ble kategoriene sammenholdt for å se etter samsvar mellom de ulike informantgruppens synspunkter på konsekvenser av pandemien for elevenes skolehverdag. Særtrekk med de ulike utdanningsprogram ble identifisert for å si noe om forskjeller mellom programmene, samtidig som det ble identifisert fellestrekk i elevenes erfaringer. Fellestrekene på tvers av utdanningsprogram ble deretter kategorisert. Tilsvarende analysemetode ble brukt for å peke på konsekvenser for skolene. Presentasjonen av data resultatene i kapittel 4 og 5 er strukturert etter analysenivå; først beskrives konsekvenser for elevene basert på elevenes erfaringer med skolehverdagen supplert med lærernes og skoleledernes perspektiv. Deretter beskrives konsekvenser for skolene basert på lærernes og skoleledernes synspunkter. Sitater fra elever er merket med nummer og utdanningsprogram (UP), og sitater fra lærere og skoleledere er merket med skole A eller B. Der det er hensiktsmessig er sitater fra lærere og ledere relatert til utdanningsprogram.

Hensikten med den kvalitative undersøkelsen er å utforske informantenes egne erfaringer, opplevelser og synspunkter for å bedre beskrive konsekvenser av koronapandemien, og gå mer i dybden enn det som kan beskrives gjennom analyser av kvantitative data fra Elevundersøkelsen. Dybdeundersøkelsens styrke er imidlertid triangulering av kvantitative og kvalitative data

hvor disse kobles på ulike tidspunkt. Som nevnt tidligere i kapittelet, kan selvsagt utvalget av informanter også påvirke overførbarheten av funnene. Generaliserbarheten som er mulig fra case-studier er naturalistisk eller analytisk generalisering (Lincoln og Guba 1985, Stake 1995). Overførbarheten fra den kvalitative undersøkelsen støttes gjennom å identifisere mønstre som kan antas å oppstå i andre situasjoner, så vi kan snakke om en moderat generalisering i tid og rom relatert til koronapandemien. Selv om ikke konseptualisering og teoriutvikling har ikke vært hensikten innenfor rammene av denne undersøkelsen, kan funnene bidra i utvikling av analytiske kategorier som sees i lys av tidligere forskning og relevant teori.

2.1. Kvantitative data

I tillegg til det kvalitative dypdykket og som bakgrunn for dette dypdykket, har vi analysert resultatene fra Elevundersøkelsen 2021 for videregående skole. For en utførlig analyse av resultatene fra undersøkelsen, henvises det til Wendelborg og Utmos rapport (Wendelborg og Utmo 2022). Analysen i denne rapporten er basert på de samme data som for rapporten. Det innebærer at utgangspunktet er data fra alle elever i videregående skole som har deltatt i Elevundersøkelsen. Svarprosenten er 81,4. En nærmere beskrivelse av datagrunnlaget finnes hos Wendelborg og Utmo (2022).

I Elevundersøgelsen opereres det med 12 læringsmiljøindikatorer⁷:

- Trivsel
- Støtte fra lærerne
- Støtte hjemmefra
- Faglig utfordring
- Vurdering for læring
- Læringskultur
- Mestring
- Motivasjon
- Elevdemokrati og medvirkning
- Felles regler
- Mobbing på skolen
- Utdanning og yrkesveiledning

For de kvantitative analysene er det laget en samleindikator for alle disse indikatorene (unntatt Mobbing på skolen og Utdanning og yrkesveiledning). Vi angir denne samleindikatoren som «Læringsmiljø».

I tillegg til disse indikatorene har Elevundersøkelsen også konkrete spørsmål om i hvor stor grad koronapandemien har påvirket skolehverdagen. Vi har sett om det er forskjeller i elevenes skår på denne variabelen mellom årstrinn i videregående, mellom utdanningsprogram, mellom fylker og mellom kjønn.

7 Se for øvrig Utdanningsdirektoratets nettsider, for eksempel:
[Fortsatt godt læringsmiljø, men skolehverdagen er påvirket av pandemien \(udir.no\)](#)

Utvalget av skoler og utdanningsprogrammer for dybdeundersøkelsen er gjennomført med bakgrunn i de kvantitative analysene som beskrevet innledningsvis i kapittelet. Det er også gjennomført en analyse av de to skolene i de kvalitative dypdykket som innleder kapittel 5.

Analysene er gjennomført med Stata 17.0. Variansanalysene er gjennomført med enveis ANOVA. Denne type analyse brukes å vurdere forholdet mellom variansen på individnivå og på gruppenivå, for eksempel til si om det er stor forskjell i elevenes gjennomsnittlige vurdering på de enkelte skolene (og for å sammenligne om det er store forskjeller mellom skolene) eller om forskjellen er stor innad de enkelte skolene. Vi har også angitt forskjeller mellom innad i de ulike analysekategoriene med Cohens d. Cohens d er et hyppig brukt effektmål, som kan brukes til å måle forskjeller mellom grupper. Til forskjell fra en sammenligning som går ut fra gjennomsnittstall for gruppen, tar Cohens d også høyde for både størrelsen på gruppen og standardavviket innad i gruppen (om det er stor ulikhet i vurderingene innad gruppen eller ikke).

For å se på sammenheng mellom vurderingene av pandemiens påvirkning på skolehverdagen og forhold ved læringsmiljøet ved skolen, er det gjennomført regresjonsanalyser hvor en rekke analysemodeller med ulike variabler har vært testet ut.

3. Kvantitative resultater fra Elevundersøkelsen

Koronapandemien har rammet ulikt i landet rundt. Noen områder har blitt mer berørt enn andre. På fylkesnivå peker Oslo og Viken seg ut med de mest omfattende tiltakene (Dahl 2022a). I videregående opplæring er det også forskjeller i hvordan pandemien har blitt håndtert. Noen forskjeller er knyttet til størrelse på skoler og klasser, andre til utdanningsprogram.

I dette kapitlet vil vi se nærmere på resultatene fra Elevundersøkelsen 2021. Konkret undersøker vi hvordan elevene oppgir at skolehverdagen har blitt påvirket av pandemien. Vi vil undersøke om det er forskjeller mellom deler av landet og mellom de ulike utdanningsprogram. Formålet med dette kapitlet er å gi et generelt bilde av i hvilken grad elevene i videregående opplæring har opplevd konsekvenser av pandemien. Som forskningen som ble gjennomgått i innledningen viste, er det store variasjoner i opplevelsen hos elevene. For å undersøke forhold som peker seg ut som kan forklare denne variasjonen har vi to forskningsspørsmål som vil besvares her.

- Hvilken betydning har læringsmiljøfaktorer på elevenes oppfatning av positive og negative konsekvenser av koronapandemien? Hvilke forskjeller kan identifiseres mellom fylker, kjønn og utdanningsprogram? (kapittel 3)

Resultatene i dette kapitlet er basert på analyser av en samlet indeks for læringsmiljøet, som det er redegjort for i metodekapitlet. Derne er resultatene basert på analyser av skår på to utsagn fra Elevundersøkelsen 2021:

- Koronapandemien påvirker skolehverdagen min negativt.
- Koronapandemien påvirker skolehverdagen min positivt.

Spørsmålene er stilt i presens. Det er usikkert om de fanger opp den totale opplevelsen av hvordan pandemien har påvirket skolehverdagen. Det ligger dermed en usikkerhetsfaktor i resultatene. Samtidig er tallene såpass store i dataene, også ned på utdanningsprogram, at de vil kunne fange opp ulike tolkninger. Vi antar da at tolkningen ikke varierer mellom utdanningsprogram og i de ulike delene av landet.

3.1. Utdanningsprogram og læringsmiljø

Før vi ser på betydningen av pandemien og opplevelsen av den, må vi ha med oss at det i utgangspunktet er store forskjeller mellom utdanningsprogrammene når det gjelder vurderingen av læringsmiljøet. I tabell 2 nedenfor har vi vist score på en samlet indikator for læringsmiljøet (gjennomsnitt av alle delindikatorer i Elevundersøkelsen). Indikatoren er normalisert etter samme skala som enkeltindekser i Elevundersøkelsen. Det betyr at den er basert på en femtrinns Likert-skala, hvor ytterpunktet 1 vil være i svært liten/lav grad og ytterpunktet 5 i svært stor/høy grad. 3 er midtpunktet på skalaen.

Tabell 2: Skår på læringsmiljø (samlet indikator)

Utdanningsprogram	Gj.snitt	Antall	Standardavvik
Elektrofag	4,09	866	0,52
Håndverk, design og produktutvikling	4,05	450	0,51
Elektro og datateknologi	4,03	7448	0,51
Teknikk og industriell produksjon	4,03	165	0,55
Teknologi- og industrifag	4,02	9120	0,55
Bygg- og anleggsteknikk	4,00	6860	0,55
Helse- og oppvekstfag	3,99	14972	0,50
Naturbruk	3,97	3696	0,52
Informasjonsteknologi og medieproduksjon	3,95	1884	0,52
Idrettsfag	3,94	10462	0,46
Studiespesialisering	3,93	61125	0,48
Design og håndverk	3,92	192	0,54
Service og samferdsel	3,91	116	0,45
Restaurant- og matfag	3,91	2019	0,55
Musikk, dans og drama	3,89	4491	0,46
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	3,87	1415	0,54
Påbygging	3,84	6267	0,52
Salg, service og reiseliv	3,82	3371	0,58
Medier og kommunikasjon	3,78	3647	0,50
Kunst, design og arkitektur	3,77	2291	0,50

Tabell 2 viser variasjon i vurderinger av læringsmiljøet fra 4,1 for Elektrofag til 3,8 for Kunst, design og arkitektur. Forskjellen mellom utdanningsprogrammene er statistisk signifikant, men ikke veldig stor med en forskjell på 0,3 mellom ytterpunktene. I hovedanalysen av Elevundersøkelsen fra 2021 er det gjengitt skår på enkeltindekser for de ulike utdanningsprogram (Wendelborg og Utmo 2022). Vi finner ikke den samme rangeringen mellom utdanningsprogram som i tabell 2 for alle enkeltindeksene. Bildet er imidlertid i stor grad det samme som for den samlede indikatoren som tabellen ovenfor er basert på.

Opplevelsen innad de ulike utdanningsprogrammene viser i stor grad samme spredning. For Service og samferdsel er elevene mest samstemt i sin oppfatning (standardavvik på 0,45), mens Salg, service og reiseliv har den største forskjellen innad (standardavvik på 0,58). Forskjellen mellom programmene er også signifikant, men ikke veldig stor.

Videre er det også forskjell mellom årstrinnene i opplevelsen av læringsmiljøet. I tabell 3 på neste side har vi vist resultatene fra Elevundersøkelsen fordelt på årstrinn i videregående skole.

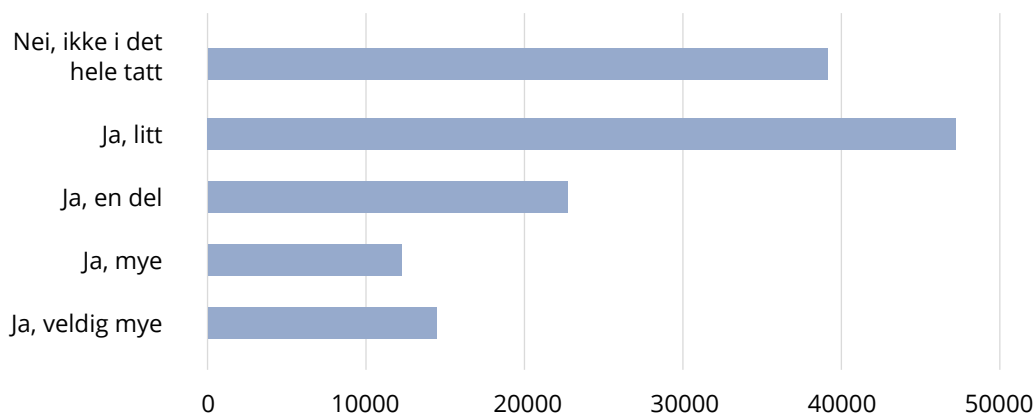
Tabell 3: Skår på læringsmiljø (samlet indikator). Årstrinn.

Årstrinn	Gj.snitt	Antall	Standardavvik
Vg1	3,99	56933	0,49
Vg2	3,93	49637	0,51
Vg3	3,88	34399	0,51

Tabell 3 viser at skåren for samlet indikator er lavest for vg3. Forskjellen i vurderingen mellom de ulike årstrinnene er imidlertid ikke stor. Målte med Cohens d er forskjellen mellom vg2 og vg3 på 0,09, altså veldig liten.

3.2. Koronapandemiens påvirkning på skolehverdagen

Hvordan har så elevene ved de ulike utdanningsprogrammene opplevd pandemien? Gjennom Elevundersøkelsen er de bedt om å vurdere utsagn gjennom en fem-trinns likert-skala som på de øvrige utsagn i Elevundersøkelsen. Utsagnet er: «Koronapandemien påvirker skolehverdagen min negativt» hvor 1 på skalaen er «Ja, veldig mye» mens 5 er «Nei, ikke i det hele tatt». 3 utgjør, som ellers i Elevundersøkelsen, et midtpunkt på skalaen. I figur 1 illustreres frekvensfordelingen for variabelen.



Figur 1: Frekvensfordeling (antall elever): Negativ påvirkning.

Gjennomsnittsskåren for variabelen for hele videregående skole er på 3,61. Med 3,61 ligger skåren over midtpunktet på skalaen. Som vi ser av figuren ovenfor, svarer de aller fleste at pandemien bare har påvirket skolehverdagen litt. Samlet sett mener dermed elevene at skolehverdagen ikke har blitt påvirket særlig negativt som følge av pandemien. Dette samsvarer med tallene fra Ungdata-undersøkelsen på landsbasis. Men selv om gjennomsnittsskåren ligger godt inne på siden med liten eller ingen påvirkning, er det hele 30 prosent av elevene som svarer «Ja, veldig mye» eller «Ja, mye». En tredjedel av elevene i videregående skole mener altså at koronapandemien i betydelig grad har påvirket skolehverdagen negativt.

Standardavviket for gjennomsnittskåren for alle elevene i videregående opplæring på spørsmålet om negativ påvirkning, er hele 1,23. Dette er et svært høyt standardavvik, når vi tar i betraktning at standardavviket for vurderingen av læringsmiljøet (samlet indikator) ligger på rundt 0,5. Det er altså betydelige individuelle forskjeller i elevenes vurdering av pandemien innvirkning på skolehverdagen.

Har denne opplevelsen (eller manglende opplevelse) av negativ påvirkning slått ulikt ut på ulike trinn? I tabell 4 har vi delt skåren på spørsmålet om negativ påvirkning opp på årstrinn. Høy skår betyr i liten grad i respondentenes svar på utsagnet: «Koronapandemien påvirker skolehverdagen negativt».

Tabell 4: Skår på negativ påvirkning av koronapandemien: Årstrinn.

Årstrinn	Gj.snitt	Antall	Standardavvik
Vg1	3,83	55187	1,18
Vg2	3,61	48316	1,26
Vg3	3,22	33667	1,38

Tabell 4 viser at elever ved vg3 i større grad enn vg1 og også vg2 opplever at skolehverdagen har blitt påvirket negativt som følge av pandemien. Forskjellen målt med Cohens d er på 0,29, en tydelig men ikke spesielt stor forskjell. Samtidig er det størst forskjell mellom elevene på vg3 hvor de oppgir i større grad både en mindre negativ og en negativ opplevelse av pandemien.

3.2.1. Forskjeller mellom utdanningsprogram?

Hvordan er så opplevelsen av koronapandemien ved de ulike utdanningsprogrammene? I tabell 5 angis skår på spørsmålet «Koronapandemien påvirker skolehverdagen min negativt» fordelt på program. Høy skår betyr at respondentene svarer i liten grad på en skala fra 1 til 5.

Tabell 5: Skår på negativ påvirkning av koronapandemien: Utdanningsprogram

Utdanningsprogram	Gj.snitt	Antall	Standardavvik
Bygg- og anleggsteknikk	4,01	6590	1,14
Informasjonsteknologi og medieproduksjon	3,97	1820	1,20
Teknologi- og industrifag	3,93	8791	1,20
Naturbruk	3,9	3594	1,18
Elektro og datateknologi	3,89	7259	1,21
Håndverk, design og produktutvikling	3,78	433	1,20
Salg, service og reiseliv	3,76	3213	1,26
Teknikk og industriell produksjon	3,75	158	1,34
Restaurant- og matfag	3,74	1950	1,24
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	3,72	1377	1,26
Helse- og oppvekstfag	3,68	14459	1,21
Idrettsfag	3,59	10246	1,25
Påbygging	3,56	6060	1,34
Elektrofag	3,53	851	1,34
Kunst, design og arkitektur	3,51	2252	1,26
Studiespesialisering	3,46	59722	1,31
Service og samferdsel	3,44	114	1,42
Medier og kommunikasjon	3,43	3559	1,34
Design og håndverk	3,32	186	1,38
Musikk, dans og drama	3,31	4425	1,29

Tabell 5 viser for det første at det er store forskjeller i vurderingen av i hvor stor grad koronapandemien har påvirket skolehverdagen i alle utdanningsprogrammene. Standardavviket er på over 1,1 for alle programmene. Spesielt for Service og samferdsel er vurderingen ulik, med et standardavvik på hele 1,42.

Dernest viser den at det også er en forskjell mellom utdanningsprogrammene, slik også annen forskning har vist. Elevene ved Musikk, dans og drama opplever i størst grad at skolehverdagen har blitt påvirket som følge av pandemien, mens elevene ved Bygg- og anleggsteknikk er det som opplever at de i minst grad har blitt påvirket. Forskjellen mellom ytterpunktene er på over 0,5 i gjennomsnittsskåre. Målt med Cohens d er forskjellen på 0,45, altså en middels stor forskjell.

