

VELFERDSFORSKNINGSINSTITUTTET NOVA

Tapte generasjon eller alt i orden?

Sluttrapport for prosjektet: Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet

Jørn Ljunggren, Patrick Lie Andersen, Frida Felicia Vennerød-Diesen,
Cathrine Pedersen, Sigurd Eid Jacobsen og Sabine Wollscheid

STORBYUNIVERSITETET
VELFERDSFORSKNINGSINSTITUTTET NOVA

NOVA RAPPORT NR. 1/26



Tapt generasjon eller alt i orden?

Sluttrapport for prosjektet: Koronapandemiens
langsiktige konsekvenser for elever på
ungdomstrinnet

JØRN LJUNGGREN, PATRICK LIE ANDERSEN,
FRIDA FELICIA VENNERØD-DIESEN,
CATHRINE PEDERSEN, SIGURD EID JACOBSEN OG
SABINE WOLLSCHIED

Velferdsforskningsinstituttet NOVA er et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på OsloMet – storbyuniversitetet.

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Rapportene som NOVA gir ut, har gjennomgått våre kvalitetssikringsrutiner som sikrer at de oppfyller NOVAs faglige og etiske krav for forskningsrapporter.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA

OsloMet – storbyuniversitetet 2026

ISBN (online) 978-82-7894-914-6

ISSN (online) 1893-9503

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no

Layout: Aksell AS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

NOVA, OsloMet

Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo

Telefon: 67 23 50 00

Nettadresse: www.oslomet.no/om/nova

Forord

«Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet» er et samarbeidsprosjekt mellom Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – storbyuniversitetet og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) som er gjennomført i perioden 2022–2025. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Denne er sluttrapporten fra prosjektet. Vi har tidligere også publisert to delrapporter. I delrapport 1 gjennomførte vi en første kunnskapsoppsummering om pandemiens innvirkning på opplæring og organiseringen av den samt en redegjørelse for konstruksjonen av empirisk baserte erfaringskontekster – et analytisk verktøy for å fange ungdomsskoleelevers bredere sosiale (og smittemessige) omgivelser. I delrapport 2 viste vi hvordan skoleerfaringer under pandemien varierte mellom ulike grupper av elever og andre skoleaktører, og hvordan det både var likheter og forskjeller mellom erfaringskontekster i hvordan en rekke sosiale og faglige faktorer endret seg fra før til under pandemien.

I denne rapporten bygger vi videre på de to delrapportene og anlegger et perspektiv på endringer – og dermed mulige langtidskonsekvenser – fra situasjonen før pandemien, via situasjonen under pandemien, til situasjonen etter pandemien.

Underveis i arbeidet på dette prosjektet har vi fått god hjelp. Takk til Vidar Sandsaunet Ulset (førsteamanuensis, Norges Idrettshøgskole) som bidro med syntakser slik at vi kunne beregne smittetall og varighet for de ulike kommunene og bydelene. Takk også Lars Birger Davan, Endre Henjum og Amanda Brandser ved NOVA, som alle har bidratt til å klargjøre deler av datamaterialet for analyser. Mange takk til Otto Lillebø og Ragnar Alne for gode innspill om analysene av nasjonale prøver.

Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid, samt for konstruktive tilbakemeldinger på utkast til rapporten, både fra dem og deres eksterne fagfeller. Til sist, takk til Christer Hyggen (NOVA), Torvald Tangeland (NOVA), Cay Gjerustad (NIFU) og Jannecke Wiers-Jenssen (NIFU) for kvalitetssikring av rapporten.

Til sist vil vi takke Vegard Rønning Kjendsli, Nina Nordvik og Einar O. Standal fra Utdanningsforbundet; Alf B. Aschim fra Skolelederforbundet; og Martine Løkken Svendsen fra Elevorganisasjonen for deres innspill og kommentarer på utkastet til læringspunktene.

Innhold

Forord	4
Sammendrag	7
1 Introduksjon	10
Strukturen på rapporten	11
2 Bakgrunn: oppsummering av delrapporter og situasjonen under pandemien..	13
Innledende kunnskapsoppsummering	13
Konstruksjon av elevers erfaringskontekst	13
Empiriske forskjeller mellom erfaringskontekster	14
Beskrivelser av skoleerfaringer under pandemien	14
3 Oppdatert kunnskapsoppsummering	16
Metode	16
Hva sier forskning om pandemiens langtidseffekter på opplæring og dens organisering?	17
Oppsummering	24
4 Metode og analysestrategi	26
Kohorter	26
Erfaringskontekstene	28
Operasjonalisering av kvantitative indikatorer	30
Analytisk fremgangsmåte for de kvantitative analysene	34
Caseskoler	35
Intervjuer med 2005-kullet (<i>Ungdom i endring</i>)	38
Overordnet analytisk tilnærming	38
5 Helse, trivsel og sosial kompetanse	40
Kvantitative analyser	40
Intervjuer med 2005-kullet (<i>Ungdom i endring</i>)	51
Caseskoler	53
Oppsummering	61
6 Skolemotivasjon og skoletrivsel	65
Kvantitative analyser	65
Intervjuer med 2005-kullet (<i>Ungdom i endring</i>)	70
Caseskoler	72
Oppsummering	73
7 Skoleprestasjoner	75
Kvantitative analyser	75
Intervjuer med 2005-kullet (<i>Ungdom i endring</i>)	84
Caseskoler	85
Oppsummering	94