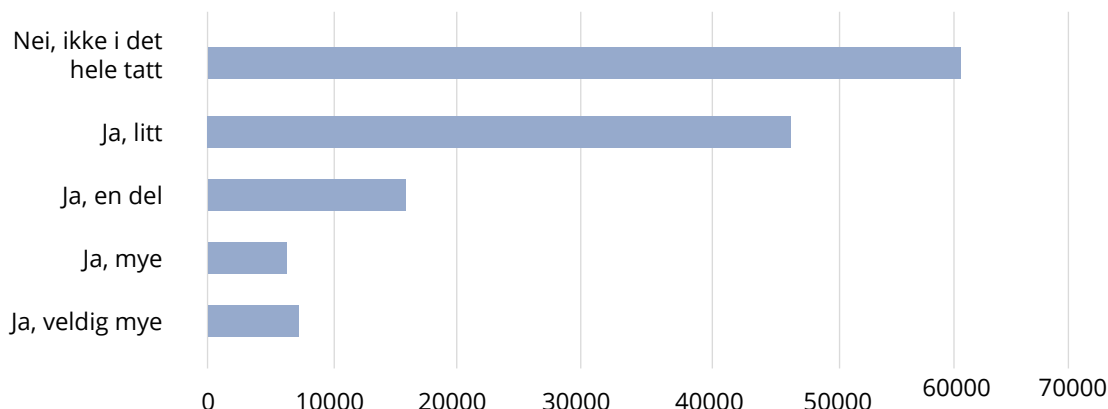
Forskjellen i vurderingen til elevene av betydningen til pandemien er imidlertid klart størst innad de ulike utdanningsprogrammene. For den totale variansen (i elevenes vurdering) er det bare i overkant av to prosent som skyldes forskjeller mellom utdanningsprogrammene; de øvrige 98 prosentene skyldes forskjeller innad programmene. Dette indikerer at opplevelsen av pandemien skyldes en individuell og personlig vurdering, og ikke er knyttet til særtrekk ved utdanningsprogrammene.

Denne tolkningen av resultatene styrkes av resultater fra regresjonsanalyser. Vi har testet ut ulike regresjonsmodeller med «Koronapandemien påvirker skolehverdagen min negativt» som avhengig variabel og ulike variabler i Elevundersøkelsen som uavhengige variabler. Det viser seg at det er flere variabler som har en signifikant innvirkning på den avhengige variabelen, men forklaringskraften til modellene er svak (R-kvadrat i underkant av eller rundt 5 prosent for alle modellene).

Også når vi ser på forskjeller i elevenes vurdering mellom ulike skoler, ser vi at forskjellen i vurdering innad i skolene er den klart største. Kun fem prosent av variansen i elevenes vurdering skyldes forskjeller i vurdering mellom skolene. Med andre ord: Samlet sett og på nasjonalt nivå så kan elevenes vurdering av ulike aspekter ved læringsmiljøet eller ved skolen i liten grad forklare deres opplevelse av pandemien. Snarere enn at opplevelsen er skolerelatert, synes den å være knyttet til forhold utenfor skolen eller ved eleven. Dette betyr ikke at det på skole-nivå vil kunne være forhold som er av betydning, og det er noe vi ser nærmere på nedenfor i det kvalitative dypdykket. I det store bildet er det imidlertid først og fremst forskjeller mellom individers opplevelse som trer tydelig fram.

Vi kan også merke oss at vurderingen av pandemien i stor grad følger samme mønsteret som den generelle vurderingen av læringsmiljøet: Utdanningsprogram hvor elevene skårer høyt i vurderingen av læringsmiljøet har også elever som i mindre grad mener at pandemien har påvirket skolehverdagen. Det gjelder også på individnivå: Det er en signifikant korrelasjon mellom elevens vurdering av læringsmiljøet samlet sett og om eleven opplever at skolehverdagen har blitt påvirket. Korrelasjonen er imidlertid ikke veldig sterk, med en Pearson R på 0,2 (hvilket betyr at fire prosent av variansen i elevenes vurdering av hvordan skolehverdagen har blitt påvirket er knyttet til opplevelsen av læringsmiljøet generelt. På skolenivå er korrelasjonen noe sterkere, med en Pearson R på 0,3 (på skolenivå er dermed ti prosent av variansen i opplevelsen av påvirkningen av pandemien knyttet til oppfatningen av læringsmiljøet). Skoler med et godt læringsmiljø har fungert som en buffer mot elevenes opplevelse av at pandemien har påvirket læringsmiljøet, men igjen: Opplevelsen av pandemiens betydning er i all hovedsak knyttet til elevenes egen opplevelse og ikke til utdanningsprogram eller skole. Samtidig viser disse resultatene viktigheten av at man klarer å lage et godt læringsmiljø for elevene på skolen: Forhold utenfor skolen påvirker i mindre grad opplevelsen av skolen på skoler og i utdanningsprogram hvor læringsmiljøet er godt.

Resultatene i tabell 5 er basert på elevenes skår på utsagn om negativ påvirkning av pandemien på skolehverdagen. Elevundersøkelsen 2021 spør også som sagt om positiv påvirkning. I figur 2 presenteres frekvensfordelingen av elevenes vurdering av utsagnet «Koronapandemien påvirker skolehverdagen min positivt».



Figur 2: Frekvensfordeling (antall elever): Positiv påvirkning.

Figur 2 viser at gjennomsnittsskåren for alle utdanningsprogrammene samlet på spørsmålet om positiv påvirkning, er på 1,9. På en femtrinns likert-skala med 3 som midtpunkt, ligger altså skåren godt under midtpunktet. Som vi ser av figuren ovenfor, det er det flest elever som har angitt «Nei, ikke det hele tatt» på spørsmålet om positiv påvirkning. Denne gruppen utgjør 45 prosent. Standardavviket for gjennomsnittsskåren er på 1,0. Vi kan dermed si at elevene i liten grad har opplevd noe positivt med skolehverdagen som følge av pandemien. Bildet er samsvarende med resultatene fra Ungdata-undersøkelsen, som også fant at elevene i liten grad opplevde noe positivt med pandemien, selv om det også der var elever som mente nettopp det. Det er nesten ikke noen korrelasjon mellom resultatene for de to indeksene i undersøkelsen om positiv og negativ påvirkning. Med andre ord: Elevene kan i like stor grad oppleve at pandemien har hatt negativ innvirkning som at den har hatt positiv. Det kan synes merkelig at det ikke er noen (negativ) korrelasjon mellom disse to variablene – vil ikke elever som opplever en negativ påvirkning i mindre grad oppleve en positiv? Den manglende korrelasjonen kan tolkes på mange måter. En mulig tolkning er at den viser at skolehverdagen er mangfoldig – pandemien rammer ikke bredt og likt, men berører antakelig ulike deler av skolehverdagen på ulike måter. Dermed kan man både oppleve positive og negative effekter av den samtidig.

Det er imidlertid ikke noe betydelig forskjell mellom de ulike utdanningsprogrammene i skåren på positiv påvirkning. Målt med Cohens d er forskjellen mellom programmet med høyest skår og programmet med lavest bare 0,04, altså svært liten.

3.2.2. Forskjeller mellom kjønn?

I tabell 6 har vi angitt skår for henholdsvis gutter og jenter i videregående skole på spørsmålet om læringsmiljø (indikator) og negativ påvirkning av pandemien.

Tabell 6: Skår på læringsmiljø (samlet indikator), negativ påvirkning: Kjønn.

	Læringsmiljø		Negativ virkning av pandemien (høy skår = liten påvirkning)	
	Gj.snitt	Standardavvik	Gj.snitt	Standardavvik
Gutter	3,98	0,52	3,71	1,27
Jenter	3,91	0,49	3,51	1,27

Tabell 6 viser, som kjent er, at gutter opplever læringsmiljøet i videregående skole noe bedre enn jenter. Forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder gjennomsnittsskår, er statistisk signifikant, men ikke stor. Målt med Cohens d er den bare på 0,01, altså svært liten forskjell mellom kjønn. Forskjellen mellom gutter og jenters vurdering av om pandemien har påvirket skolehverdagen, er noe større. Også Ungdata-undersøkelsen fant at pandemien slo ulikt ut hos jenter og gutter. Målt med Cohens d, som tar høyde for variasjonen i de ulike gruppene, er den imidlertid svært liten. Vi har dermed ikke noe grunnlag for å diskutere pandemiens innvirkning på skolehverdagen på nasjonalt nivå, utfra om man er gutt eller jente. På den enkelte skole og ikke minst på lavere nivå innad skolene, kan det imidlertid være forskjeller.

3.2.3. Forskjeller mellom fylker?

Noen områder i Norge har i større grad vært påvirket av pandemien enn andre. Spesielt Oslo har hatt en større grad av nedstengning og ulike tiltak mot pandemien enn andre deler av landet (Dahl 2022). Ser vi noen forskjeller her i vurderingen av pandemien? Før vi ser på hvordan elever i ulike deler av landet vurderer betydningen av pandemien for skolehverdagen, må vi se på hvordan de generelt vurderer læringsmiljøet i offentlige skoler i forskjellige deler av landet. I tabell 7 har vi angitt skår på den samlede indikatoren for læringsmiljøet, fordelt på fylker.

Tabell 7: Skår på samlet indikator for læringsmiljø, fordelt på fylker (offentlige skoler).

Fylke	Gj.snitt	Antall	Standardavvik
Nordland fylkeskommune	4,00	6279	0,49
Innlandet fylkeskommune	3,98	9480	0,50
Rogaland fylkeskommune	3,97	12682	0,51
Agder fylkeskommune	3,96	8407	0,51
Longyearbyen Lokalstyre	3,95	26	0,46
Møre og Romsdal fylkeskommune	3,95	7276	0,49
Troms og Finnmark fylkeskommune	3,94	5793	0,51
Oslo kommune	3,93	11762	0,55
Trøndelag fylkeskommune	3,93	11822	0,49
Viken fylkeskommune	3,92	30800	0,50
Vestfold og Telemark fylkeskommune	3,92	11118	0,51
Vestland fylkeskommune	3,91	14381	0,50

Det er signifikante forskjeller mellom fylkene i elevenes vurdering av læringsmiljøet, men forskjellen er liten. Målt i Cohens d er forskjellen mellom Nordland, hvor elevene skårer høyest, og Vestland, hvor de skårer lavest, bare på 0,11.

Hvordan er det så med vurderingen av pandemien? I tabell 8 har vi angitt skår fordelt på fylker på indikatoren «Koronapandemien påvirker skolehverdagen min negativt.» for offentlige skoler. Her angir høy skår i liten grad.

Tabell 8: Skår på negativ påvirkning av koronapandemien, fordelt på fylker (offentlige skoler).

Fylke	Gj.snitt	Antall	Standardavvik
Møre og Romsdal fylkeskommune	3,86	7079	1,19
Nordland fylkeskommune	3,83	6150	1,21
Innlandet fylkeskommune	3,78	9221	1,21
Troms og Finnmark fylkeskommune	3,78	5655	1,22
Trøndelag fylkeskommune	3,76	11485	1,21
Rogaland fylkeskommune	3,75	12461	1,22
Agder fylkeskommune	3,72	8197	1,25
Longyearbyen Lokalstyre	3,69	26	1,38
Vestland fylkeskommune	3,66	13955	1,23
Vestfold og Telemark fylkeskommune	3,56	10803	1,30
Viken fylkeskommune	3,43	29926	1,32
Oslo kommune	3,19	11374	1,37

Tabell 8 viser at det er stor forskjell mellom fylkene i elevenes opplevelse av pandemiens betydning. Både Oslo og Viken, som har vært hardest rammet av pandemien og som har hatt de strengeste tiltakene for smittevern (i flere kommuner i Viken), ser vi at flere elever mener at pandemien har påvirket skolehverdagen enn de øvrige fylkene. Dette er samsvarende med funn fra studiene vi har sett på i første kapittel. Spesielt Oslo peker seg ut, og forskjellen mellom Oslo og Møre og Romsdal fylkeskommune er på hele 0,8. Samtidig ser vi at opplevelsen innad i fylkeskommunene varierer sterkt; standardavviket er på rundt 1,2 eller høyere. Tar vi høyde for dette, blir ikke forskjellen like stor. Målt med Cohens d, som tar høyde for standardavviket innad i de ulike fylkene, er forskjellen mellom Oslo og Møre og Romsdal på 0,52. Dette er en middels stor forskjell.

3.3. Oppsummering

De fleste elevene i videregående skole opplever ikke at pandemien har påvirket skolehverdagen vesentlig, verken i positiv eller negativ retning. Nesten halvparten av elevene opplever ikke noen positiv påvirkning, og nesten 30 prosent svarer at pandemien ikke har påvirket skolehverdagen negativt i det hele tatt. Men det er en betydelig andel (rundt 30 prosent) som opplever en negativ påvirkning. Det er forskjeller mellom fylkene i hvor stor grad elevene har opplevd pandemiens påvirkning som negativ. Vi ser at der hvor smittetiltakene har vært mest omfattende (Oslo), opplever elevene en større grad av negativ påvirkning. Imidlertid peker de individuelle forskjellene mellom elevene seg tydeligere ut.

Det er noe forskjell i elevenes vurderinger av pandemiens påvirkning mellom utdanningsprogram. Denne forskjellen er sammenfallende med elevenes vurderinger av læringsmiljøet ved de samme programmene. Der hvor de opplever læringsmiljøet samlet sett som godt, oppgir de i mindre grad å være påvirket av pandemien. Et godt læringsmiljø slik det er målt i Elevundersøkelsen, kan dermed sies å ha fungert som en buffer mot den negative påvirkningen av pandemien.

Det er forskjeller i elevenes vurdering av om pandemien har hatt en negativ påvirkning på skolehverdagen, både mellom utdanningsprogram, årstrinn og fylker. Spesielt i Oslo, som nok har vært sterkest påvirket av pandemien, mener elevene at pandemien har påvirket skolehverdagen negativt (pandemien har slått inn i skolen). Disse forskjellene er ikke så store som de store individuelle forskjellene i elevenes oppfatninger av pandemiens påvirkning. Forskjellene innad skolene er også mye større enn mellom skolene; kun fem prosent av variansen i vurderingen av om pandemien har hatt en negativ virkning, skyldes varians mellom skolene. Opplevelsen av om pandemien har påvirket skolehverdagen synes dermed i første rekke å være knyttet til individuelle oppfatninger, dernest i hvor stor grad lokalsamfunnet har vært berørt med høyt smittetrykk eller ikke.

Det er imidlertid store forskjeller i elevenes oppfatninger, og de forskjellene finner vi innad i både skoler og de enkelte utdanningsprogram. Opplevelsen av pandemiens påvirkning på skolehverdagen, både den negative og den positive, synes å være mest knyttet til den enkelte elevs opplevelse. Det kan indikere at det er forhold utenfor skolen som har betydning for elevens individualitet eller elevens hjemme- og fritidsforhold. Ungdata-undersøkelsen viste også at det var forhold utenfor skolen som fritidsaktiviteter hvor ungdom opplevde større endringer som følge av pandemien, enn forhold ved skolen.

I det store bildet er det altså en del elever som har opplevd pandemien som negativ. Det kvalitative materialet vil bidra til å si noe om hva som kan ligge bak tallene her: Kan det være koronapandemien i seg selv eller er det forhold ved utdanningsprogrammet eller skolens håndtering av pandemien som gir utslag?

4. Konsekvenser for elevenes læringsmiljø

Dette kapittelet presenterer elevenes erfaringer med påvirkningen koronapandemien har hatt for deres skolehverdag. Lærerne har i mange tilfeller vært voksenpersonene som står nærmest elevene i tillegg til deres foresatte. De har fulgt elevene gjennom hele pandemiperioden – fra skolenedstenging med rask omstillingen til digital undervisning hjemme, til stadige endringer og ulike hybridløsninger, og til slutt tilbake til «normalen». I analysen vil lærernes synspunkter på elevenes situasjon bidra til å understøtte og nyansere bildet elevene selv gir av koronapandemiens konsekvenser. Synspunkter fra skoleledelsen vil også trekkes inn der det er relevant.

- Hvilke konsekvenser har koronapandemien for elevenes læringsmiljø? Hvordan beskriver elevene positive og negative erfaringer med hvordan koronapandemien har påvirket deres skolehverdag? Hvilke særtrekk relatert til utdanningsprogram kan identifiseres i elevenes beskrivelser? Hvilke fellestrekk på tvers av utdanningsprogram kan identifiseres i elevenes beskrivelser?

Kapittelet starter med å beskrive hvilke særtrekk de fem utdanningsprogrammene som kan identifiseres fra elevenes erfaringer, før fellestrekk i elevenes erfaringer på tvers av programmene løftes fram. Elevenes forventninger til videregående skole og opplevelse av endringer, erfaringer med digital undervisning og oppfølging fra lærere, er viktige kategorier i analysen. Likeså vil elevenes motivasjon og læringsutbytte, samt tilhørighet og tilstedeværelse gjennom perioder med stadige endringer beskrives. Elevenes erfaringer suppleres med lærere og skolelederes synspunkter på konsekvenser pandemien har hatt for elevenes læringsmiljø.

4.1. Utdanningsprogrammernes særtrekk

Særtrekk ved de fem utdanningsprogrammene (casene) vil først beskrives da dette har betydning for den videre analysen. Beskrivelsen inkluderer også noen eksempler fra elevene for å illustrere særtrekkene med utdanningsprogrammet, og har til hensikt å gi et bilde på særlige utfordringer og muligheter i perioden. De to første programmene er på skole A og de tre siste på skole B. Tre caser er yrkesrettet utdanningsprogram, og to program er studieforbereidende, men der den ene har fordypning i Musikk, dans og drama. Det vil ikke spesifiseres i detalj hvilke programområder hver enkelt elev som ble intervjuet gikk på i vg2.