8 Fravær	96
Kvantitative analyser	96
Intervjuer med 2005-kullet	99
Caseskoler	100
Oppsummering	105
9 Foreldre–barn- og foreldre–skole-relasjoner	107
Kvantitative analyser	107
Caseskoler	110
Oppsummering	113
10 Digitalisering og skjermbruk	115
Kvantitative analyser	115
Caseskoler	121
Oppsummering	125
11 Diskusjon og konklusjon	127
Skolehverdagen etter pandemien	128
Faglig tilbakegang og læringstap	129
Endringer i oppvektsbetingelser: usikkerhet, individualisering og et intensivt foreldreskap	132
Digitale forandringer: pandemi, skjermbruk og selvrealisering	135
Tapt generasjon eller alt i orden?	136
12 Læringspunkter	138
Innspill og kommentarer fra skole- og utdanningsorganisasjoner	145
Avslutning	147
13 Summary	148
Referanser	150
Vedlegg 1	158

Sammendrag

Denne rapporten undersøker om koronapandemien kan ha hatt langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet i Norge. Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og gjennomført i perioden 2022–2025 som et samarbeid mellom Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet og NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapporten er prosjektets sluttrapport og bygger videre på to tidligere delrapporter som dokumenterte situasjonen under og rett etter pandemien.

Utgangspunktet for undersøkelsen er at pandemien rammet elever, skoler og lokalsamfunn på ulike måter. Det var betydelige geografiske forskjeller i både smitteomfang og i varigheten av smitteverntiltak, og dermed også for organiseringen av skolegangen. Tidligere forskning har pekt på at det særlig var sårbare elevgrupper som ble rammet, men at også bredere sosiale ulikheter kan ha vært viktige. Denne rapporten har som formål å undersøke om slike geografiske og sosiale forskjeller har gitt seg utslag i ulikheter mellom ulike faktorer ved elevenes sosiale og faglige liv, og i skolenes organisering og praksiser. Prosjektets overordnede mål er å utvikle kunnskap som kan bidra til bedre forståelse av pandemiens ettervirkninger, og som kan brukes til å styrke kvaliteten i opplæringen og skolens beredskap ved fremtidige kriser.

Datagrunnlag og metode

Analysene bygger på en flermetodisk tilnærming som i tillegg til en systematisk kunnskapsoppsummering, kombinerer kvantitative og kvalitative data. De kvantitative analysene baserer seg på Ungdata, nasjonale registerdata (Microdata), fraværdata fra Utdanningsdirektoratet samt resultater fra nasjonale prøver og grunnskolepoeng. De kvalitative analysene består av longitudinelle intervjuer med ungdommer i 2005-kullet fra studien Ungdom i endring samt casestudier ved seks ungdomsskoler, der elever, lærere, skoleledere og andre ansatte er intervjuet.

Et sentralt metodisk grep i prosjektet er bruken av kohorter, der elever grupperes etter om de gikk på ungdomsskolen før, under eller etter pandemien. I tillegg benyttes såkalte erfaringskontekster, som fanger opp geografiske og sosiale variasjoner i smittepress, tiltak, sentralitet og sosioøkonomiske forhold. Dette gjør det mulig å analysere forskjeller mellom elevgrupper og kontekster.

Rapporten nærmer seg de mulige konsekvensene av pandemien gjennom å belyse et bredt spekter av indikatorer og prosesser innenfor områdene helse, trivsel og sosial kompetanse; skolemotivasjon og skoletrivsel; skoleprestasjoner; fravær; foreldre-barn og foreldre-skole-relasjoner, samt digitalisering og skjermbruk. Samtlige kapitler tar for seg forskjeller mellom grupper og undergrupper, hvor hovedfokuset er lagt på å presentere resultater fra de empiriske analysene,

mens den overordnede diskusjonen foregår i et avsluttende diskusjonskapittel. Rapporten avsluttes med ni læringspunkter med tilhørende anbefalinger om tiltak. Disse tiltakene omhandler både beredskap, krisehåndtering og en ordinær skolehverdag.

Helse, trivsel og sosial kompetanse

Analysene viser at flere indikatorer for helse og trivsel utviklet seg negativt i perioden rundt pandemien, blant annet når det gjelder ensomhet, psykiske plager og misnøye med egen helse. Samtidig gir de oppdaterte analysene begrenset støtte til at disse endringene har festet seg som varige, generelle konsekvenser på befolkningsnivå. For mange elever ser nivåene i etterkant av pandemien ut til å ha stabilisert seg eller fulgt utviklingstrekk som allerede var til stede før pandemien.