Elevene beskriver erfaringer som kan relatert til særtrekk ved utdanningsprogrammene. Noen av de ulike erfaringene knyttes til skillet mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. Yrkesfagene kjennetegnes ved at de har mange timer med praktisk undervisning samt utplassering i bedrift i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Skolene har spesialrom for de ulike yrkesfagene der elevene kan lære og øve på oppgavene både individuelt og i samarbeid, henholdsvis to dager i vg1 og tre dager i vg2 per uke. Alle elevene velger en fordypning eller programområde i vg2. Det er også skille mellom programfagene som er knyttet til den yrkesfaglige retningen, og fellesfagene som er de teoretiske fagene som for eksempel matematikk, engelsk og naturfag. Fellesfagene kan elevene ha sammen med elever fra egen klasse

og program, eller fra andre utdanningsprogram. Det kan være til dels kompliserte timeplaner for elevene med mye forflytning og endring av elevgrupper basert på fag eleven har valgt. Dette oppleves som en stor forskjell fra ungdomsskolen, noe vi kommer tilbake til.

Selv om utfordringene knyttet til gjennomføring av praksis i yrkesfag har noen likhetstrekk, understreket en leder at praksisen er veldig ulik avhengig av utdanningsprogram:

Helse- og oppvekst har hatt dem i offentlige bedrifter, men i Elektrofag og Restaurant- og matfag er de i mange små, private bedrifter. De må forholde seg til mer erfaringsbasert kunnskap, ikke så mye nedskrevet. Mer på personnivå. (Skoleleder, Skole A).

Yrkesfaglærerne uttrykker følgende bekymring rundt utplassering:

Det har vi merka i utplassering, de har gått glipp av noe sosialt det første året, og de hadde ikke utplassering ute i bedrift. De var veldig slitne etter at de kom tilbake fra første utplasseringsperioden. (Lærer 1, Skole A).

Perioden med hjemmeundervisning kan ha gjort det mer utfordrende for enkelte elever å komme tilbake til den 'normale' skolehverdagen. En yrkesfaglærer reflekterer rundt dette:

Jeg tror utfordringen er at mange elever er glade for å komme på skolen. Jeg tror de på yrkesfag ikke er en så homogen gruppe som på studiespes. Jeg tror de er mer homogene i grupper, og vi kan ha elever som sliter litt, og å møte veldig mye nye folk den første skoledagen tror jeg kan være tøft for enkelte. Og når det blir avbrudd igjen, og de skal møtes igjen, blir det en ny skolestart. Og de har vært mye borte fra gruppa. Kommer an på hvordan de er rent psykisk. De tror jeg slet litt mere. Jeg sitter igjen med inntrykket av at de var glade for å komme tilbake. (Lærer 4, Skole A).

Lærerne på Studiespesialisering (UP3) antyder at endringer under pandemien kan ha forsterket en tendens der skolen ikke er like viktig i elevene sine liv:

Jeg synes det har endret seg. Fordi det har blitt digitale løsninger og alt ligger ute, de [elevene] kan ta det igjen selv, selv om det ikke alltid er så vellykket, vi er blitt ett av mange tilbud. (Lærer 3, Skole B).

Når skolen blir «ett av mange tilbud» opplever denne læreren at elevene ofte nedprioriterer å møte opp fysisk. De kan i større grad ta igjen undervisningen digitalt når det passer dem enn det de kunne før. Ifølge denne læreren er ikke elevene så opptatt av at om dette tilbudet er like godt som det fysiske.

4.1.1. Restaurant- og matfag

I det første utdanningsprogrammet som er Restaurant- og matfag (UP1), har elevene praksis ute i bedrift i flere perioder. Det er enten utplassert i private små virksomheter (restaurantbransjen), eller hos større industriprodusenter (matproduksjon). For å komme i en reell arbeidssituasjon er det flere uker med utplassering i bedrifter fordelt utover skoleåret. Dette ble selvfølgelig påvirket av pandemien, og det ble mye mindre utprøving i bedrift. Som en elev sier: Det er helt annerledes måte å jobbe på i bedrift. Åtte elever ble intervjuet, og de representerte ulike programområder

som kokk og servitør, baker og konditor og matproduksjon. Gjennom å få prøve seg i bedrift, skal elevene også prøve ut ulike yrker. I og med at de ikke fikk prøvd seg ute, var det elever som syntes det ble vanskelig å ha godt nok grunnlag til å velge programområde i vg2. Dette er en konsekvens for elevene som handler om noe mer enn at praksis er viktig for opplæringen innen yrket. Elevene forteller at de gikk glipp av veldig mye praksis og utplasseringer, og kan derfor stille svakere når de skal ut i læreperioden. En elev forteller:

Hele førsteåret hadde vi ikke en eneste utplassering, og det er jo en veldig stor del av utdanningen egentlig. (Elev 1, UP1).

Jeg synes det var veldig dumt at vi gikk glipp av utplassering, spesielt første året. (Elev 1, UP1).

Elevene på programmet forteller at de opplevde at det var lettere for lærerne å gi teoretiske enn praktiske oppgaver over nettet. (UP1). Avdelingsleder forteller om særtrekk ved praktiske fag slik:

Vi klarte å ha 20 elever samlet i fellesfagene, vi kjørte vanligvis det normalt, men vi hadde mindre grupper på kjøkkenet med 7-8 i grupper. Skal du vise en arbeidsteknikk må du vise. Du må ta og føle på, praktiske fag. Det handler om å gjøre det selv i praktiske fag, og gjøre det sammen. Det var utfordringer... En del lærere synes det var spesielt, man visste ikke hvordan korona utartet seg og følgene [av pandemien]. En del som er litt skeptiske, mye usikkerhet. (Skoleleder, Skole A).

Videre understreker avdelingsleder at mye nettverksbygging er viktig for et godt samarbeid, og at det er viktig med lærere som følger opp elevene i YFF i forhold til læreplanmål og samarbeid med bedriften.

Spesielt matproduksjon – der ble det full nedstenging. De slapp ikke inn noen. Så det var perioder vi ikke hadde utplassering i disse bedriftene. Og det varte lenge - hele fjoråret hadde de ikke tilgang. Da tenkte jeg på elevene som begynte å signalisere at de skulle gå påbygg i stedet for å gå ut i lære. Det er ikke egentlig det de vil, men de vet ikke hvordan det er å være ute i bedrift. Så da kom jeg på å kontakte min kontaktperson og få midler til en omvendt greie... Vi kan gi restaurantene lønn, det var litt kult, de fikk en viss sum for at de er her i noen dager. Viste seg at det ble interessant for deres egen læring, de visste ikke hvordan det var i skolen. De har en forestilling om hvordan skolen er, så skjønner de mer når de ser elevgruppen. (Skoleleder, Skole A).

Elevene på Restaurant- og matfag (UP1) forteller at store deler av undervisningen foregår på spesialrom som kjøkken. Da det ble nedstengning utpå høsten, ble denne delen av skolearbeidet vanskelig. De forteller at de måtte lage mat hjemme, dokumentere (film og bilder), skrivelogg med oppskrifter, og foreldre/familie skulle vurdere det de laget og gi terningkast. En elev sier:

Vi måtte bare lage noe ut fra det vi hadde hjemme. Alle har veldig forskjellige ting hjemme. Ikke alle som har råd til dyre råvarer. Noen ganger ble det bare å ta det vi hadde hjemme, det er ikke så avansert å lage spaghetti. (Elev 1, UP1).

Det fungerte greit, men det ble ikke helt det samme, vi hadde ikke alle råvarene hjemme som vi kunne få tilgang til (Elev 1, UP1).

Gjennomføring av praktiske oppgaver kunne være vanskelig for enkelte, da hjemmesituasjonen varierer fra elev til elev.

4.1.2. Helse- og oppvekstfag

Det andre utdanningsprogrammet var Helse og oppvekstfag (UP2), hvor elevene har praksis gjennom å være utplassert i kommunale helse- og velferdstjenester, eller i barnehager og skoler. Fire elever på vg2 som hadde valgt helsefagarbeider ble intervjuet i starten på deres andre skoleår på videregående. Elevene hadde dermed kun erfaringer fra førsteåret på sitt program, men så disse i lys av overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Alle elevene hadde valgt dette utdanningsprogrammet fordi de ønsker å arbeide med og hjelpe andre mennesker i ulike aldre. Noen av elevene hadde selv ulike erfaringer med å motta hjelp i ulike situasjoner, og var opptatt av å møte mennesker på en god måte.

Jeg valgte linja fordi jeg er glad i å snakke med folk, møte nye folk og hjelpe folk og være der for dem, gi dem god service. At de blir fornøyde med behandlingen de får. Alt mulig folk, uansett folk og funksjonsnivå, livssituasjon. (Elev 2, UP2).

Hvordan praksis ble gjenskapt på skolen er eksemplifisert fra avdelingsleder:

For oss i helse og oppvekst var det vanskelig knyttet til praksis. Vi måtte gjenskape praksis i YFF. Og lærerne måtte ha telefonsamarbeid med veilederne ut, for å løfte ut observasjon og vurdering, for å prøve å lage en vurdering på faget YFF. Et eksempel var at elever skulle forflytte mora si fra senga til en stol, for helsefagelever. De hadde ergonomi som tema. Mange foreldre ble involvert, hjerneslag, rehabilitering, de flyttet praksis til hjemmet sitt og utførte ting. De hadde mål om kost og ernæring, og filmet, og også hygiene. Da klarte man å observere. (Skoleleder, Skole A).

Ifølge lederen (UP2) handler dette om tillit skolen har etablert med praksisbedriftene, og forteller at det har variert mellom skoler hvorvidt elever har vært i praksis eller blitt sendt i retur. Det ble også mer samarbeid mellom skoler i perioden for å finne gode løsninger og kreative opplegg. Det fortelles også om at elevene har fått opplevd mye rart med situasjonen som har vært i helsevesenet med til dels utslitt helsepersonell. Noen av elevene har blitt brukt som arbeidskraft for å få hjulene til å gå rundt, selv om de har vært under opplæring og veiledning.

Det varierte hvilke planer elevene hadde etter vg2, men alle la vekt på viktigheten av erfaringer fra praksisfeltet og å øve i praksis på skolen for å lære det teoretiske.

Det er litt muligheten til å få lære på, på helse og oppvekst er det mye vi skal lære i praksis, ikke teoretisk. Det har vi ikke fått like stor mulighet til når vi har måtte sitte én og én. Det er egentlig ganske kroppslig, og vi skal øve på ting og lære av hverandre. Forskjellig utstyr vi ikke kan bruke fordi vi er borti det og gir det til andre. (Elev 3, UP2).

Helseyrket er et kontaktyrke, det er jo mening at vi skal være borti folk uansett egentlig. Det har vært viktig for oss å øve litt, men vi har ikke fått øvd nok. Det har vært veldig mye teori. (Elev 2, UP2).

Elevene opplevde at praksisperiodene ble både forkortet og begrenset på grunn av pandemien. På tross av likte praksiserfaring, opplever elevene et økt behov for deres kompetanse. De opplever at de er sikret å få jobb innen yrket de har valgt, og at de har mange forskjellige jobbmuligheter.

4.1.3. Studiespesialisering

Det tredje utdanningsprogrammet var Studiespesialisering (UP 3), der to elever fra forskjellige klasser og med erfaringer fra forskjellige fag, ble intervjuet. Innenfor utdanningsprogrammet forteller elevene at det er mest teoretiske fag, men begge har også fag som er mer praktiske. Disse fagene har vært mer utfordrende å gjennomføre digitalt enn de mer teoretiske. Den første eleven med realfag som programområde forteller:

Det er ganske sånn man ser for seg med tavleundervisning med lærer. Men det kommer an på faget, kjemi har mye praktisk. Oftest er det mer teoretisk, sånn som man ser for seg en skoletime. (Elev 1, UP3).

Den andre eleven sammenligner de forskjellige teoretiske og praktiske fagene på følgende vis:

Jeg har et kunstfag der vi jobber mer praktisk. Vi lærer om noe og så gjør vi det. Realfag er mye tavleundervisning. Vi har mye kahoot og sånn for å oppsummere det vi har gått gjennom, og gruppearbeid. Da tenker man litt på en annen måte. Ikke som KDA [kunst, design og arkitektur] på førsteåret. Man er med klassen hele tiden i første. (Elev 2, UP3).

De fleste elevene er enige om at læringsutbytte har sammenheng med muligheten for å være sosiale, og at de får mer skolemotivasjon av å være fysisk til stede på skolen:

Det spørres hvordan du har det sosialt. Vi snakker mye online, og kan jobbe med dem der og utveksle ideer om fag og det hjelper. Folk som falt litt utenfor det sosiale i den perioden kan miste motivasjonen.. (Elev 1, UP3).

Vi hoppa over mye på grunn av korona, det er derfor vi ikke har eksamen og sånt, fordi vi ikke har lært nok. Det er mer press og vurderinger nå enn det var, men mye lettere å øve til det. Det er mer motivasjon som ligger bak. (Elev 2, UP3).

Elevene så både positive og negative sider med å ikke ha gjennomført eksamen, men opplevde at skolen kompenserte med flere innleveringer og prøver.

4.1.4. Musikk, dans og drama

Det fjerde utdanningsprogrammet var studieforberedende med fordypning i Musikk, dans og drama (UP 4), der tre elever ble intervjuet. Her hadde de egne spesialrom for musikk og utøvelse av dans. En elev på Musikk, dans og drama sammenligner sine erfaringer med hjemmeundervisning med de som bare gikk på studiespesialisering:

Det faglige var ganske dårlig, men vi var heldige som hadde danseklasser og lærere som var ganske kreative. Vi hadde pilatesøker, kunne gå tur, og fikk et avbrekk som noen på studiespesialiserende savnet. Det ga ekstra motivasjon til å komme gjennom dagen og ikke bare sove. (Elev 3, UP4).

Fra denne elevens perspektiv er det en fordel å gå en mer praktisk retning som også gir studiespesialisering, fordi det gir variasjon og bidrar til å holde motivasjonen oppe. Dette kan

imidlertid ha vært lettere å opprettholde innenfor en retning som musikk og dans, enn i andre praktiske fag.

Det hjelper med mer variasjon og engasjement. Å være på, være positivt, det er kjedelig for oss å sitte hjemme. (Elev 2, UP4).

Musikk, dans og drama-elevene forteller at bruk av kamera kunne variere fra time til time:

Det kom an på timen. Hadde vi klassens time tvang kontaktlærer oss til å ha på kamera, det var mindre gruppe og mindre formelt. I dansetime måtte vi slå på for å få noe ut av det. Kommer an på settingen. (Elev 2, UP4).

Utsagnet belyser også at noen studieretninger kunne legitimere «krav» om å bruke kamera i større grad, slik som at en dansetime ikke gir mening hvis man ikke ser hverandre.

Spesielt innen praktiske fag var det utfordrende å få gjennomført meningsfulle vurderinger. En elev på forteller om særtrekk ved programmet:

I dans var det ikke så mange vurderinger, mer å være på Teams. Det var ikke så lett å vurdere over kamera. Man ser tekniske ting bedre i virkeligheten, og med dårlig internett som "logger" så går det dårlig. (Elev 2, UP4).

4.1.5. Håndverk, design og produktutvikling

Det femte utdanningsprogrammet var Håndverk, design og produktutvikling (UP5), og der elevene hadde egne spesialrom som var fullskala verksteder på skolen. Her ble fire elever fra to ulike programområder intervjuet. En elev ved dette utdanningsprogrammet beskriver viktigheten av praksis:

Vi går på en fysisk retning, og det [undervisningen] var veldig irriterende. Vi satt på pc og prøvde å tegne ting, eller vi fikk beskjed om å gå en tur og ta bilder av 10 trær. Lærerne var desperate på å finne oppgaver. (Elev 1, UP5).

Elevene opplevde ikke at de fikk utbytte av å ha valgt en praktisk linje under pandemien. En elev viser til sammenhengen mellom sosial kontakt, motivasjon og læringsutbytte på deres linje:

Motivasjon drives også av det sosiale. Man blir mye mer glad av å jobbe sosialt, spesielt når du jobber på et sånt åpent sted som vi gjør, på verkstedet. Vi sitter på hver vår pult, men vi går rundt og hjelper hverandre og prater med hverandre, og det hjelper mye på motivasjonen. Spesielt når du ser noen som jobber veldig fort, og så tenker man at jeg har også lyst til å bli ferdig med prosjektet mitt. Eller man ser at noen gjør en liten feil og jeg holder på å gjøre samme feil, så kan man gå bort å spørre og hjelpe hverandre. (Elev 1, UP5).

Innenfor de ulike retningene kommer det frem at det praktiske aspektet har hatt forskjellig utslag for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Elevene på Restaurant- og matfag opplevde i mange tilfeller at de ikke fikk gjennomført praktiske opplegg. Hjemmeoppgavene opplevdes som lite relevante fordi de ble veldig enkle, og de hadde mer teoretiske opplegg.

Elevene på Håndverk, design og produktutvikling (UP5) forteller at det kan ha vært en fordel at de var en liten klasse, for det gjorde det lettere å bli kjent med hverandre til tross for koronarestriksjoner:

Min klasse – vi hoppet i det. Vi bare ble kjent, hvis man ikke prater med hverandre så får man nesten ikke gjort noe arbeid, man trenger hjelp av hverandre. Men andre linjer ble ikke godt kjent med hverandre før i år. (Elev 1, UP5).

Den praktiske måten de arbeider på kan ifølge eleven «tvinge» dem også til å være mer sosiale enn ved andre retninger. Samtidig opplevde også disse elevene at det var vanskeligere å bli kjent fordi de måtte dele opp klassen, og fordi det var økt fravær blant elevene.

Elevene forteller at det var noen perioder de ikke var fysisk på skolen i det hele tatt, og en elev forteller:

Det var veldig kjedelig, for vi går på en praktisk retning, og jeg har ikke arbeidsbenk hjemme, så jeg kan ikke gjøre noe, det var veldig irriterende. (Elev 1, UP5).