Det er imidlertid klare forskjeller mellom grupper. Elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og elever i bestemte erfaringskontekster rapporterer gjennomgående høyere nivåer av ensomhet og psykiske plager. De kvalitative intervjuene peker særlig på utfordringer knyttet til sosial kompetanse, relasjoner til medelever og voksne samt utholdenhet i skolehverdagen. Flere skoleaktører beskriver at enkelte elever fortsatt strever med sosiale krav og samspill etter pandemien.

Skolemotivasjon og skoletrivsel

Når det gjelder skolemotivasjon og trivsel, viser analysene en mer sammensatt utvikling. På befolkningsnivå er det ikke klare tegn til et varig fall i skoletrivsel som kan knyttes til pandemien alene. Samtidig bekrefter analysene en lengre tids nedgang i andelen elever som trives godt på skolen, en utvikling som ser ut til å ha blitt noe forsterket i pandemiårene.

Intervjuene gir et nyansert bilde: Mange elever beskriver en relativt rask tilbakevending til en normal skolehverdag, mens andre peker på vedvarende stress knyttet til skolearbeid og vurdering. Flere skoleledere og lærere uttrykker bekymring for at pandemien kan ha svekket elevenes motivasjon og tilknytning til skolen, særlig blant elever som allerede før pandemien hadde svake forutsetninger.

Skoleprestasjoner

Analysene av skoleprestasjoner, målt med nasjonale prøver og grunnskolepoeng, viser at det er til dels omfattende og varige forskjeller mellom ungdomsskoleelever i ulike kontekster, med ulik sosial bakgrunn og mellom gutter og jenter. Disse resultatene indikerer at eventuelle faglige forskjeller ikke har utviklet seg spesielt mye, men samtidig er det tegn til at det har blitt større forskjeller mellom elevene med mest og minst sosioøkonomiske ressurser.

De kvalitative intervjuene nyanserer bildet ved å vise at både elever og lærere opplevde utfordringer med læringstap under perioder med hjemmeundervisning, særlig i lesing og matematikk. Flere skoleledere peker på at pandemien

tydeliggjorde betydningen av tidlig innsats og tett oppfølging, samt behovet for bedre overganger mellom skoletrinn.

Fravær

Registrerte fraværdata viser en økning i fravær etter pandemien, men utviklingen varierer mellom kontekster og det er uklart hva som skyldes reelle endringer og hva som handler om endrete registreringspraksiser. Fravær fremstår som et gjennomgående tema også i de kvalitative analysene. Skoleaktører beskriver fravær som et mer sammensatt fenomen enn tidligere, der hensyn til psykisk helse, foreldreroller og endrede normer for tilstedeværelse spiller inn. Elevenes egne beskrivelser av fravær skiller seg delvis fra skolenes perspektiver. Mange elever oppgir at de går på skolen når de er friske, mens skolene i større grad rapporterer om elever med vedvarende og bekymringsfullt fravær.

Foreldre-barn- og foreldre-skole-relasjoner

Analysene viser at relasjonene mellom foreldre og barn, og mellom foreldre og skole, kan ha fått økt betydning i etterkant av pandemien. For noen familier bidro pandemien til tettere relasjoner, mens andre opplevde økt belastning. Skolene rapporterer om både styrket samarbeid med enkelte foreldre og økte forventninger og krav fra foresatte, noe avhengig av geografisk og sosioøkonomisk kontekst.

Digitalisering og skjermbruk

Pandemien førte til en markant økning i bruk av digitale verktøy i skolen. Analysene indikerer at mye av denne digitaliseringen har blitt videreført også på fritiden i tid benyttet på elektroniske spill og sosiale medier, men de kvalitative dataene indikerer varierende vurderinger av konsekvensene. Elever og lærere peker både på økte digitale ferdigheter og på utfordringer knyttet til konsentrasjon, skjermbruk og grenseoppgang mellom skole og fritid.

Overordnet vurdering

Mens tidligere kunnskap peker i to retninger – at det på den ene siden har vært en rekke negative utviklingstrekk for ungdom, som gjør at en satt på spissen vil snakke om en «tapt generasjon», mens det på den annen er forskning som indikerer at så å si alt er i orden. Samlet sett gir rapporten begrenset støtte til forestillingen om en «tapt generasjon». På befolkningsnivå fremstår de fleste utviklingstrekkene som moderate, midlertidige eller del av lengre trender. Samtidig dokumenterer rapporten at pandemien kan ha hatt mer varige konsekvenser for enkelte grupper av elever, særlig dem som allerede før pandemien befant seg i sårbare posisjoner.

Rapporten understreker betydningen av å følge pandemikullene videre gjennom utdanningsløpet, og foreslår læringspunkter som omhandler behovet for oppmerksomhet om både faglige og sosiale aspekter som kan lette byrden ved fremtidige kriser.