Lærerne og skolen forsøkte å komme med løsninger slik som å gi elevene utstyr de kunne ta meg hjem. Ifølge elevene var løsningene ofte lite gjennomtenkt, fordi elevene fortsatt manglet essensielt utstyr slik som en arbeidsbenk. En elev beskriver perioden slik: «Vi fikk beskjed om å gjøre så mye som vi kunne. Ofte ble det å sitte hjemme og ikke gjøre noe i det hele tatt.»

4.2. Utdanningsprogrammernes fellestrekk

Elevenes erfaringer har også noen fellestrekk på tvers av utdanningsprogrammene. Selv om elevene kan oppleve situasjonen ulikt både mellom og innad i programmene, løfter vi fram fellestrekk gjennom kategorier som er identifisert i analysen. De første handler om elevenes forventninger til videregående skole og opplevelse av stadige endringer i skolehverdagen. Dette illustreres videre med elevenes erfaringer med digital undervisning og oppfølging fra lærere. Hvordan konsekvenser for elevene kommer til uttrykk i deres motivasjon og læringsutbytte er også sentralt. Med tanke på perioder med stadige endringer vil elevenes tilhørighet og tilstedeværelse beskrives.

4.2.1. Forventninger og endringer

Elevene som ble intervjuet begynte i videregående skole høsten 2020, foruten elevene ved Helse- og oppvekstfag (UP2) som begynte høsten 2021. De fleste forteller at de kom rett fra ungdomsskolen og hadde allerede erfaring med nedstenging og hjemmeundervisning, men at overgangen til videregående ble likevel trukket fram som utfordrende for flere av elevene. De hadde imidlertid sine forventninger til videregående skole med større valgmuligheter i utdanningsprogram- og fag, og trodde det skulle bli mer som normalt. Elevene forteller at de var på skolen en kort periode på et par måneder høsten 2021, før skolen begynte å stenge ned igjen. Store deler av skoleåret 2021-2022 var preget av stadige endringer med delvis nedstenging og hjemmeundervisning, hybride

løsninger og fysiske begrensninger i skolens organisering som følge av Trafikklysmodellen. Etter at restriksjonene ble opphevet i februar 2022, var det til dels høyt smittetrykk og mye fravær blant elevene på begge skolene.

På bakgrunn elevenes erfaring med nedstenging fra ungdomsskolen, påpekte flertallet at overgangen til selve hjemmeundervisningen på videregående ikke var så stor. Utfordringer med overgangen handlet i stor grad om andre forhold enn selve undervisningen, slik som informasjon og fravær, det å bli kjent i klassen og med lærere, bytte av grupper og tilhørighet til et sosialt fellesskap, delta i nye typer fag – særlig på yrkesfag. Noen elever bodde også på hybel eller hadde lang reisevei.

Flere elever reflekterte imidlertid over at mye fungerte bedre på ungdomsskolen med tanke på informasjon om oppmøte og opplegg, og oppfølging fra lærere. Særlig elevene på Helse- og oppvekstfag (UP2) legger vekt på dette siden de ikke startet på videregående før høsten 2021.

Samtidig var det mange fra ulike utdanningsprogram som forteller om en rar periode med nedstenging:

Vi gikk mye frem og tilbake med opplegg. Først stengt, så halve klassen, så hele, men i to klasserom. (Elev 1, UP4).

Elever fra håndverksfag hadde også samme erfaring og synes det var en rar periode:

Vi kom rett fra hjemmeskolen, og ble sendt hjem igjen. Masse fram og tilbake – var på skolen og så hjemme. Noen ganger hadde vi ikke fysisk skole i det hele tatt. (Elev 2, UP5).

En elev på Restaurant- og matfag (UP1) sier at de ikke helt vet hvordan det egentlig skulle ha vært på videregående skole, så de hadde ikke noe sammenligningsgrunnlag. Andre elever forteller at de har hørt fra andre elever som går i klasser over dem at de egentlig skulle vært på hyttetur for å bli kjent, og at de følte at dette var noe viktig sosialt de hadde mistet for å få tilhørighet til klassen. En annen elev forteller om oppstarten på følgende måte:

Jeg syntes oppstarten var vanskelig fordi vi ikke kom inn i de vanlige rutinene. Selv om vi ikke kunne dem fra før av fordi vi nettopp hadde startet, men at vi prøvde å bli kjent på en helt annen måte. (Elev 3, UP2).

En elev på Studiespesialisering (UP3) oppsummerer situasjonen:

Når plutselig 50 elever, høsten 2020, fikk korona samtidig ble det nedstengt. Det var helt greit, men det var mange timer der vi ikke fulgte med. Mange snakka samtidig som timene var på andre plattformer, digitalt. Måten vi lærte på funka ikke alltid bra, lærerne var ikke teknologisk kompetente. Jeg fikk mye vondt i hodet på grunn av hjemmeundervisning, men sikkert også på grunn av at jeg hadde hatt korona. Det var vanskelig å bli kjent med folk fordi vi var så lite sammen. (Elev 2, UP3).

De to elevene på Studiespesialisering (UP3) forteller at de hadde veldig lite skole en periode, der meningen var at de skulle få et digitalt opplegg, men at læreren ofte ikke ga ut oppleggene – eller de ikke fant dem i læringsplattformen. Elevene forteller at fysiske skoledager kunne bestå av noen få skoletimer og lange pauser der de ikke hadde noe faglig opplegg i det hele tatt: «Det var

veldig rart, vi fikk pauser vi ikke kunne gjøre noe med. Timer vi var på skolen.» (Elev 2, UP3) og «Vi skulle ha noe mellom, men det var dårlig kommunikasjon mellom lærere» (Elev 1, UP3).

Hybridløsningen der noen elever hadde digital hjemmeundervisning og noen var fysisk til stede på skolen fungerte ikke godt ifølge disse elevenes erfaringer:

Gruppevis var det vanlig timeplan mens vi var hjemme. Lærerne måtte passe på begge grupper. De digitale gruppene følte de ble satt på vent, å balansere to klasser samtidig ble vanskelig. (Elev 1, UP3).

Vi byttet også på annahver dag. Det var slitsomt, jeg fikk ikke med meg så mye. Jeg fikk mye med meg på skolen, når vi har lærerens oppmerksomhet på oss. Det var ikke på topp, men bedre enn å bare være hjemme. (Elev 2, UP3).

Samtidig kommer det frem i det siste sitatet at eleven uansett foretrakk hybridløsningen fremfor å være hjemme og ha heldigital undervisning. Det å møte opp og treffe andre ble trukket fram som positivt.

Elevene på Håndverk, design og produktutvikling (UP5) opplevde at de hadde hyppige lærerbytter under pandemien, i tillegg til at de akkurat hadde startet på videregående. Dette førte til at de ikke ble godt kjent med lærerne sine, som ifølge dem også kunne få konsekvenser for vurdering:

Alle lærerne har forskjellige måter å gjøre og vurdere ting på. Første termin har man blitt kjent med lærer, hvordan de lærer [bort] og vurderer, men når du skifter lærer flere ganger i løpet av ett år, og to lærere som veksler å være på/av hele tiden. (Elev 1, UP5).

4.2.2. Digital undervisning og vurdering

Det digitale klasserommet ble av elevene erfart som svært forskjellig fra det fysiske, blant annet forteller elevene på Studiespesialisering (UP3) at klassen ble mye stillere:

Klassen ble veldig stille. På Teams kan man rekke opp hånda og snakke, men ingen ville det. (Elev 2, UP3).

Det var mange i klassen som ikke er godt kjent, og det forsterkes. Det som er vanskelig fysisk blir mye vanskeligere digitalt. Om man ikke forstår er det vanskelig å spørre fordi det er vanskelig å snakke. (Elev 2, UP3).

Dette kan handle om at man ikke hadde rukket å bli godt kjent. På tvers av utdanningsprogrammene forteller alle elevene at det var mer krevende å følge med på den digitale undervisningen fordi de fortere ble distraheret. En elev fra Musikk, dans og drama (UP4) setter det på spissen:

Vi er vant med å sitte på pc-skjerm, skulle tro vi var født med telefonene i hånda. Men man blir distraheret av alt på pc'en. Det ble veldig mye skjerm, åtte timer på skolen, spise middag, og så tilbake på pc'en. Jeg ble «skjermlei». Konsentrasjonen ble dårligere. På skolen står læreren foran og det er ikke forstyrrende teknologiske ting. (Elev 2, UP4).

Mange elever forteller at lærerne ga dem for mye å gjøre i starten av perioden med hjemmeundervisning:

Det er også mer krevende, du har ikke like god læringsmulighet digitalt. Det kan bli bedre, men det blir ikke det samme. Det kom så brått. Jeg synes lærerne la opp til litt for avansert [opplegg]. Lærerne husket ikke på at de bare hadde 45 min eller 1 ½ time, de la opp til at alle skulle levere på slutten av dagen. Når du har norsk, engelsk og matte samme dag, og tre presentasjoner som skal leveres. Vi har presentasjoner på fysisk skole, men det er mer samlet. (Elev 1, UP5).

I samme intervju problematiserer elevene at skolen byttet digital læringsplattform ofte, og at det var vanskelig for dem å finne oppgaver og «holde styr på hvor det skulle leveres». Hyppige endringer av informasjonskanaler og læringsplattform er et gjennomgående tema både i elev- og lærerintervjuene, og skaper tydelig frustrasjon hos begge parter.

I tillegg forteller elevene på Restaurant- og matfag (UP1) at lærerne i særlig grad ikke har utviklet sin digitale kompetanse under pandemien:

Noen lager oppgave og så er den låst, og så spør jeg om de kan åpne den og så vet de ikke hvordan de åpner, så de må lage en ny oppgave. (Elev 2, UP1).

De glemmer å åpne oppgaver, og å lukke oppgaver. De glemmer å låse opp oppgaven igjen etter at forrige gruppa var ferdig med den. (Elev 4, UP1).

Elevene problematiserer også at de har brukt mange ulike plattformer gjennom skoleløpet sitt, og at skolen har byttet plattform flere ganger. En annen elev tror at lærerne ikke har tatt seg tiden til å sette seg ordentlig inn i hvordan programmene fungerer, «og tatt seg tida til å prøve å forstå det» (Elev 3, UP1). Samtidig anerkjenner elevene at det er forskjell mellom lærerne, og en elev påpeker at «de har blitt bedre, ikke gode» (Elev 2, UP1).

Jeg kan si litt om det digitale. Det har variert fra fag til fag, ofte var de yngre lærerne flinke. Enkelte vi hadde først forsvant helt. Det var en mattelærer som ikke takla koronaperioden og ble sykemeldt. Da fikk vi en ung vikar. Og så var det andre lærere som ikke visste hvordan de skulle legge opp et digitalt opplegg. Det førte til at det ble et ganske dårlig læringsutbytte. Ofte var det altfor langt opplegg eller altfor kort. Så det var veldig varierende hvor lang tid timene tok. (E2, UP3).

Alder på lærerne ble trukket fram av elevene på Studiespesialisering, mens elevene på Restaurant- og matfag ikke opplevde at dette utgjorde stor forskjell på lærernes digitale kompetanse. Samtidig forteller disse elevene at de fleste lærerne er ganske jevnaldrende. På Musikk, dans og drama (UP 4) forteller elevene også at «de yngre var ganske flinke».

Det var noen som bare satt på Teams og snakka til skjermen og ga fakta. Det er ikke så lett å ta det inn [...]. (Elev 2, UP4).

En av de andre elevene på UP 4 forteller imidlertid at «det var fint å kunne gjøre ting på egenhånd og på sin egen tid», og at de godt kunne få styrt enda mer selv under hjemmeskoleperioden. Disse elevene har også litt ulik opplevelse av hvorvidt lærerne har utviklet sin digitale kompetanse under pandemien og om dette har påvirket deres undervisning. En elev hevder at lærerne har

blitt mer kreative og varierer undervisningen mer enn før, blant annet ved å bruke mer og variert teknologi. Den andre eleven opplever at undervisningen var ganske lik, spesielt i fag som norsk og historie der lærerne bruker mye PowerPoint. I et annet intervju forteller elevene at mange lærere ble flinkere til å legge ut presentasjoner slik at elevene kunne se på dem i etterkant, og at dette var en positiv konsekvens av hjemmeundervisningen.

Elevene på UP 5 forteller at spesielt mattelærerne brukte nye digitale hjelpemidler og var ekstra «på ballen» for at elevene skulle henge med. Andre lærere, spesielt de eldre, slet mye ifølge elevene. De opplevde at noen lærere ga «litt tulleoppgaver og tulleundervisning, bare for å gjøre noe» (Elev 3, UP5). En rød tråd gjennom alle elevintervjuene er at det er forskjell på lærernes digitale kompetanse, og hvordan de løste den digitale undervisningen. En elev hevder at «når en lærer klarer det godt så betyr det egentlig at alle lærerne kan klare det». Dette utsagnet diskuteres litt, og elevene er enige om at skolen burde tatt mer ansvar for at lærerne skal ha samme ferdigheter, spesielt fordi den digitale undervisningen endte opp med å vare såpass lenge. Elevene viser samtidig forståelse for at det var vanskelig for en del av lærerne å håndtere situasjonen.

Ved begge skolene har elever og lærere skole-PC-er som de bruker i undervisning og til skolearbeid. Elevene har brukt digitale læringsplattformer siden barneskolen. Flere lærere gir likevel uttrykk for at elevene ikke er gode på å bruke disse på en selvstendig måte fordi de ikke har laget seg rutiner til hvordan de skal bruke dem:

De får ikke med seg beskjeder. De har ikke noen rutiner på å gå inn og se på Canvas. De er flinke på å oppdatere seg på Snapchat, men ikke til å gå inn på Canvas og følge med på det som skjer. (Lærer 1, Skole A).

På Restaurant- og matfag var lærerne som ble intervjuet samstemte i at elevene er «fryktelig dårlige til å bruke digitale verktøy». De trekker frem at elevene slet med å levere filer med bilder, og at de var dårlige til å finne frem til informasjon som var lagt ut. Ifølge lærerne påvirket dette elevenes prestasjoner og læringsutbytte. Samtidig viser lærerne forståelse for at det ble en brå omstilling til digitale løsninger, og at den ble ekstra utfordrende fordi lærerne ikke hadde anledning til å forberede elevene. I praktiske fag forteller lærerne at det var spesielt utfordrende å få til relevant undervisning, og de opplevde at elevene ble preget av å være utenfor skolens vante rammer:

Hvis vi gir dem en fri oppgave, flyter de ut i stedet for å ta tak og gjøre ting. «Det kan jeg gjøre senere». Det kommer ikke noe ut av det, alt koker bort i kålen. (Lærer 5, Skole A).

Her kommer det også frem at elevene fremstår som lite selvstendige i lærernes øyne, og at de ikke fant fram til informasjon og oppgaver.

Enkelte programfag på skole B er organisert slik at elever fra flere skoler tar fagene sammen, og at elevene ikke bare måtte bytte grupper innad på skolen. En lærer forteller at dette ble ekstra utfordrende da de skulle ha digital undervisning, fordi ikke alle elevene kjente hverandre på forhånd på tvers av skoler og klasser:

Vanskelig å få god undervisning og dynamikk via Teams. Elevene var for usikre på hverandre. Det er faglig sterke elever, mange er opptatt av at de ikke vil tape ansikt. Det skapte problemer under Teams-undervisningen. Lite aktivitet, veldig vanskelig å få dem til å snakke. Jeg tvang dem inn i gruppearbeid på kryss og tvers av disse gruppene. Ikke de letteste timene jeg hadde på digital skole. Det hadde nok med at de ikke kjente hverandre så godt. Alle gruppene er fra forskjellige klasser, alle har ikke kjent hverandre i utgangspunktet, men det var lettere der det bare var elever fra vår skole. (Lærer 3, Skole B).

Her fremhever læreren viktigheten av å ha etablert bekjentskap med elevene i forkant av den digitale hjemmeundervisningen. Dette gjelder både mellom medelever i ulike grupper, og mellom lærer og elev. I de digitale undervisningstimene der elevene kom fra ulike skoler og ikke kjente hverandre, ble undervisningen også mer utfordrende for læreren. I begge lærerintervjuene kommer det frem at elevdeltakelsen ble lavere i den digitale undervisningen, og at elevene ble mer passive.

En annen erfaring som kommer frem i lærerintervjuene er at enkelte fag var mye enklere å ha digital undervisning i enn andre. Fag som blir omtalt som muntlige, slik som religion, opplevdes som enklere å gjennomføre enn fag der lærerne pleide å ha mye samarbeid i oppgaveløsningen, slik som i mattefag.

[...] spesielt i en gruppe fra forskjellige skoler, i klasserommet kan elever forsvinne fra meg, fordi de er veldig stille. Jeg opplevde det som lettere under digital undervisning fordi vi hadde en-til-en kontakt med dem. Jeg hadde mye av det, jeg strakk meg sikkert lengre enn jeg burde, jeg sendte meldinger og svarte om det var noe. Tok Teams-samtaler, fikk god kontakt med de som kanskje ikke hever stemmen i klasserommet. Jeg opplevde det som positivt. Man kan ikke strekke seg så langt som lærer på lang sikt, for da knekker man sammen, men i den perioden fungerte det godt. Også fagsamtaler er positivt. For noen elever er det bedre på Teams, det blir litt nært, for andre er det ikke det, det er individuelt. (Lærer 3, Skole B).

Dette illustrerer at lærere opplevde store forskjeller mellom fag med tanke på digitale opplegg. For mange lærere var det frustrerende når elever ikke hadde på kamera, ettersom det gjorde det vanskeligere å ha interaksjon i undervisningen. I tillegg gjorde dette det vanskelig for lærerne å ha oversikt over hvem som fulgte med og hadde fått med seg det som ble gjennomgått. Lange «forelesninger» gjennom digital undervisning fungerte dårlig, og en lærer setter det på spissen og hevder at: «Å snakke til dem gjennom PowerPoint fungerte ikke lenge, da fikk Netflix mange kunder» (Lærer 3, Skole B).

Til tross for at lærerne uttrykker frustrasjon over mangel på deltakelse fra elevene, er det gjennomgående stor forståelse for at elevene slet med digital hjemmeundervisning.

Jeg har reflektert litt i etterkant. Ser at å være på Teams-møter, som det er større grad av nå - for det første er det deilig å slå av kamera, man flakker jo inn og ut mentalt i større grad enn ved fysisk møte, det er det samme jeg må forstå at elevene opplever. Som lærer forventer jeg at elever at de skal ha en fantastisk opplevelse av det jeg sier. (Lærer 3, Skole B).

Lærerne viser også til at digital undervisning både hadde positive og negative konsekvenser for elevene med tanke på tilpasning til elevers situasjon.

4.2.3. Motivasjon og læringsutbytte

Et fellestrekk mellom utdanningsprogrammene er at koronapandemien har påvirket elevenes motivasjon og læringsutbytte generelt, og både progresjon og vurdering trekkes fram som negative konsekvenser av koronapandemien. Dette er noe som både elevene og lærerne beskriver, og som gir ulike utslag.

I intervjuene viser elever til sammenhengen mellom digital undervisning og motivasjon:

Det er mye som ikke fungerer hvis ikke alle møter opp. Breakout-rooms i Teams funker ikke. Jeg hadde gruppe der jeg snakket til fremmede mennesker og ingen svarte meg. Når jeg gjør en innsats og ingen gjør noe, da ga jeg opp. Jeg prøvde å starte en samtale og ingen svarte. Det er mye som ikke fungerer når man ikke er på skolen, på skolen er det lettere når læreren tvinger oss til å samarbeide. (Elev 1, UP4).

Vi hadde grupper, og da var det enkelte som aldri møtte opp eller var med på digital undervisning. Folk som aktivt er på skolen nå. Det er en annen følelse. En sperre mellom deg og resten av klassen, man får ikke alltid motivasjonen. Noe som er kjedelig. (Elev 2, UP3).

Eleven følger opp og beskriver dette som «en mental sperre». Mange endte opp med å bare sitte i senga, og det var lett å sovne eller gjøre andre ting. I tillegg forteller elevene at det var mange som ikke fulgte med på den digitale undervisningen hjemmefra, men heller snakket med medelever digitalt i andre kanaler enn der undervisningen foregikk.

Det var så vanskelig å konsentrere seg. Man blir ikke motivert til å jobbe når man skal sitte hjemme. Da sitter man bare ved pcen, og det er så lett å bli distraheret, [...] når man uansett sitter på rommet sitt med spill-pcen og jobber der, så er det så lett å bytte over fordi man har lyst til å gjøre noe annet. For meg var det lett at det ble overført til når jeg faktisk var på skolen, at jeg ikke hadde lyst til å jobbe der heller. Jeg mistet motivasjonen. (Elev 2, UP5).

Lærerne innenfor både yrkesfag og studiespesialisering forteller at de merket endringer i elevene sin motivasjon grunnet pandemien, både i perioder med hjemmeundervisning og når elevene var på skolen – særlig i perioder med restriksjoner hvor de vekslet mellom hjem og skole. Dette skyldtes blant annet at rammene for undervisning og vurderinger ble drastisk endret. En lærer på Restaurant- og matfag forteller at elevene tok mindre ansvar for egen læring:

Jeg må få si at jeg synes elevene bærer preg av at det ikke har vært stramt nok. Jeg kjenner på at elevene er slappere. De har hatt en slakke i to år som jeg synes vises. Jeg føler at det er vanskeligere å få dem med og å få ting gjort. Det er vanskeligere å få elevene til å ta ansvar for å gjøre det de er pålagt. I de siste to årene. Spesielt i år, om det er kullet eller tida som har gjort dem sånn vet jeg ikke. Det kan være individene som er der, at det er deres måte å være på. Synes det har blitt litt slakt. (Lærer 4, Skole A).

Læreren legger til at «Det er ikke det skyvet lenger» og at elevene har «leveringsvegring». Lærerne på skole A delte en oppfatning om at elevene synes det var uvant og stressende å ha flere digitale innleveringer, som medførte flere unnskyldninger og utsettelse. Ifølge lærerinformantene er elevene på yrkesfag mindre motiverte for teoretiske prøver og skriveprøver, samtidig var det enkelte elever som presterte bedre på slike prøver. Kompensering med teoretiske oppgaver innenfor praktiske retninger blir derfor ikke utelukkende trukket frem som noe positivt av lærerne.

Samtidig forteller elevene på flere utdanningsprogram at de har fått mer varierte og bedre vurderinger etter hvert. Eksempler som nevnes er åpne oppgaver som opplevdes som «litt mer spennende og [det ga] mer frihet, ikke bare lage ting for å lage» (Elev 2, UP5). De påpeker samtidig at vurderingene under pandemien og i ettertid ikke alltid har blitt tilpasset deres progresjon og læringsutbytte. Elevene har opplevd dette som urettferdig fordi de hadde et dårligere faglig utgangspunkt.

Fellesfagene våre – undervisningen var mye verre, men så fikk vi de samme oppgavene som elevene har fått i alle år. Mattetentamen var helt lik som året før, også norsk og gym og sånt. Det føles urettferdig at vi skal få samme vurderinger når vi har fått verre undervisning. Min tillit til skolen ble svekket. Det tror jeg veldig mange føler. (Elev 3, UP5).

Elevenes opplevelse bekreftes i lærerintervjuene. Lærerne på skole B diskuterer progresjonen til vg3-elevene, og den ene læreren forteller:

Problemet er at vi, jeg opplever at de ikke er på nivået de bør. Det har gjort noe med utholdenheten deres, evnen til å konsentrere seg og kunne produsere tekst i norskfaget, og være selvstendig er betydelig mindre. (Lærer 1, Skole B).

En rød tråd i lærerintervjuene er at elevene viste mindre selvstendighet og ansvar for egen læring under pandemien. Samtidig er det stor forskjell innad i elevgruppen, og enkelte elever har jobbet like godt eller bedre enn før. Lærerne på skole B trekker også frem at de opplevde en forskjell mellom trinnene, der vg1-elevene var mer innstilt på å samarbeide med medelever og delta i timene enn vg2- og vg3-elevene. I tillegg kommer det frem at mattelærerne på den ene skolen hadde identifisert store faglige mangler hos vg1-elevene. De manglet mye kunnskap fra ungdomsskolen som følge av pandemien, og skolen ble nødt til å sette inn ekstra tiltak.

Spesielt de som kom fra ungdomsskolen, de hadde gode karakterer, men store faglige mangler. (Lærer 1, Skole B).

Når lærerne snakker om positive konsekvenser av pandemien trekker flere frem at enkelte elever fikk et godt eller bedre faglig utbytte av dette. En lærer forteller at:

[...] Samtidig opplevde jeg under nedstengingen når de jobbet i grupper at noen profitterte og jobbet innmari godt og fant en god form, det foregikk mye læring i grupper om de var interessert i læring. Mye fint vi ikke må glemme. (Lærer 3, Skole B).

4.2.4. Oppfølging fra lærere

Elevene i de fem utdanningsprogrammene har til dels noe ulike erfaringer knyttet til oppfølging fra lærere. Opplevelse av å bli fulgt opp er imidlertid knyttet til hvilke forventninger man har, og disse kan ha vært ulike. Erfaringene elevene beskriver har derfor likevel noen fellestrekk ved at kontaktlærere fulgte opp, men at terskelen for å ta kontakt med lærere kunne oppleves noe høyere.

Elevene på Restaurant- og matfag (UP1) forteller at de ikke hadde noe særlig oppfølging fra lærere, og de hadde ikke organisert noen treff med klassen over for eksempel Teams i perioden. De hadde ikke noe felles tidspunkt der alle skulle logge seg på. Disse elevene opplevde at de egentlig aldri rakk å bli godt kjent med lærerne i vg1, mens «de nye matfaglærerne har vi blitt godt kjent med på vg2».

På Helse- og oppvekstfag (UP2) forteller en elev om utfordringer med klassestørrelse og et ønske om tettere oppfølging:

Nå er vi nesten 30 stykker. Det er for mange, for at læreren skal bli ordentlig kjent. Det er viktig at lærerne vet litt om deg og blir litt kjent så de kan hjelpe deg videre. Det var litt vanskelig med å flytte til en ny, større skole. At lærerne ikke er så opptatt av deg som person, men opptatt av å lære alle sammen. Det er greit, men jeg føler det blir bedre læring om du får noe ekstra også, samtidig som du lærer. At du får litt ekstra oppmerksomhet, skulle jeg til å si. Litt mer positive tilbakemeldinger oftere, flere samtaler. For eksempel «Bra jobba, NN!», «Du gjorde en bra jobb». Nå er det sånn at man svarer på skolen og så over til neste. Ikke anerkjennelse på at du har gjort noe bra. (Elev 2, UP2).

Elevene på Musikk, dans og drama (UP4) forteller imidlertid det motsatte at deres lærere var veldig på:

Mine danselærere var veldig på. Vi snakket om hva man kan gjøre for å ha det bedre. Man fikk et mer spesielt bånd til dem. (Elev 3, UP4).

En annen elev opplevde også at kontaktlærer var oppmerksom og fulgte opp:

Kontaktlæreren vår ringte oss. Jeg satt pris på det. Jeg vet ikke hvor mye jeg spurte om tilbakemelding. Man må gi uttrykk for at man vil ha tilbakemelding, man kan ikke bare forvente å få det. (Elev 1, UP4).

Eleven mener at det handler om at elevene også selv har et ansvar for å uttrykke at de trenger tilbakemelding eller oppfølging. Samtidig som disse elevene opplevde at de fikk god oppfølging, var de ikke nødvendigvis like fornøyde med opplæring og vurdering i perioden:

Generell opplæring, faglig, føler jeg ikke at jeg fikk så mye av. Det var mer at man leverte og fikk tilbakemelding skriftlig, så ferdig. Men det er min opplevelse. (Elev 3, UP4).

Elever ved Håndverk, design og produktutvikling (UP 5) forteller at oppfølgingen var forskjellig fra lærer til lærer. Noen var gode, og noen var dårlige. Dette kan henge sammen med både erfaringer og forventninger til oppfølging. En elev er svært kritisk til oppfølgingen de fikk under nedstengningen:

Jeg føler de ikke har gjort noe. Jeg hadde litt prating med rådgiver før videregående. Når hjemmeskolen kom, forsvant det. Ble sjelden kontakt. De hadde mye å holde styr på. Mistet folk i mengden. De gjorde en dårlig jobb under og etter. (Elev 3, UP5).

Mange mener det var mer vanskelig å ta kontakt med lærerne under hjemmeskoleperioden enn når de er fysisk til stede. På spørsmål om det var lett å ta kontakt ved behov sier en elev på UP4:

Jeg synes det var skummelt fordi jeg ikke kjente lærerne så godt. Jeg tror andre også ikke var helt komfortable. Det var skummelt å snakke om noe på en pc-skjerm. Lærerne skal ha for at de hadde ringerunder og viste at de bryr seg. Det går på oss selv og om vi er komfortable. (Elev 2, UP4).

Flere elever ved UP1 mener det ikke var lett å ta kontakt med lærere i den perioden og sier at «vi kunne ringe dem». Elevene fortalte at de ikke ville ringe selv om det var noe de lurte på eller trengte hjelp til, enten fordi det opplevdes som «kleint», eller som en elev sier:

Man føler jo at man forstyrrer litt når man ringer dem når de er hjemme og kanskje er opptatt (Elev 1, UP1).

En lignende opplevelse deles av elevene på UP5, som forteller at «det er ikke like lett å ta kontakt med læreren når de er hjemme, man har ikke like lyst» (Elev 2, UP5). Disse elevene forteller videre at det var spesielt vanskelig på grunn av overgangen fra ungdomsskole til videregående. De kjente ikke lærerne fra før av, og derfor synes de det var vanskeligere å ta kontakt. Under pandemien opplevde flere elever at dette påvirket fraværet deres:

Det er ikke alle som spør, de spør aldri hvorfor vi kommer sent eller hvorfor vi var borte en time. Da er det bare straff, straff, straff. De spør ikke, det føles som mitt ansvar. Samme sier rådgiver også, at vi må gå til henne. (Elev 3, UP5).

Det er litt teit, for det er mye vanskeligere for oss elever å komme opp til læreren, det er ikke like fristende. Lettere når lærer kommer til oss og spør, enn at vi må gå og fortelle selv. (Elev 2, UP5).

Det kommer også frem i samme intervju at: «Du føler ikke helt at du har lyst til å komme dit [til timen] hvis du føler at læreren din ikke helt vil ha deg der» (Elev 1, UP5). En elev fra Studiespesialisering (UP 3) svarer på spørsmål om man kunne ta kontakt med kontaktlæreren:

Ja, men det er skummelt. Det kommer sikkert an på hver person, jeg tar lite kontakt med lærer fra før av. Det er lettere i en pause å gå bort å spørre, men det blir mer formelt å sette seg ned og skrive en melding. (Elev 2, UP3).

Det var vanskelig å få kontakt med dem og forstå på meldinger kontra å snakke. (Elev 1, UP3).

Likevel forteller elevene at det var kontaktlærerne det var lettest å få kontakt med, og at de opplevde at «de var der mer» for dem og fulgte opp.

Læreren prøvde ofte å ha samtaler individuelt med oss, kontaktlærer. De ville passe på litt mer, det er vanskelig å se hvordan det går når man ikke ser dem fysisk. Det er oppfølging nå også, men skjer ofte på slutten av et semester. (Elev 2, UP3).

Lærerne ved skole B diskuterer i intervjuet om det er forskjell mellom utdanningsprogrammene på skolen. Informantene er enige om at de andre retningene enn studiespesialisering får tettere oppfølging fra kontaktlærer, som i noen tilfeller også kan være negativt fordi de blir mindre selvstendige. I tillegg oppfatter de at det er flere av disse elevene som har skriv fra rådgiver og ulike utfordringer og diagnoser. En av lærerne legger til:

Også forventinger fra rådgiversiden. Jeg hadde en periode ti skrivelser fra rådgiver om alt mulig. Tenker «hva gjør jeg nå», jeg skal lage et klassekart, men har åtte som ikke kan sånn og sånn, ikke mulig. Noen må på hvilerom. Skolen, rådgiverne, gir dem en forventning om at alt dette man skal oppfylle i løpet av et totimersfag. Vi skaper forventninger hos elevene vi ikke kan oppfylle. (Lærer 3, Skole B).

4.2.5. Tilhørighet og tilstedeværelse

Hvor sosiale elevene har kunnet være under pandemien ser ut til å variere ut fra utdanningsprogram. Samtidig er det et fellestrekk at det sosiale aspektet trekkes fram som viktig for læring. Det å være til stede, både fysisk og digitalt, har betydning for tilhørigheten. Elevene på Restaurant- og matfag (UP1) forteller at det mest negative med koronapandemien var å ikke møte venner, og å «miste mye sosialt».

Man mista mulighet til å bli bedre kjent med de andre i klassen og sånn. Kanskje for de som ikke har så mange venner så kan det bli litt verre. (Elev 1, UP1).

Andre elever problematiserer hvordan man skal få til å inkludere elever som ikke møter opp på skolen, eller som har mye fravær:

De prøver sitt beste. Det er vanskelig å inkludere noen som ikke møter opp på skolen. Det er noen vi kjenner som ikke møter opp, eller bare noen ganger, og det er vanskelig å gjøre noe. Det har ikke så mye å gjøre med skolen, mer andre ting. Ikke noe vi kan endre på. Det er folk vi snakker med på fritiden, men som ikke møter opp på skolen (Elev 2, UP3).

På Håndverk, design og produktutvikling (UP5) deler elevene en opplevelse av at skolen var dårlig til å følge opp elever under pandemien. En av elevene forteller at vedkommende hadde pratet litt med rådgiver både før og i begynnelsen av videregående, men at dette ble helt borte ved hjemmeundervisning – «de hadde litt mye å holde styr på, [de] mistet folk i mengden» (Elev 3, UP5). På en annen side reflekterer elevene over sin egen deltakelse: «Lærerne har gjort sitt beste, vi har ikke klart å følge med» (Elev 1, UP4).

Det er individuelle forskjeller mellom elevene sin opplevelse av både eget og lærernes ansvar i situasjonen, noe som kan handle om forventninger til lærer-elev-relasjon og til dels manglende tid på å bli kjent. Elevene på Studiespesialisering (UP3) forteller at de ser annerledes på hvor viktig det sosiale er for læring nå, kontra før koronapandemien:

Jeg vil si før nedstengingen kunne jeg sagt at det ville gått greit [digitalt], men nå ville jeg sagt at å være der fysisk hjelper på læring. Da er de fleste innstilt på å lære, det er mer konsentrasjon. Det er mer forhold til lærer og elever. (Elev 1, UP3).

Man får mer tilknytning til lærerne. På skolen ender jeg opp med å snakke med lærerne, og stiller de spørsmål og snakker om andre ting. Man får bedre forhold. Det sosiale hjelper. Det er positivt at de er der, selv om det ikke er alltid man følger med. Man har pauser i mer fysiske fag. Å ha noen man ser frem til å ha et fag med hjelper veldig mye. (Elev 2, UP3).

Ifølge elevene kan pandemien ha bidratt til at elever med høyt skolefravær før pandemien, fikk

enda større fravær: «Det er mange som ikke møter opp. Man kan gjøre skolen hjemme, og møte opp til vurderingssituasjoner. For noen funker sikkert det bedre». (Elev 2, UP 3). Noen av elevene forteller imidlertid at de synes det var lettere å konsentrere seg hjemme enn på skolen.