1 Introduksjon

Koronapandemien fikk stor betydning for både opplæringssituasjonen og den generelle livssituasjonen til skoleelever i Norge. Dette er sluttrapporten fra prosjektet om hva slags langsiktige konsekvenser pandemien kan ha hatt for elever på ungdomstrinnet, finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Selv om pandemien rammet alle elever, var belastningen ulikt fordelt. Det var betydelig geografisk variasjon i både omfang og varighet av smitte, smittevern-tiltak og i hvordan skolene håndterte situasjonen. I tillegg peker tidligere forskning på at det særlig var sårbare og marginaliserte elevgrupper som ble hardest rammet av tiltakene (Andersen et al., 2021; Caspersen et al., 2021; Pedersen et al., 2021; Vennerød-Diesen et al., 2024). Denne variasjonen danner grunnlag for potensielt svært ulike erfaringer, blant både elever, foreldre og skoleaktører, og dermed også for potensielt ulike langtidskonsekvenser av pandemien. Dette er et viktig utgangspunkt for denne rapporten, som fokuserer på å undersøke om og hvordan ulike faktorer som kan knyttes til pandemien har utviklet seg mellom grupper og kontekster.

Når dette skrives, har det gått over fem år siden Norge først stengte ned, og tre år siden de siste smitteverntiltakene ble avviklet. Tiden som har passert, kan gi et bedre grunnlag for å vurdere om pandemien har ført til mer varige endringer, og om det er noen konsekvenser som fortsatt gjør seg gjeldende. En generell bekymring, blant så vel myndigheter som foreldre og forskere, er at pandemien kan ha bidratt til læringstap, økte forskjeller mellom elevgrupper og svekket motivasjon eller tilknytning til skolen – forhold som ikke nødvendigvis viser seg umiddelbart, men som kan få betydning for elevenes videre skoleløp og fremtidsutsikter. Det gjør det viktig å rette oppmerksomheten mot hvordan skolen og elevene har kommet ut av pandemien, og hvilke langsiktige utfordringer og læringspunkter dette kan avdekke. Samtidig er det viktig å understreke allerede her at det er vanskelig å trekke klare årsakssammenhenger mellom pandemien og ulike utviklingstrekk i skolen: Ungdomsskoleelevers læringsutbytte og skolehverdag påvirkes av en rekke andre mindre og større faktorer som også har utviklet seg i samme periode. Det kan også være verdt å påpeke at i et perspektiv hvor en vil se på de virkelige «langsiktige» konsekvensene, så er ikke fem år spesielt lenge. Elevene som gikk i åttende og niende klasse høsten 2021 er enda ikke ferdige med videregående, og det vil således være behov for nye og oppdaterte analyser etter hvert som pandemikullene har blitt eldre, og at det i tillegg blir mulig å sammenligne dem med kullene som *ikke* hadde pandemierfaringer på ungdomstrinnet.

Forskning på pandemiens konsekvenser for ungdoms sosiale relasjoner og skolemiljø peker i ulike retninger og understreker behovet for mer kunnskap. Wendelborg et al. (2024) har vist at flere skoler fortsatt har utfordringer med

å håndtere de langsiktige konsekvensene av pandemien. Skolene selv peker på at mange elever har gått glipp av viktig sosialisering på ungdomsskolen, noe som gjorde dem dårligere forberedt på de sosiale kravene i videregående skole. Samtidig viser Bakken et al. (2025), gjennom analyser av Ungdata, at pandemien på befolkningsnivå ikke ser ut til å ha ført til varige endringer i ungdoms fritidsvaner, sosiale relasjoner eller livskvalitet. På flere områder har utviklingen enten gått tilbake til nivået før pandemien eller fulgt langsiktige trender som allerede var i gang. Likevel finner de en jevn nedgang over en tiårsperiode i andelen ungdommer som trives godt på skolen, med en noe større nedgang under pandemien enn ellers (Bakken et al. 2025; Bakken & Ljunggren, 2025).

Disse studiene peker på ulike aspekter av pandemiens påvirkning, fra langsiktige utfordringer med sosialisering og skoleforberedelse til bredere samfunns-kulturelle endringer og mer generelle trender i ungdoms trivsel og livskvalitet. Dette understreker behovet for ytterligere forskning for å forstå hvordan pandemien kan ha påvirket ulike elevgrupper, og hvilke tiltak som kan bidra til å styrke elevenes sosiale ferdigheter og skolemiljø i etterkant.

I denne sluttrapporten presenterer vi først og fremst funn fra analyser av data for å undersøke mulige langtidskonsekvenser av pandemien. Med en fler-metodisk tilnærming, der vi kombinerer kvalitative intervjuer med elever, lærere og skoleledere og kvantitative analyser av nasjonale og lokale datakilder, undersøker vi hvordan skolen og ulike grupper av elever er blitt påvirket over tid, og hvilke forskjeller som kan spores på tvers av kontekster, kjønn og sosial bakgrunn.