Pandemien kunne skape ekstra utfordringer for usikre elever som har behov for faste grupper og rammer. Endringer i gruppesammensetning og opplegg kunne føre til en opplevelse av «ny skolestart» gjentatte ganger, og dette kunne være negativt for flere elever. Helsemessig er det senvirkninger ved korona som har vært mest utfordrende:

Vi har tre-fire med senvirkninger, long-covid, de får voldsomt fravær. Borte i mange dager på grunn av feber. Når det gjelder å ikke klarer å connecte, det synes jeg ikke, men helse så ja. (Lærer 5, Skole A).

Ifølge denne læreren er det et skille mellom elever som sliter fysisk helsemessig og psykisk, og de to trenger ikke å henge sammen selv om de av og til gjør det også.

Fravær kan ha hatt stor påvirkning på elevenes læringsutbytte og vurderingsgrunnlag. Elevene på Restaurant- og matfag (UP1) forteller at de ikke fikk mulighet til å ta igjen det de tapte som følge av fravær, enten dette var koronarelatert eller ikke. Samtidig kommer det frem at noen lærere lagde flere innleveringer, men dette anser ikke elevene nødvendigvis som positivt:

Det blir flere innleveringer, men om du allerede henger etter og så kommer det bare enda flere innleveringer så løser det egentlig ingenting, man blir bare lenger hengende etter. (Elev 1, UP1).

Noen elever trekker frem at det var utfordrende da restriksjonene ble opphevet og mange ble syke, men at man ikke lenger kan bruke pandemien som en unnskyldning for fravær:

Det kommer seg, det er individuelt, men etter et halvt år er man over kneika. Vi klarer å komme på skolen hver dag, vi må ha det målet. Skolen er målet for dagen, eller ta det stegvis. Det har vært veldig mye fravær. (Elev 2, UP 4).

Det er litt for lett å ikke komme uten fraværeregler. (Elev 1, UP4).

Det henvises til at fraværreglene ble opphevet under pandemien hadde ulike konsekvenser. En lærer forteller om en situasjon med en elev som jobbet mye i en butikk under pandemien:

[...] Vi slet fordi de kobler seg på, han satte pc-en på kassa og hadde utsalg, og sto på butikken hele tiden. Det å ha elever på Teams uten at de egentlig er der, du vet ikke hva de driver med. Jeg endte med å kjøre ut dit. Vi skjønte at han i mange måneder tilsynelatende er til stede og har skrevet noe, men ikke får med seg undervisning. Sånn var det med mange som stod opp, logga seg på og sov. Å få tak idem var umulig. (Lærer 2, Skole B).

For denne læreren var det åpenbart at eleven ikke deltok i undervisningen, men det var ikke mulig å få dette bekreftet. Derfor endte de opp med å oppsøke eleven fysisk for å følge opp. Læreren viser samtidig til en gjentakende opplevelse der elever logget seg inn i den digitale undervisningsøkten, men ikke egentlig var til stede og fulgte med. Denne opplevelsen går igjen på begge skolene og på tvers av fag. Lærerne er enstemmige i at fysisk undervisning (og skolegang) er det beste for alle parter:

Er det noe vi har lært under pandemien er det at tilstedeværelse er viktig. Det kan ikke slås godt nok fast, hvor viktig det er. (Lærer 1, Skole B).

I begge gruppeintervjuene forteller lærerne om en opplevelse av at skolen har blitt mindre viktig i elevene sine liv. Det understrekes at denne utviklingen kommer tydeligst frem når elevene blir myndige. Lærerne uttrykker bekymring for en del av elevene sitt høye fravær. Ifølge dem påvirker fraværet både muligheten til å planlegge undervisningen, elevenes faglige progresjon, og innstillingen elevene har til å gå på skolen som helhet. To lærere på studieforbereende setter ord på dette:

[...] Elevene, med [bortfall av] fraværsgrense er de mye borte. Du vet aldri hva du møter i klasserommet når du kommer inn, du kan ha laget et opplegg som krever et visst antall elever, eller at de elevene du hadde tenkt til å følge opp ikke er der, det blir så oppstykket. Skifter mellom hybrid skole og digital skole og vanlig skole. Elevene har senket forventningene til seg selv, hva de skal forvente og klare. Og så har de i større grad, det tror jeg de har lest i media, de har litt frikort til å skyldes på at det har vært pandemi så «stakkars oss». Og så er de ikke voksne nok til å skjønne at livet er deres eget ansvar. (Lærer 3, Skole B).

Det at eksamen ble avlyst så tidlig har gjort mye med opplæringen. [Bortfall av] fraværsgrensa har åpnet for at for mange kommer og går når det passer, og noen er ikke der i det hele tatt. Kontinuiteten i læringsarbeidet, undervisning og læring som prosess er vanskeliggjort. Vi har sett resultat av at det blir for oppstykket. Terskelen for å være borte og melde seg syk er så lav. (Lærer 1, Skole B).

Det siste sitatet belyser at fraværsgrensa og eksamen ofte blir sett i sammenheng, der fjerningen av disse forholdene kan ha forsterket elevenes uteblivelse fra skolen, og påvirket deres skolemotivasjon negativt. Lærerne beskriver en opplevelse av at noen av elevene «utnytter et system som de har skjont» (Lærer 1, Skole B) når de uteblir fra skolen fordi de «ikke er helt i form».

Samtidig er fraværsgrensa på vei tilbake, og det er mange av lærerne spente på. En lærer forteller:

Vi har sendt folk gjennom vi ikke ville ellers. Vi gjør alt vi kan, men til hvilken pris? De vil få et kjempesjokk når de skal begynne på høyere utdanning. (Lærer1, Skole B).

Samtlige lærere og ledere deler bekymringen om at elevene har fått andre vilkår å forholde seg til under pandemien, og at dette kan få konsekvenser for dem senere. Først og fremst er lærerne bekymret for om elevene er forberedt på videre utdanning- og yrkesliv, både når det gjelder kompetansen de har fått gjennom pandemiårene, hvilke innstillinger og rutiner elevene har tillagt seg, og hvor selvstendige de har blitt. En annen bekymring blant lærerne på skole B er at elevene tar skolen mindre seriøst etter de blir myndige:

[...] Merker når de bikker 18 [år]. Vi merker at skolen har ikke så, jeg generaliserer, den er mindre viktig i deres liv nå enn jeg tror den var før for de andre kullene. «Jeg har en kjøretime, skal gjøre det og det». Fordi de ikke har en fraværsgrense er det helt greit, men det er jo ikke det. Skolen kommer i andre rekke, også for noen foreldre. Fordi alt skal ligge ute, alt ligger digitalt og man kan bare lese seg opp selv. (Lærer 3, Skole B).

En leder på skole B sier at «noen har vi mistet eller kjørt over i toårsløp. Men vi har nok mistet mest på toppen, av de som er over 18 [år]».

Denne bekymringen eksisterte også før pandemien, men da fraværsgrensen ble fjernet ble den aktualisert på nytt og muligens forsterket ifølge lærerinformantene. Det siste sitatet belyser sammenhengen mellom fravær og digitalisering under koronapandemien. Den lave terskelen elevene hadde for å bli hjemme ved sykdom resulterte i en økt forventning om et digitalt undervisningstilbud.

Lærerne problematiserer at oppmøte på skolen i større grad fremstår som et valg enn et krav. Når det blir opp til elevene selv om de skal dra på skolen, vil flere la være fordi de «ikke er helt i form» eller rett og slett er trøtte og demotiverte. Ifølge lærerne ble dette et stort problem under pandemien, og flere bekymrer seg for at det er en utvikling som vil fortsette, spesielt om skolene skal fortsette med å ha et digitalt undervisningstilbud til elever som er borte fra skolen. Lærerne stiller spørsmål ved elevene sin modenhet og evne til å bestemme hva som er best for dem selv, og trekker frem at «de er ikke voksne nok til å skjønne at livet er deres eget ansvar» (Lærer 3, Skole B). Likevel kommer det også frem at det digitale undervisningstilbudet kunne gagne elever som hadde mye fravær før pandemien:

[...] Til gjengjeld har en del klart å hente seg inn og fullføre videregående. De får plutselig et tilbud de sikker gjerne skulle ønske de hadde før. (Lærer 2, Skole B).

Jeg hadde også en eller to elever som har gjort det vesentlig bedre enn de ville gjort uten pandemien fordi de var så mye borte. (Lærer 3, Skole B).

Det var ingen som ramla av, men noen som ikke skjønte at alle innleveringene var veldig viktig for standpunkt karakteren. Så de fikk et lavere standpunkt enn de kanskje ellers ville ha fått. Jeg satt på skoleavslutningen og hadde en lang samtale med en elev om at oppgavene var grunnlaget. Hun hadde ikke skjønnet hvor viktig oppgavene var. Kanskje var det jeg som ikke hadde formidlet det godt nok. Det var én elev, men det var mange som gjorde det bedre. (Lærer 5, Skole B).

I det ene intervjuet forteller elevene at den digitale undervisningsmetoden medførte at de ikke følte at man kunne ta en «sykedag» lenger. Hvis de var syke under pandemien fikk elevene oppgaver det ble forventet at de skulle gjennomføre. En av elevene beskriver det slik:

Oppfølgingen fra skolen var litt rart. Jeg hadde omgangssyke og skulle sitte på Teams, så måtte jeg si at jeg ikke hadde energi til det. (Elev 1, UP5).

Forventninger rundt digital tilstedeværelse endret seg som følge av pandemien. Samtidig ble fysisk tilstedeværelse understreket av både elever og lærere, spesielt med tanke på det sosiale og tilhørighet til klassen og skolen, som igjen er viktig både for motivasjon og trivsel.

4.3. Oppsummering

Alle elevene fortalte at koronapandemien på en eller annen måte fikk konsekvenser for deres motivasjon, progresjon og læring, og særlig opplevelsen av å være en del av et læringsmiljø. Elevene mener at den største konsekvensen for dem var at de ikke ble kjent med medelever før i andre året. Det gikk ut over det sosiale. Samtidig har verdien av fysisk tilstedeværelse og det sosiale blitt tydeligere. Samtlige formidler på ulike måter at perioder med hjemmeundervisning har lært dem

at motivasjon og læring henger sammen med det sosiale og å samarbeide med andre elever. En del elever opplever å ha gått glipp av en del undervisning og vurderinger, og særlig i mer praktiske fag og praksisperioder (YFF). Elevene mener at de har lært mindre enn andre kull, og noen sier at de henger etter faglig. En del har trukket fram høyt fravær og problemstillinger rundt håndtering av fravær, og at elevene til dels har fått andre holdninger til at skole ikke er like viktig.

Elevene reflekterte rundt overgangen fra ungdomsskolen, og ikke alle ble godt kjent med klassen, medelever og lærere i starten på videregående. Flere forteller at de gikk glipp av mye av dette, de fleste sier at dette er det mest negative konsekvensen av korona. Opplevelsene til elevene var noe ulike, og dette kan forklares med forskjeller i elevenes forventninger til videregående og utdanningsprogrammet de hadde valgt. Særtrekk ved utdanningsprogrammene handler hovedsakelig om at det er forskjeller mellom yrkesfaglige program og studiespesialisering, og programområder og fag som er mer praktiske. Samtidig trekkes det fram at yrkesfag er en mer heterogen gruppe med elever, og at lærerne i noe mindre grad var vant med å bruke digitale verktøy. Klasse- og gruppestørrelse trekkes også fram av betydning.

Alle elevene har noen negative erfaringer og eksempler å dele, mens noen elever sier at det positive med korona var mye fri og mer fritid, og at de med lang skolevei slapp å dra på skolen. Enkelte elever opplevde at det var vanskelig å konsentrere seg og delta i digital undervisning da det var mange forstyrrelser og de ble sliten av å sitte foran skjerm, mens andre fant det lettere å konsentrere seg hjemme uten andre elever rundt seg. Elevene forteller at det var variasjon mellom lærerne med tanke på digital kompetanse, men at det digitale ga nye muligheter og noen lærere har blitt mer kreative. Samtidig var informasjon en utfordring, og både elever og lærere opplevde det som et problem på grunn av flere plattformer og kanaler. Oppfølging fra lærere ble også trukket fram som viktig, både i forhold til selve undervisning og tilbakemeldinger på oppgaver, men også mer uformelt som i klassens time og samtaler.

Oppsummert gjenspeiler dette at noen erfaringer kan knyttes til utdanningsprogrammets særtrekk, mens de fleste erfaringer som elevene har går på tvers av utdanningsprogrammer eller varierer individuelt. Dette bekrefter de kvantitative resultatene, samtidig som de kvalitative resultatene peker på at elevenes opplevelser knyttes til forskjeller i forventninger. Vi skal nå se nærmere på konsekvenser for skolen, som igjen har betydning for hvordan lærere og leder har håndtert og tilrettelagt situasjonen for elevene.

5. Konsekvenser for skolene

I dette kapittelet vil lærernes og skoleledelsens synspunkter på hvilke konsekvenser pandemien fikk for skolen bli presentert. Det legges både vekt på konsekvenser for lærernes undervisning og for ledelsens organisering av arbeidet. Kapittelet tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er læringsmiljøet ved utvalgte skoler? Hvordan har koronapandemien påvirket forhold ved skolene med tanke på tilrettelegging av skolehverdagen?

Innledningsvis vil skår på læringsmiljøindikator for de to utvalgte skolene bli presentert. Deretter blir synspunkter på positive og negative forhold ved en digital skolehverdag og skolens organisering og endringer i arbeidet beskrevet. Når data og resultater presenteres henvises det til skole A eller B, og det presiseres hvilket utdanningsprogram det gjelder der det er hensiktsmessig og det kan komme fram i enkelte sitater. Hensikten med kapittelet er å løfte fram mønster på tvers av de to skolene fra ledere og læreres perspektiv mer enn særtrekk ved utdanningsprogrammene som var tema i forrige kapittel.

5.1. Læringsmiljø på utvalgte skoler

Resultatene i kapittel 3 viser at det er større forskjeller innad i skolene enn mellom skolene i om elevene opplever negativ påvirkning av pandemien. Vi vil likevel undersøke om det er forskjeller mellom de to skolene hvor de fem utdanningsprogrammene inngår. I tabell 9 har vi derfor angitt skår på læringsmiljø og negativ påvirkning av koronapandemien for de to skolene (A og B) som inngår i studien i lys av skår på læringsmiljø for hele landet (nasjonalt).

Tabell 9: Skår på læringsmiljø (samlet indikator) og påvirkning av pandemien, gutter og jenter, nasjonalt og skolene i studien

	Læringsmiljø		Negativ virkning av pandemien (høy skår = liten påvirkning)	
	Gj.snitt	Standardavvik	Gj.snitt	Standardavvik
Nasjonalt	3,94	0,50	3,61	1,28
Skole A	3,92	0,44	3,67	1,21
Skole B	3,96	0,45	3,08	1,33

Tabell 9 viser at elevene på de to skolene skårer omtrent som landsgjennomsnittet for vurderingen av læringsmiljø. Både gjennomsnittsskåren og standardavviket er ganske likt. Derimot ser vi at Skole B, som ligger i et område som har hatt høyt smittetrykk og i større grad har vært berørt av pandemien, skiller seg noe ut når det gjelder elevenes opplevelse av negativ påvirkning av koronapandemiens på skolehverdagen. Skole B har både en lavere skår enn landsgjennomsnittet og et større standardavvik. Forskjellen mellom Skole B og landsgjennomsnittet målt med Cohens d er 0,40. Den er med andre ord ikke veldig stor, men likevel betydelig.

Begge skolene er relativt store med en bredde i tilbud av utdanningsprogram og programområder, men med en noe ulik profil. Siden det er utdanningsprogram som utgjør våre caser vil ikke skolenes tilbud og organisering bli beskrevet nærmere. Det er likevel verdt å bemerke at skolenes fysiske utforming var noe ulik, og har vært en viktig ramme for organisering av undervisning og vurdering i perioden med Trafikklysmodellen. Skole A er relativt nybygd, men med noen eldre lokaler innlemmet, mens skole B i hovedsak er eldre lokaler som er modernisert og noe undervisning foregår i leide lokaler i nærheten av skolen. Med hensyn til smittevern hadde elevene på de tre utdanningsprogrammene ved skole B noe begrenset felles uteareal ut fra den totale elevmassen sammenlignet med de to utdanningsprogrammene ved skole A. De fysiske rammene er imidlertid ikke undersøkt systematisk, men antas å påvirke hvordan koronapandemien har påvirket elevenes skolehverdag.

5.2. Digital skolehverdag

En digital skolehverdag var utfordrende både for skolene og for en del lærere, og skolelederne på skole A reflekterer mellom hvordan lærerne håndterte situasjonen. Det handlet både om digital kompetanse og erfaringer med å ha tatt i bruk digitale verktøy, men også om fagene og opplegg egnet seg for digital undervisning og vurdering. De forteller at informasjon og innleveringer har vært utfordrende, og lærerne har brukt verktøyene ulikt i forskjellige fag. Hvordan lærerne mestret en digital skolehverdag varierte «Vi så etter hvert den store ulikheten i bruken av Canvas, både lærere og elever». Tre ledere på samme skole forteller om individuelle forskjeller mellom lærerne:

Det var veldig stor forskjell på kompetansen på hvordan de la fram ting. De som var litt tradisjonelle hadde det ekstra tøft, det var en tøff periode for mange. De følte seg litt maktesløse i perioder. Noen var veldig veldig flink, og fortalte gjerne høye om det, men kulturen på huset er deling. Så det er positivt. Men også blant lederne er det forskjell på hva vi er gode på. Man kjenner på det om man ikke er helt i toppen. (Skoleleder, skole A).

Jevnt over – de som hadde tatt i bruk det digitale i opplæringen til elevene, det var lettere for dem enn de som ikke har gjort det. De som hadde kommet lengst, for dem ble dette en spennende mulighet. Ikke en trussel, men en pedagogisk utforskning. (Skoleleder, skole A).

Dette var jo nytt for oss også. Veien ble til mens vi gikk, vi lærte av hverandre. Starta opp ikke fullt så bra. Vi ble litt apatisk og på sida. Det gjaldt alle, egentlig. Men så er det noen som er flinkere digitalt i lærergruppa. Vi hadde noen samlinger og delingsopplegg internt på huset. Men jeg var ikke inne i alle undervisningsopplegg og sjekket. Men jeg tror ikke det er bra for vår elevmasse å ha digital undervisning. Ikke lærerne heller. (Skoleleder, skole A)

Lederne på begge skoler sa at innkjøp av nytt utstyr og digitale verktøy ble prioritert, og at en god del lærere benyttet seg av muligheten til å prøve ut nye opplegg. På enkelte utdanningsprogram besto undervisningen og opplæringen i stor grad av praktiske gjøremål, og lærerne opplevde at det var mye vanskeligere å lage gode digitale undervisningsopplegg. På restaurant- og matfag deler lærerne en oppfatning om at hjemmeundervisning og hybridløsninger var ekstra utfordrende innenfor deres praktiske fag.

Vi må få inn vanene. Få dagen på plass. Det blir så oppsplitta, «nei vi kan ikke gjøre det og det...». Da tror jeg vi får med oss elevene mye bedre, den motivasjonsfaktoren. Det mangler ikke på motivasjon, vi holder på med verdens beste, det skal ikke være vanskelig å motivere eleven med interesse, men gjennom Teams får vi ikke formidla noe av det. (Lærer 4, Skole A).

En utfordring som går igjen som en rød tråd i lærerintervjuene er at undervisningen ble svært oppstykket under pandemien. Dette skyldes hovedsakelig endringer i smittevernrestriksjoner og økt fravær blant elevene, som en lærer setter ord på:

Jeg har kjent på endringslei, det er ordet mitt. Jeg er lei av alle endringer, når vi har planlagt noe og hatt det klart, og så må vi endre igjen. Det er ingenting vi har sagt at «sånn skal det være». Som årshjulet. Vi har ikke kommet igjennom med noe. Jeg har ikke lært bort så lite som i år. Ungdommene har vært mye syke og borte. Sitter i karantene eller etter vaksina, og så har de fått korona på slutten, flere to ganger. Og er dårlig i ettertid. (Lærer 1, Skole A).

Her kommer det frem at også lærernes arbeidsmotivasjon kunne bli negativt påvirket av pandemien. Stadige omstillinger og tilpasninger skapte en uoversiktlig og krevende situasjon for mange. Ifølge informanten har de hyppige endringene også påvirket læringsutbyttet til elevene.

Lærerne forteller også at det er variert digital kompetanse i lærerstaben. Noen lærere hadde prøvd ulike digitale plattformer og verktøy tidligere, men ikke i så stort omfang som under skolenedstengingen. Blant annet gir en lærer uttrykk for at de ble «kastet ut» i en heldigital skolehverdag, med en forventning om at de skulle få det til raskt. I tillegg forteller en lærer at de hadde forventninger til seg selv om å stille opp for klassen sin. Samtidig opplevde flertallet av lærerne at de fikk forbedret sine digitale ferdigheter:

Det positive er at vi har blitt mye flinkere til å bruke digitale verktøy. Det synes jeg. Nå legger vi ut på Teams og deler dokumenter. (Lærer 1, Skole A).

Vi er flinkere til å dele dokumenter mellom oss, sånne skjema som vi jobber sammen med. (Lærer 5, Skole A).

I intervjuet med yrkesfaglærere diskuterte de hvorvidt de har blitt mer impulsive under pandemien, og en av dem påpeker «at vi er endringsvillige betyr ikke at vi er impulsive» (Lærer 5, Skole A).

Det er lettere å være impulsiv når du går oppe i det og ser at impulsiviteten kan benyttes, det er mye bedre. Å være impulsiv på Teams har jeg ikke fått til enda. (Lærer 4, Skole A).

En tredje lærer konkluderer med at «vi må ha kontinuitet i ting for å bli trygge på det» (Lærer 1, Skole A). Ingen lærere følte seg forberedt på overgangen til digital undervisning. Flertallet forteller at de savnet bedre opplæring med digitale verktøy og flere retningslinjer for hvordan undervisningen skulle foregå. De opplevde i stor grad å bli overlatt til seg selv og sine egne vurderinger.

Skoleleder på skole B reflekterer rundt vurderingspraksisen ved skolen, og at man «har en veldig usosial vurderingspraksis vil jeg påstå. Ikke så sosial, en heldagsprøveskole». Dette kom ekstra tydelig fram under pandemien. Lederen fortsetter med at:

Underveisvurdering har nok lidd en periode. Vi øver litt nå på andre vurderingsformer og fagdager, og har kuttet ned på heldagsprøver. Har heller hele dager med fagdager, det er gjensidig det her med læring og vurdering. (Skoleleder, skole B)

Lederen forteller at de har såkalte karakterdempende tiltak, og at de kunne vært mer på elevene heller enn å være så flink til å følge alle reglene.

På skole A forteller ledergruppa at de også har arbeidet mye med vurdering og reflekterer rundt dette i lys av innføringen av nytt læreplanverk. En av lederne peker på dette med å gjenta vurderingssituasjoner og et godt nok vurderingsgrunnlag:

Det har vært største peeken for lærerne. Det at de må gjenta vurderingssituasjoner som de vanligvis ikke gjør, å innhente vurderinger – vi har vært veldig på hugget på det som ledere... Klart det har vært mye fravær, elevene har kommet gunstig ut av vurderingssituasjonen og pandemien, karaktermessig. Jeg tror lærerne har blitt litt snillere, litt mildere i bedømmingen. Fordi situasjonen er slik den er, de ønsker det beste for elevene. Selv om de kanskje ikke har nok vurderingsgrunnlag, så ser de holdninger, attitude, da blir det litt annerledes. Vi har et trenet øye for det. Vi er mennesker. (Skoleleder, skole A).

Samtidig tok flere kontakt med andre lærere for å få tips og råd. Delingskultur blir omtalt i begge lærerintervjuene, og trukket fram av ledelsen på skolene. Ifølge informantene har lærerne praktisert like mye eller mer deling seg imellom under pandemien. Dette gjaldt både tips og råd om bruk av digitale hjelpemidler og deling av undervisningsopplegg. På spørsmål om de har noen erfaringer fra pandemien som de vil ta med seg videre, trekker lærerne på yrkesfag frem mer rulling i grupper, mens lærerne på studiespesialisering forteller at de verdsetter dialog med elevene enda høyere. Utsagnet om «At vi er endringsvillige betyr ikke at vi er impulsive» vitner om at lærerne har blitt mer tilpasningsdyktige under pandemien. Dette har ikke nødvendigvis sammenheng med å være impulsiv og kreativ i øyeblikket, men heller en nødvendig og «påkrevd» endring/tilpasning. Lærerne gir uttrykk for at noen av erfaringene har man tatt med seg videre etter pandemien i utvikling av undervisning og vurdering, men man har også falt tilbake i praksiser fra før pandemien.

På skole A har lærerne hatt avdelings- og team-møter på Teams under pandemien. De fleste hevdet at dette fungerte godt og gjorde at møtene ble mer effektive. Én lærer er mer kritisk og fremhever at:

Det store Teams-problemet er at folk ikke vil bryte inn, det kommer ikke frem mye kreativitet og reflektert tekning som det gjør når folk møtes fysisk. (Lærer 4, Skole A).

Dette illustrerer en dobbelthet ved bruk av digitale verktøy: på den ene siden erfarer lærerne at det er effektivt, mens på den andre siden kan det begrense innspill og redusere utbyttet av slike møter. Lærerne trekker frem flere positive erfaringer med digital undervisning, blant annet kunne de oppleve å få tettere kontakt med enkelte elever. De fikk også bekreftet at endringer som lærerne allerede hadde implementert før pandemien fungerte:

At det var så lite opplæring gjorde at vi fant ut hva som fungerer og ikke funker, det var lærerikt og vi fikk utvikla oss selv. Vi har tatt med det videre i klasserommet, noen grep vi kan ta i en normal hverdag. [...] Ikke det store, mye at elever jobber sammen og jeg er inne og prater med dem. Jeg

foreleser ikke, vi diskuterer. Snakker med en gruppe i fem min og så neste. Sånn jobber vi med firerbord, den nye lærerrollen der vi er veileder, igangsetter, ikke foreleser. Forhåpentligvis får vi elevene tilbake på sporet om det begynner å skli litt ut. (Lærer 1, Skole B).

Lærerne forteller at pandemien og innføringen av ny læreplan har ført til at de bruker kompetansemål mer aktivt i undervisningen:

Vi er mer bevist på å vise til læreplanen og det de holder på med. (Lærer 5, Skole A).

Vi har blitt flinkere til å bruke kompetansemålene, til å begrunne [undervisningen]. Litt mer påtvungen. (Lærer 1, Skole A).

Bruk av digitale plattformer på skolene blir diskutert både i elev- og lærerintervjuene på begge skoler. Det er tydelig knyttet frustrasjon rundt at det blir brukt mange ulike plattformer gjennom elevenes skoleløp. En lærer forteller:

Vi som skole skifter læringsplattform veldig ofte, og det er en bakdel. Sikkert veldig fordel for lærerne som er yngre og sultne, som har vokst opp digitalt, men det er verre for oss å se mulighetene som er i digitale plattformer og hvordan vi kan bruke dem i undervisning og læringssituasjon. Jeg henger litt etter, og så blir den skifta. Før hadde vi It's Learning og det var det greit å holde seg til. Vi begynte å bli god på det, så blir det endret til Canvas. (Lærer 4, Skole B).

Slik det kommer frem i intervjuene har dette også vært et problem som lærerne har merket seg tidligere. Samtidig ble utfordringene større da skolehverdagen ble digital, fordi lærerne ikke hadde mulighet til å veilede og hjelpe elevene i klasserommet. Pandemien kan ha tydeliggjort og forsterket utfordringer tilknyttet bruk av forskjellige digitale plattformer i skolen.

5.3. Organisering og endring av arbeidet

På begge skolene forteller lederne om at lærerne strakk seg langt og tilpasset opplæringen til elevene, både digitalt opplegg og opplegg med fysisk oppmøte på skolene for enkeltelever. Leder på skole B kommer med flere eksempler på at «det var mye skreddersydd. Enkeltelever og enkeltlærere, som fikk komme til enkelte tider» og at de kanskje strakk seg langt for å imøtekomme alle ønsker å behov, og at det var mye saksbehandling. Skolene holdt en del arealer for praktiske fag åpent, slik at en del elever kunne komme innom på ulike tidspunkt. Arbeidsdagen kunne også strekke seg utover ettermiddagen og kvelden for å møte elevenes behov for kontakt.

I likhet med andre studier og undersøkelser referert til i innledningen, forteller også lærerinformantene i denne studien at deres arbeidsmengde økte under pandemien.

Vi er veldig tilgjengelige. Veldig på: Teams, skolemelding, epost, SMS. Det er ikke grenser for kanaler de kan nå oss på og når på døgnet. (Lærer 2, Skole B).

Kontaktlærere opplevde særlig at de fikk flere ansvars- og arbeidsoppgaver med å følge opp elevene:

Kontaktlærerfunksjonen i pandemien, den har vært veldig viktig. Kontaktlærer fikk spesielt mye jobb. En har nok følt veldig på ansvaret om å sørge for trivsel, for å gjøre ting, prate med elever, ta kontakt, tilgjengelig hele tiden, ringe, arrangere småting, små seanser, for å holde i elevene. Holde motivasjonen oppe. (Lærer 1, Skole B).

Lærerne på Restaurant- og matfag trekker særlig frem at deres praktiske undervisnings- og arbeidsform til vanlig medfører at de får en tett kontakt med elevene:

Det er sjeldent at saker som dukker blir liggende og ulmer generelt. Vi går så mange timer sammen med dem, jeg tror elevene har lettere for å snakke med oss. I klasserom med totimersfag har de kontaktlærer sin, men hos oss er kontaktlærer med dem 24 timer i uka. Lettere å fange opp ting hvis det skjer noe eller er noe. Vi er voksne og har litt erfaring, og ser det med en gang om det skjer noe med en elev. Det er enklere for oss. (Lærer 4, Skole A).

Lærerne forteller at de fortsatte denne praksisen under pandemien, men at spesielt det første kullet som ble ferdige under pandemien ikke fikk en ordentlig avslutning. Som en lærer uttrykte det «plutselig var de bare borte». I samtale om tema «sårbare elever» forteller en lærer på Restaurant- og matfag at pandemien skapte ekstra utfordringer sammenlignet med før:

De fleste lærere her har praksis onsdag, torsdag og fredag, med lange praksisdager der vi går sammen med elevene, og det er utrolig hvordan man lærere å kjenne hvert enkelt individ når du går så mange timer per uke sammen med dem. Det tar ikke mange uker med dem før man får kartlagt hvem som sliter. Det er det som kanskje... når du får nedstengning på grunn av covid, så blir de borte for oss, og så får vi ikke den kontrollen på dem, og kommer ikke så innpå dem. Det er viktig for oss og elevene. (Lærer 4, Skole A).

Den tette kontakten i klassen som både lærere og elever setter ekstra pris på ved en praktisk fagretning fikk ikke samme gjennomslag under pandemien. Det var vanskelig å opprettholde et sosialt fellesskap rundt praksisen som er viktig innen yrkesfag.

Lærerne på skole B problematiserer sammenhengen mellom tett oppfølging av elevene og økt fravær:

[...] Hver gang mine elever er borte får de melding av meg i løpet av dagen, «ser du ikke er der, har jobbet med sånn og sånn». Jeg tror det viser elevene at jeg ser at de er borte, og jeg har fått elevene mine gjennom på et vis. Snakket med rektor om elever og sånn. Jeg tror kanskje jeg har fått en tettere oppfølging av dem. (Lærer 3, Skole B).

Av og til for tett. Jeg tror for noen at det blir for lett å kontakte, for lett å bli hjemme. Det er bare å flekke opp telefonen, bare fordi man er litt trøtt akkurat i det øyeblikket. "Ikke helt i form". Hva betyr det? (Lærer 2, Skole B).

Tett kontakt med og oppfølging av elever blir av informantene ikke omtalt som utelukkende positivt, slik dette sitatet illustrerer. Samtidig er det bred enighet blant lærerne om at det beste for elevene og læringssituasjonen var å opprettholde regelmessig kontakt i den grad det lot seg gjøre.

På skole A forteller ledelsen om at de hadde en god struktur for elevmedvirkning som har vært viktig for å innhente tilbakemeldinger fra elevene om lærernes undervisning og vurdering på forskjellige

utdanningsprogram. De beskriver det som en velfungerende struktur hvor informasjonsflyten fungerer, og at ledelsen skal komme tetter på elevene. Lederne på samme skole beskriver også en situasjon hvor de hadde mye ansvar for smittesporing og spriting, og fikk dermed en ny rolle i forhold til elevene. En leder forteller at «vi brukte oss selv i ledergruppa bevisst hele tiden, vi stod spritvakt ved inngangsdøra til skolen...» og en annen leder sa;

Det var artig, og ha aktivitet og hilde på elevene. Det gjorde vi for å trygge elevene og ansatte om at vi hadde fulgt prosedyren. (Skoleleder, Skole A).

Det mest gjennomgående samtaleemnet i forbindelse med ledelse og organisasjon i lærerintervjuene er mangelen på retningslinjer, slik en lærer setter ord på:

Konklusjonen er at opplæring digitalt er dødfødt. Det må inn ferdige planer om det skjer igjen, for hvordan vi skal gjennomføre det her, for det var ikke bra. Det var ukjent for oss og ikke bra for oss, elevene var ikke forberedt, og ikke skoleledelsen, på den situasjonen. Det var lite føringer synes jeg. (Lærer 4, Skole A).

Slik det er vist til i forrige resultatkapittel, opplevde lærerne at de fikk lite informasjon og føringer for hvordan de skulle gjennomføre både undervisning og oppfølging av elevene. Lærerne viser samtidig forståelse for at dette var en svært utfordrende situasjon for skolen som organisasjon og for hele samfunnet. På skole B roser lærerne rektoren som vektla at de ikke skulle yte mer enn de hadde kapasitet til, og som var tydelig på at det de gjorde var godt nok.

Daværende rektor var flink til å si at vi må huske på, påpeke at det er godt nok. Det finnes grenser for hvor langt og hvor mye tid kan man bruke, vi må bare akseptere det. Det var godt at han sa, og det sa han fra start. Man har likevel en forventning til seg selv, hva man skal bidra til for klassen sin. (Lærer 2, Skole B).

Som organisasjon ble skolen nødt til å tilpasse seg gjeldende smittevernrestriksjoner, og lærerne justerte undervisningsopplegg og klasseromsorganiseringen ut fra dette. Periodevis gikk en del tid bort til smittesporing og smitteforebygging, og dette tok dem vekk fra det faglige fokuset. Dette har også sammenheng med at lærerne er bekymret for at elevene har fått et redusert læringsutbytte. Likevel var det fravær i forbindelse med sykdom, vaksine og karantene som skapte de største utfordringene ifølge lærerne. På skole A forteller en lærer at det i perioder var omtrent 60 prosent fravær blant elever og lærere på grunn av karantene. Dette påvirket opplæringen, læringsutbyttet og de skoleansattes arbeid.

På skole B forteller lærerne at de endret timeplanen under hjemmeskoleperioden, slik at elevene hadde færre timer per dag, men til gjengjeld holdt på med samme fag hele dagen. Denne praksisen opplevde lærerne at fungerte bedre for både dem og elevene:

Vi hadde en periode der de kutta timeplanen 25 prosent, og satte sammen nye timeplaner. Skolen måtte slutte fordi det brøt med opplæringsloven. Det fungerte betraktelig bedre, vi fikk dem samla, og det ble ikke åtte timer inn og ut av nye fag. (Lærer 2, Skole B).