Siden prosjektet har hatt som siktemål å belyse både skolens praksiser og elevenes læring, så vel som bredere sosiale faktorer de inngår i, undersøker vi her en rekke ulike aspekter knyttet til «helse, trivsel og sosial kompetanse», «skolemotivasjon og -trivsel», «skoleprestasjoner», «fravær», «relasjoner mellom foreldre og barn og mellom foreldre og skole», samt «digitalisering og skjermbruk». De konkrete indikatorene er valgt ut gjennom å trekke veksler på tidligere funn fra prosjektet og ut fra hva slags data som har vært tilgjengelig. Indikatorene vil presenteres i de respektive kapitlene.

Et sentralt siktemål er å utvikle kunnskap som kan bidra til bedre forståelse av pandemiens ettervirkninger, og som kan brukes til å styrke kvaliteten i opplæringen og skolens beredskap ved fremtidige kriser. I rapportens siste del presenterer vi ni læringspunkter med utgangspunkt i det overordnede forskningsprosjektet.

Strukturen på rapporten

Dette er en rapport hvor vi forsøker å belyse pandemiens eventuelle langsiktige konsekvenser på de ovennevnte temaene gjennom å benytte en rekke datakilder og flere metodiske innganger. Dette gjør at det også er mange resultater som presenteres underveis, om flere grupper og undergrupper. For

å begrense omfanget av rapporten og ta hensyn til lesbarhet har vi valgt å anlegge en forholdsvis empirinær tilnærming i de ulike tematiske kapitlene. Dette betyr at vi har vektlagt å vise fram funnene på en enkel måte, heller enn å skrive ut en løpende og omfattende diskusjon. Imidlertid runder vi av hvert kapittel med en kort oppsummering av de viktigste funnene, og forsøker å belyse disse av annen eksisterende forskning. Selve diskusjonen av de overordnende resultatene har vi valgt å legge til kapittel 11.

I kapittel 2 gir vi en kort oppsummering av de to foregående delrapportene og en beskrivelse av situasjonen under pandemien. Kapittelet danner grunnlag for å forstå de langsiktige konsekvensene som diskuteres senere i rapporten. I kapittel 3 følger en oppdatert kunnskapsoppsummering av nyere forskning om pandemiens langtidsvirkninger på skole og ungdom. I kapittel 4 redegjør vi for metode og datagrunnlag, inkludert beskrivelser av kohorter, erfaringskontekster og analytisk fremgangsmåte. I de påfølgende kapitlene (kapittel 5 til 10) presenterer vi analyser av mulige langtidskonsekvenser av pandemien på ulike områder: helse, trivsel og sosial kompetanse; skolemotivasjon og skoletrivsel; skoleprestasjoner; fravær; foreldre–barn- og foreldre–skole-relasjoner; samt digitalisering og fremtidens skole. Kapittel 11 samler som nevnt de viktigste funnene i en helhetlig diskusjon og oppsummering, mens kapittel 12 presenterer læringspunkter og anbefalinger.

2 Bakgrunn: oppsummering av delrapporter og situasjonen under pandemien

I dette kapitlet skal vi kort presentere sentrale deler av arbeidet som er gjort i de to foregående rapportene (Ljunggren et al., 2023; Vennerød-Diesen et al., 2024). Formålet med de to delrapportene har vært å dokumentere situasjonen under og rett etter pandemien. Dette har vært viktig, fordi en grundig forståelse av hva som faktisk skjedde i skolene og i elevenes hverdagsliv, er en forutsetning for å kunne forstå mulige langtidskonsekvenser. Ved å kartlegge hvordan undervisning, relasjoner og sosiale praksiser ble påvirket, får vi et grunnlag for å analysere hvilke erfaringer som kan ha satt varige spor, og hvorfor noen grupper ble mer utsatt enn andre. Slik legger delrapportene et nødvendig fundament for å forstå hvordan og hvorfor ettervirkningene kan ha oppstått, og hvilke mekanismer som kan forklare variasjoner i elevenes situasjon i årene etter pandemien.

Innledende kunnskapsoppsummering

I den første delrapporten (Ljunggren et al., 2023) ble det gjennomført en innledende kunnskapsoppsummering av pandemiens innvirkning på opplæring og organiseringen i Skandinavia, Nederland og Tyskland. Målet var å kartlegge og beskrive forskning om koronapandemiens påvirkning på elever i ungdomsskolen. Kunnskapsoppsummeringen viste at de fleste elever ikke ble veldig påvirket av pandemien, men at elever med rett til spesialundervisning kunne oppleve større utfordringer med å få et godt skoletilbud. Faktorer som elevenes evne til selvregulering og grad av støtte hjemmefra hadde også stor betydning for erfaringer og hva slags læringsutbytte de fikk under hjemmeundervisningen. Pandemien tydeliggjorde behovet for å ivareta elevenes psykiske helse, særlig blant de mest sårbare gruppene. Oppsummeringen viste også hvor viktig det er med god digital infrastruktur og høy digital kompetanse hos både lærere og elever for å sikre fungerende fjernundervisning. Når lærere hadde tilgang til relevante ressurser og opplæring i digitale verktøy, ble undervisningen mer tilrettelagt og effektiv.

Konstruksjon av elevers erfaringskontekst

Et viktig arbeid som er blitt gjort i de tidligere rapportene, er konstruksjoner og utforskning av det vi har kalt for elevenes erfaringskontekster. Siden det var store geografiske forskjeller i smitte og smitteverntiltak medførte dette også at pandemien ble erfart ulikt på forskjellige steder, noe som potensielt kunne gi seg utslag i ulike langtidskonsekvenser. I korte trekk er erfaringskontekstene

derfor en måte å nærme seg variasjon mellom elever på, ved hjelp av å kategorisere samtlige av landets kommuner og storbydeler inn i et mindre antall overordnede kategorier som har som formål å fange opp eventuelle forskjeller knyttet til deres bredere sosiogeografiske kontekst under pandemien. For å gjøre dette benyttet vi aggregert informasjon om omfang og varighet av smittetrykk i 2020: innbyggertall, forventet levealder for menn, grad av sentralitet, andel med innvandrerbakgrunn, inntektsulikhet og medianinntekt. Gjennom de opprinnelige klyngeanalysene, hvor vi vektet opp betydningen av smitteomfang og -trykk, fikk vi ut syv ulike erfaringskontekster. I den andre delrapporten (Vennerød-Diesen et al., 2024) trakk vi også inn smittetall og -varighet for 2021 og undersøkte kontekstene i lys av oppdatert informasjon fra FHI om pandemitiltak. På bakgrunn av denne informasjonen, og lite variasjon mellom noen av klyngene, slo vi sammen noen av erfaringskontekstene, slik at vi totalt benyttet fem erfaringskontekster i analysene i den andre delrapporten. Det er også de fem vi viderefører her. Grunnlaget for og konstruksjonen av erfaringskontekstene er utfyllende redegjort for i delrapport 1 (Ljunggren et al., 2023), men vi kommer også nærmere inn på dette i kapittel 4, her.

Empiriske forskjeller mellom erfaringskontekster

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

Beskrivelser av skoleerfaringer under pandemien

I delrapport 2 var målet å undersøke hvordan pandemien påvirket elever og skoler mens den pågikk. Analysene bygget på både kvalitative og kvantitative data. De kvantitative kildene var Spørsmål til Skole-Norge og Ungdata, mens de kvalitative dataene besto av casestudier ved seks ungdomsskoler der vi intervjuet elever, lærere, skoleledere og andre ansatte, samt analyser av den longitudinelle kvalitative studien *Ungdom i endring*.

Hovedfunnet var at nedstengningene og perioden etter med ulike smittevernsnivåer fikk betydning for både undervisning, læring og sosiale relasjoner ved de fleste skolene, men at konsekvensene varierte mellom grupper av elever. Nedenfor oppsummeres noen sentrale funn fra delrapport 2, samtidig som vi peker på hvordan vi undersøker disse videre i denne sluttrapporten.

Da pandemien brøt ut, måtte skolene på kort varsel gå over til heldigital hjemmeskole. Samlet sett hadde skolene ulik grad av hva vi kan kalle digital modenhet. Noen hadde satset på digitalisering i forkant, hvilket lettet overgangen og reduserte belastningen på skoleledelse og lærere. Likevel ble undervisningen i stor grad preget av «digital nødundervisning». Kvaliteten på dialogen mellom elev og lærer ble svekket, og mange elever beskrev at de måtte arbeide mer selvstendig, med lite direkte veiledning. Manglende uformelle relasjoner påvirket også for noen elever deres relasjon til lærerne og forhold til skolen generelt. Både lærere og elever rapporterte om læringstap, særlig i lesing og matematikk. Flere skoleledere uttrykte dessuten bekymring for at pandemien svekket elevenes sosiale kompetanse, inkludert hvordan de forholdt seg til voksne og medelever, og deres utholdenhet i vanskelige situasjoner.

I denne sluttrapporten undersøker vi nærmere om disse faglige og sosiale tapene har fått følger fem år senere. Vi analyserer både nyere kvantitative data og kvalitative intervjuer for å undersøke om læringstapet fortsatte å prege elevenes skoleprestasjoner, og om bekymringene knyttet til sosial kompetanse fortsatt preger klasserom og skolemiljø i årene etter pandemien.

Et annet gjennomgående tema i den andre delrapporten var fravær. Alle ansattgrupper på skolene var opptatt av dette, og de oppfattet at fraværet etter pandemien hadde økt i hele elevgruppen. Flere mente at foresatte satte andre grenser enn tidligere, og at dette kunne forklare deler av endringene i fravær. Samtidig beskrives det i flere caser at skolene hadde elever med svært høyt fravær. Fra skolens side pekes det på flere forklaringer på hvorfor det kan være slik at elevene ikke klarer å være på skolen, inkludert endringer i foreldrerollen og økt vektlegging av mental helse. Når elevene selv blir intervjuet om fravær, oppgir de at de går på skolen hvis de er friske.