Og med 45 minutter egenstudier for å dekke [stoffet]. Læringsutbyttet var betydelig større enn ellers. Da var de i en tilnærmet normalsituasjon, det var ikke så lett å stikke seg unna, og de møttes. Det var en annen dynamikk i de timene synes jeg. (Lærer 1, Skole B).

Uttalelsene vitner om at til tross for få retningslinjer for norske lærere og skoler, var det noen endringer som ikke nødvendigvis ble godtatt. Forrige kapittel belyser utfordringer for elevene i forbindelse med at skolene endrer digital plattform. Dette påvirker ikke kun elevene, og en lærer setter ord på at dette var krevende:

Vanskelig å orientere seg også. Det er veldig viktig at skolen strømlinjeformer seg. (Lærer 1, Skole B).

Både elever og lærere som ble intervjuet til denne studien uttrykker frustrasjon over at de må forholde seg til mange forskjellige plattformer, som viser at det er et utbredt problem.

På begge skolene gir lederne eksempler på at lærerne var slitne og at det var noe utfordrende for ledelsen å følge opp personalansvaret. Mange lærere hadde også behov for støtte og trygghet, og «vi hadde hele følelesspekteret» (Skoleleder, Skole A). På skole B forteller ledelsen at avdelingslederne har vært veldig tett på og støttende inn mot læremiljøene og avdelingene sine. Det ble understreket at:

Der fellesskapene var sterke i utgangspunktet så hadde de en buffer da covid kom, og da tålte de Teams bedre. (Skoleleder, Skole B).

Samtidig har det vært mer krevende å få til samarbeid på tvers av fagavdelinger på skolene, og å legge til rette for tverrfaglig samarbeid og deling utover sine fagområder. På begge skolene forteller lederne at noen tar med seg endringer videre i arbeidet, mens «noen vil tilbake til gamle tralten». Flere lærere er slitne, og det har også vært en del fravær.

5.4. Oppsummering

Læringsmiljøet ved de utvalgte skolene ligger omtrent som landsgjennomsnittet, mens skole B ligger noe lavere med tanke på negativ påvirkning fra pandemien. På begge skolen gir ledere og lærere uttrykk for at det har vært mye tilrettelegging og endringer i arbeidet for alle for å følge opp elevene. Blant lærere har det vært variasjon i hvordan de selv har håndtert situasjonen, og der hvor det har vært sterke fellesskap og delingskultur ser det ut til at lærerne har håndtert en digital skolehverdag bedre. I praktiske fag beskrives større variasjon i både lærernes digitale kompetanse og opplegg, samtidig som eksempler på kreative opplegg nevnes. I likhet med elevene, beskriver også lærerne utfordringer med informasjon og plattformer.

Forhold ved skolene som har hatt påvirkning på elevenes læringsmiljø er i hovedsak individuelle forskjeller i lærernes digitale kompetanse og undervisningsopplegg, oppfølging av elevene, og hvordan de ansatte selv har håndtert situasjonen. Det rapporteres om at situasjonen også har vært utfordrende for oppfølging av personalet og samarbeid mellom fagområder, selv om det trekkes fram at det har vært mye deling mellom lærere. Resultatene indikerer at sterke fellesskap mellom lærere har hatt betydning for elevenes læringsmiljø.

6. Oppsummering og diskusjon

Årets dypdykk i Elevundersøkelsen omhandler elevenes erfaringer med hvordan koronapandemien har påvirket læringsmiljø i videregående skole, og hvilke konsekvenser situasjonen har hatt for elevenes skolehverdag. Hovedformålet med dybdeundersøkelsen har vært å få fram elevenes egne beskrivelser koronapandemiens positive og negative påvirkning på læringsmiljøet. I presentasjon av data og funn er elevstemmen vektlagt, samtidig som både læreres og skolelederes synspunkter er trukket inn i analysen. Undersøkelsen legger vekt på et helhetlig læringsmiljø, og viktige tema er elevenes trivsel, motivasjon og mestring, men også digital kompetanse, oppfølging fra lærere og skolenes arbeid med inkludering under koronapandemien. Forskjeller mellom fem ulike utdanningsprogram på to større videregående skoler er undersøkt.

Sammenhengen mellom læringsmiljøfaktorer (samlet indikator) og elevenes oppfatning av positive og negative konsekvenser av koronapandemien er undersøkt for å identifisere mellom fylker, kjønn og utdanningsprogram. Analyser av Elevundersøkelsen fra 2021 viser at elever på videregående skoler i områder med stort smittetrykk, i størst grad har opplevd negativ påvirkning (Wendelborg og Utmo 2022). Resultatene fra videre analysene av de kvantitative dataene fra Elevundersøkelsen 2021 viste det som andre undersøkelser av betydningen av pandemien for elevene i skolen har vist: Det er store forskjeller i hvor stor grad elevene opplever at pandemien har hatt en negativ påvirkning. Det er forskjeller mellom fylker og mellom utdanningsprogram. Mens forskjellene mellom fylkene har samsvar med i hvor stor grad koronapandemien har ført til endringer, er forskjellene mellom utdanningsprogram mer knyttet til hvordan elevene ellers opplever læringsmiljøet ved programmet: Programmer hvor elevene generelt opplever læringsmiljøet som godt, har elever som i mindre grad opplever at pandemien har hatt en negativ innvirkning. Slik sett viser de kvantitative dataene at et godt læringsmiljø er en buffer mot at uforutsette hendelser får betydning for nettopp elevenes læringsmiljø.

Analysen av de kvantitative dataene viser også at den store variasjonen i elevenes opplevelse av pandemiens påvirkning, i stor grad kan knyttes til individuelle opplevelser. Resultatene viser videre at forskjeller mellom elevenes vurdering i liten grad kan forklares med ulikheter mellom skoler. Vi finner heller ikke kjønn er en forklaringsfaktor. Selv om det er forskjeller mellom fylkene og det kan knyttes til om pandemien har ført til mer omfattende tiltak eller ikke, er det likevel de individuelle forskjellene som er det dominerende bildet: Enkeltelever har opplevd pandemiens påvirkning av læringsmiljøet svært ulikt. Opplevelsen av om pandemien har påvirket skolehverdagen synes dermed i første rekke å være knyttet til individuelle oppfatninger, men også der lokalsamfunnet har vært berørt med høyt smittetrykk eller ikke. Det kan indikere at det er forhold utenfor skolen som har betydning for elevens individualitet eller elevens hjemme- og fritidsforhold. Ungdataundersøkelsen viste også at det var forhold utenfor skolen som fritidsaktiviteter at ungdom opplevde større negative endringer som følge av pandemien, enn forhold ved skolen.

For å gå mer i dybden på konsekvenser koronapandemien har hatt for elevenes læringsmiljø, har vi sett på hvordan elevene selv beskriver positive og negative erfaringer med hvordan koronapandemien har påvirket deres skolehverdag. De kvalitative resultatene viser at

koronapandemien fikk konsekvenser for elevenes motivasjon, progresjon og læring, og særlig opplevelsen av å tilhøre og være en del av et læringsmiljø. Dette understreker verdien av fysisk tilstedeværelse og det sosiale, som også har betydning for motivasjon og læring. Særlig i mer praktiske fag og praksisperioder (YFF) har dette vært utfordrende. Det rapporteres om høyt fravær og at noen av elevene til dels har fått andre holdninger til at skole ikke er like viktig.

Overgangen fra ungdomsskolen ble trukket fram som utfordrende, og flere forteller at de gikk glipp av mye sosialt og det å bli kjent med klassen. Opplevelsene til elevene var noe ulike, og dette kan forklares med forskjeller i elevenes forventninger til videregående skole. Utdanningsprogrammene særtrekk handler hovedsakelig om forskjeller mellom yrkesfaglige program og studiespesialisering, og praktiske fag og muligheter for praksisperioder. Størrelsen på klasse- og gruppe trekkes også fram av betydning. Gjennom elevstemmen har vi identifisert en del særtrekk som kan relateres til utdanningsprogram, men også noen fellestrekk.

Det som gikk igjen i negative erfaringer var at det var vanskelig å konsentrere seg og delta i digital undervisning og de ble sliten av å sitte foran skjerm, mens for andre var det lettere å konsentrere seg hjemme. Elevene forteller at det var variasjon mellom lærerne med tanke på digital kompetanse og opplegg de prøvde ut, og at både elever og lærere opplevde at informasjon ikke var tilstrekkelig for å gjennomføre opplæringa på en god måte. Oppfølging fra lærere både i forbindelse med undervisning og mer uformelt var viktig.

Ved de to utvalgte skolene finner vi at læringsmiljøet ligger omtrent som landsgjennomsnittet, mens skole B ligger noe lavere på negativ påvirkning fra pandemien. Når vi ser på hvordan koronapandemien har påvirket forhold ved skolene, uttrykker både ledere og lærere at det har vært mye tilrettelegging og endringer i arbeidet for alle for å følge opp elevene. Det har også vært variasjon i hvordan personalet har håndtert situasjonen, og der hvor det har vært sterke profesjonsfellesskap og delingskultur ser det ut til at lærerne har håndtert en digital skolehverdag bedre. Forhold ved skolene som har hatt påvirkning på elevenes læringsmiljø er i hovedsak individuelle forskjeller i lærernes digitale kompetanse og undervisningsopplegg, oppfølging av elevene, og hvordan de ansatte selv har håndtert situasjonen.

Oppsummert kan variasjoner i elevenes erfaringer til dels knyttes til utdanningsprogrammets særtrekk, men også ulikheter i læreres håndtering av situasjonen. De fleste av elevenes erfaringer går på tvers av utdanningsprogrammer og varierer mer individuelt. De kvantitative og kvalitative resultatene peker på dette området i samme retning, mens elevenes opplevelser kan knyttes til forskjeller i forventninger. Gjennom å vektlegge elevstemmen har dybdeundersøkelsen fått fram flere nyanser av dette bildet og utdypet de kvantitative resultatene fra Elevundersøkelsen. Intervjuene viser et stort mangfold i hvordan lærerne har møtt de utfordringer som pandemien har gitt. Det har vært utøvd stor grad av kreativitet i både undervisning og vurdering, og noen løsninger har fungert bedre enn andre. Det er imidlertid noen generelle trekk som peker seg ut fra utdanningsprogrammene og skolene vi har besøkt.

For det første er det klart at de sosiale relasjonene mellom elevene, og mellom elever og lærere har blitt påvirket. For noen har dette ikke like stor betydning, mens for andre slår det mer uheldig

ut. Ungdata-undersøkelsen (Bakken 2021) viste at en relativt stor andel av elevene i videregående opplæring opplevde at den sosiale kontakten med elevene har blitt mindre. Når elevene i tillegg, slik Ungdataundersøkelsen viste, opplever at også den sosiale kontakten i fritiden – i fritidsaktiviteter – har blitt mindre, er det mange som ikke har hatt det samme sosiale nettverket under pandemien. Betydningen av det sosiale – både for den enkelte personlig og ikke minst for læring – vil være ulikt for ulike individer. Betydningen av de sosiale relasjoner i læringen kan være avhengig om læringen er av praktisk eller teoretisk art. Læringen av praktiske ferdigheter er i større grad avhengig av et praksisfellesskap for læring, tilhørighet og identitet (Lave, 1996). Utsagnet om at «Det har vært veldig mye teori» betyr både mindre praktisk læring, men også mer individuell læring: Elevene blir sittende mer alene i læringen. Vi ser også på at elever selv har kunnet kompensere for dette: «Vi snakker mye online, og kan utveksle ideer om fag». Skolen kan ikke alltid ivareta de sosiale dimensjonene i et fellesskap. I de yrkesfaglige utdanningsprogram vil vanligvis læreren være en del av praksisfellesskapet, siden læringen gjerne skjer etter en mester-svenn-modell og i form av samarbeid mellom elevene. Praksisfellesskapet har antakelig i større grad blitt lidende innenfor disse programmene, selv om man forsøkte å kompensere med å gi elever tilgang til spesialrom på skolen.

Det å kunne snakke sammen med medelever om det faglige, er det andre området hvor det nok har skjedd noe av mer generell art under pandemien. Nedstengningen har tvunget undervisningen over i det digitale, og det gjør med noe mulighetene for sosial interaksjon. I tillegg har informasjonsflyt og god bruk av plattformer blitt trukket fram av både elever og lærere som vanskelig, og elever har gått glipp av informasjon om både oppmøte og opplæring. Det å forholde seg til hverandre digitalt gjør også noe med kommunikasjon, og våre data viser at det er en tendens til at kommunikasjon blir omformet til informasjon. Som informasjon blir det en enveis-kanal, og man mister lett muligheten til å få med seg hva som ligger rundt informasjonen, både hensikten med det som skal gjøres og også få med seg forventinger om hva som skal gjøres. I en klasse og i et fysisk læringsmiljø kan uklarheter avklares, og elever kan avklare uklarheter mellom hverandre og med læreren. Den fysiske læringen gir mulighet for det som man i kommunikasjonsteorien kaller for redundans (Dahl 2022b, 236-7). Dette har man ikke alltid greid å gjenskape digitalt, og man kan ha gått glipp av at det skal skapes forståelse, innsikt, det skal klargjøres og utforskes. I informasjonsteknologien forsøker man å fjerne redundans, for det er det som regnes som overflødig og unødvendig tillegg til informasjonen. Digital kommunikasjon blir derfor gjerne en begrenset form for kommunikasjon. Spesielt der hvor læringen er praktisk og situert i sosiale fellesskap, vil den digitale kommunikasjonen ha sine begrensninger med tanke på læring og vurdering.

Det tredje elementet kan være en generell utfordring, og et spørsmål om rytme og forutsigbarhet. Det framkommer klart fra intervjuene våre at både elever og lærere har opplevd det uforutsigbare og all usikkerheten som pandemien har medført, som et problem. Men også måter å løse dette på, er ikke alltid heldig. Den stadige endringen i rutiner, timeplaner og i hvor læringen skal skje – skole eller hjemme – og med hvem, er frustrerende for enkelte elever, spesielt når det blir skifte i hvem som deltar i læringen (og praksisfellesskapet) fra gang til gang. God læring har gjerne rytmiske trekk: Det er gjentakelse av det som skal læres, men det er også gjentakelse av

strukturer for læring (Deleuze 1968, Semetsky 2013, Levin 2016). Selv om resultatene viser en del særtrekk med utdanningsprogrammer, er det flere trekk som er felles på tvers av programmer knyttet til håndtering av den digitale skolehverdagen, motivasjon og læringsutbytte, oppfølging fra lærere og tilhørighet til en klasse. Både digital og fysisk tilstedeværelse har vært krevende, og det rapporteres om en del utfordringer med fravær og holdninger til skolen. Det er ulike synspunkter på dette, fra å uttrykke viktigheten av forutsigbarheten som skole representerer, til at skolen ikke er like viktig noen av elevenes liv.

Både ledere og lærere forteller om mye uforutsigbarhet og stadige endringer under pandemien, samtidig som overgangen etter restriksjoner og Trafikklysmodellen ble opphevet vinteren 2022, igjen skapte nye utfordringer. Generelt har elever, lærere og ledere håndtert en relativt lik situasjon med uforutsigbarhet, utrygghet og usikkerhet over tid, ulikt. Dette bekrefter at det også kan være forhold utenfor skolen som har påvirket elevenes håndtering av koronapandemien. Samtidig viser funnene at sterke fellesskap på skolene og trygge læringsmiljø ser ut til å være en buffer for elevenes læring og trivsel.

Litteratur

- Andersen, Rolf K, Mona Bråten, Ester Bøckmann, Marianne Takvam Kindt, Torgeir Nyen og Anna Hagen Tønder. 2021. *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Bakken, Anders. 2021. *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA, Oslo Met.
- Bakken, Anders og Siri Myrøld Osnes. 2021. *Ung i Oslo 2021. Ungdomsskolen og videregående skole*. Oslo: NOVA, Oslo Met.
- Bryman, Alan. 2016. *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Caspersen, Joakim, Ingrid Holmedahl Hermstad, Ingunn Dahler Hybertsen, Brit Lynnebakke, Karl Solbue Vika, Jørgen Smedsrud, Christian Wendelborg og Roger Andre Federici. 2021. *Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Dahl, Thomas. 2022a. *Læringsmiljøet i norsk skole: Har pandemien påvirket utviklingen?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Dahl, Thomas. 2022b. *Statistikk, kunstig intelligens og profesjonelt skjønn. Om ulike former for kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deleuze, Gilles. 1968. *Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eisenhardt, Kathleen M. 1989. "Building Theories from Case Study Research". *The Academy of Management Review*. 14 (4):532-550.
- Eisenhardt, Kathleen M. 2021. "What is the Eisenhardt Method, really?" *Strategic Organization* 19 (1):147-160.
- Federici, Roger André og Karl Solbue Vika. 2020. *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020*. Oslo: NIFU.
- Hallquist, Ingrid. 2022. *Hvem skal styre oss nå?* Mastergradsoppgave, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU.
- Hermstad, Ingrid Holmedahl, Jørgen Smedsrud og Ingunn Dahler Hybertsen. 2022. "Forståelser av de sårbare elevene under koronapandemien: Fra inkluderende praksis i klasserom til mulighetsrom?" *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 8 (0).
- Lave, Jean. 1996. "Teaching, as learning, in practice". *Mind, culture, and activity* 3 (3):149-164.
- Levin, Kasper. 2016. "Aesthetic movements of embodied minds: between Merleau-Ponty and Deleuze". *Continental Philosophy Review* 49 (2):181-202.

- Lincoln, Yvonna S og Egon G Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nøkleby, Heidi, Tiril Cecilie Borge og Trine Bjerke Johansen. 2021. *Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og unges liv og psykiske helse: oppdatering av en hurtigoversikt*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Semetsky, Inna. 2013. Deleuze, Edusemitotics, and the Logic of Affects. I *Deleuze and education*, redigert av Inna Semetsky og Diana Masny, VI, 264 s. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stake, Robert E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wendelborg, Christian og Ida Utmo. 2022. *Elevundersøkelsen 2021. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