Fravær følger vi også opp i denne rapporten. Vi skal se nærmere på hvordan fravær forstås og diskuteres i dag, både av ungdom og skoleledere, og hva de tenker om mulige langtidskonsekvenser. Vi undersøker også endringer i registrert fravær gjennom statistiske analyser på tvers av erfaringskontekstene.

Et tredje sentralt funn gjaldt variasjoner i ressurser i elevenes familier. For noen ble pandemien en periode med mer kvalitetstid, mens andre, som hadde ustabile eller utfordrende hjem, opplevde forsterkede vansker. Forskjeller mellom elever ble dermed tydeligere, blant annet fordi hjelp hjemmefra fikk større betydning når skolene var stengt. Skoleledere i områder med høyt smittetrykk mente at særlig sårbare elever fortsatt var negativt påvirket, og de rapporterte også oftere at de hadde satt inn ekstra tiltak etter pandemien.

I denne sluttrapporten ser vi nærmere på hvordan slike sosiale forskjeller har utviklet seg, og hvordan ulikheter knyttet til både sosial bakgrunn, kjønn og erfaringskontekster preger elevenes skole- og livssituasjon i etterkant av pandemien.

3 Oppdatert kunnskapsoppsummering

I dette delkapittelet vil vi gå igjennom forskningsstudier som spesifikt undersøker langtidskonsekvenser av koronapandemien for elever på ungdomsskolen. Dette er en oppdatering av kunnskapsoppsummeringen som inngikk i første delrapport (Ljunggren et al., 2023), se oppsummering i kapittel 2. Den oppdaterte kunnskapsoppsummeringen ble gjennomført vinteren 2024–2025. Vi benyttet metoden *forenklet kunnskapsoppsummering* (se Wollscheid & Tripney, 2021).

Metode

Vi gjennomført et systematisk litteratursøk i den internasjonale databasen Web of Science (WoS) etter forskningsartikler som er publisert tidlig i pandemiperioden i de fem nordiske landene samt Nederland og Tyskland. Det er interessant å sammenligne forskningslitteratur fra Nederland og Tyskland med den fra Norden da landene har både likheter og forskjeller når det gjelder utforming av velferdsstaten, utdanningssystem og likestilling. Nederland og Tyskland har for eksempel en konservativ velferdsstatsmodell som også preger skolesystemet med flere nivåer, mens Norge og de andre nordiske landene klassifiseres som en sosialdemokratisk velferdsstatsmodell med et universelt skolesystem (se også Wollscheid & Hovdhaugen, 2019).

Først ble det foretatt et systematisk søk i tittel, sammendrag og nøkkelord etter følgende søkeord:

TS=(Covid* OR pandemic OR Corona) AND TS=("secondary school" OR "secondary education") AND PY=(2022-2024) AND CU=(Germany OR Netherlands OR Finland OR Norway OR Denmark OR Sweden)

Dette søket resulterte i 185 referanser. Alle disse ble gjennomlest nøye, og det vist seg at kun ni publikasjoner oppfylte inklusjonskriteriene. Vi har kun inkludert fagfellevurdert forskningslitteratur, men har utelatt såkalt grålitteratur som rapporter og arbeidsnotater. Databasen Web of Science (WoS) dekker alle fagområder og er én av de fremste internasjonale forskningsdatabasene i verden. Likevel er det en skjev-fordeling i representasjonen av fagene, hvor dekningen av samfunnsvitenskap og humaniora er ufullstendig. I tillegg dekker WoS hovedsakelig publikasjoner i utvalgte fagfellevurderte tidsskrifter på engelsk (Aksnes & Sivertsen, 2019). Dette betyr at forskningslitteratur på andre språk enn engelsk i liten grad ble fanget opp i dette søket.

Hva sier forskning om pandemiens langtidseffekter på opplæring og dens organisering?

I det følgende oppsummeres ni referanser (2022-2024) som har sett på pandemiens innvirkning på opplæring. Av disse var til sammen tre referanser fra Norden, hvorav én fra Norge og to fra Danmark. Våre oppsummeringer av de nordiske referansene er mer omfattende enn de andre med tanke på at metode, forskningsfunn og konklusjoner er basert på data fra fulltekstartikler. Av de resterende referansene er alle seks fra Tyskland. Funnene fra disse studiene kan ikke uten videre overføres til den norske konteksten med ett annet skolesystem enn det tyske. Her er oppsummeringene basert på sammendrag og i noen grad på informasjon i fulltekst.

Elevenes kompetanse og faglige prestasjoner

To studier fra Tyskland har undersøkt virkninger av pandemien på faglige prestasjoner og utdanningsutfall, både for elever ved ungdomsskole (Orientierungsstufe, 5. trinn) og elever ved videregående skole.

Schult et al. (2022) analyserte de faglige prestasjonene blant alle nye 5.-klassinger i delstaten Baden-Wuerttemberg før og under pandemien med utgangspunkt i storskalaundersøkelser av resultater i lesing og matematikk. Undersøkelsen ble gjennomført ved starten av hvert skoleår i september (hver $n > 84\,000$). Sammenligning av elevenes faglige nivå i 2021 med årene før pandemien (2017–2019) tyder på at den nedadgående trenden i lesing som ble observert i starten av pandemien i 2020, stoppet opp. Matematikkprestasjonene var tilbake på nivået elevene hadde før pandemien. Supplerende analyser viste større læringstap for elever med svake prestasjoner i lesing og matematikk samt for skoler i områder med lavere sosiokulturell kapital. Funnene tyder på at de fleste lærere og elever lyktes med å tilpasse seg pandemiens situasjon i 2021. Sårbare elever har høyere risiko for ytterligere læringstap som følge av skolenedstengninger, noe som kan ha negativ virkning på fremtidig utdanning. Studieforfatterne konkluderte med at sårbare elevgrupper bør få ekstra støtte for å kunne kompensere for tapte læringsmuligheter i klasserommet. Elevene i denne studien gikk i 5. klasse som tilsvarer første trinn på lavere ungdomsskole i Tyskland, såkalt Orientierungsstufe.

Sandner et al. (2023), undersøkte kortvarige og mellomlangsiktige virkninger av pandemien på trivselen til to kohorter ved videregående skole (2020 og 2021) og spurte hvordan endringer i trivsel påvirker elevenes utdanningsplaner og -resultater. Studien bygger på unike paneldata fra $N = 3697$ elever fra 214 skoler i åtte tyske delstater og inneholder spørreskjemaundersøkelser om tre typer trivsel: mental helse, selvrapportert helse og livstilfredshet. Dataene ble samlet inn før pandemien (høst 2019), kort tid før og etter (vår 2020 og etter starten av pandemien (høst/vinter: 2020/2021)). Studien viser at nedstengningen av skolen hadde en positiv og umiddelbar effekt på elevenes trivsel. I løpet av pandemien falt trivselen imidlertid betydelig for elevene. En sterk nedgang

i mental helse var assosiert med endringer i utdannings- og karriereplaner og overgangsresultater. Siden negative livserfaringer i ungdomstiden har en tendens til å hope seg opp over livsløpet, er studien ifølge forfatterne den første som viser negative virkninger av pandemien på utdanning og karriere for unge mennesker over tid, i to kohorter ved videregående skole.

Samlet sett indikerer funnene fra disse to studiene i Tyskland at pandemien hadde særlig negative konsekvenser for sårbare elevgrupper og at negative livserfaringer har en tendens til å hope seg opp i ungdomstiden.

Innvirkningen av covid-19-pandemien på barn og unges trivsel og mentale helse

Mens Schult et al. (2022) og Sander et al. (2023) har studert virkning av pandemien på faglige prestasjoner og utdanningsplaner har andre studier sett på pandemiens betydning for barns mentale helse.

En dansk studie av Qvortrup (2024) hadde som formål å forstå hvordan pandemien og skolenedstengninger og -gjenåpninger påvirket elevenes trivsel, og hvilke nye ulikheter som kan ha oppstått på grunn av pandemirelaterte stressfaktorer. Man ønsket også å få innsikt i hvordan situasjonen kan ha påvirket elevenes forståelse av seg selv og verden rundt, ved å se på hvordan elevene følelsesmessig forholdt seg til pandemien ett år etter utbruddet.

Studien er basert på data fra et longitudinelt forskningsprosjekt (Qvortrup et al., 2021). Analysene er basert på data fra en spørreundersøkelse som ble sendt ut i desember 2020 til danske grunnskoleelever på 3. til og med 9. trinn fra 27 skoler i fem ulike kommuner. Skoleadministrasjonen ble bedt om å velge ut klasser som gjenspeilte mangfoldet i elevgrunnlaget med tanke på etnisitet, sosioøkonomisk status, prestasjoner og så videre. Elevene svarte på spørreskjemaet i skoletiden. Datagrunnlaget besto av svar fra 2665 elever, 1276 (48 prosent) gutter og 1365 (51 prosent) jenter og 24 (1 prosent) som oppga annen kjønnsidentitet.

Det ble brukt klyngeanalyser og innholdsanalyse som metode. Klyngeanalyse er en metode som grupperer respondentene i klynger basert på likheter og ulikheter mellom respondentene. Hensikten med å bruke klyngeanalyse var å undersøke om datasettet viser grupper av elever med ulike kjennetegn knyttet til en kombinasjon av stressfaktorer (gruppe 1), beskyttende faktorer (gruppe 2) og psykisk (gruppe 3), sosial (gruppe 4) og faglig trivsel (gruppe 5).

Klyngeanalysen fant fire klynger med signifikante forskjeller. To av klyngene ser ut til å tåle de tre ulike typene stress ganske godt, mens de to andre ser ut til å risikere å bli negativt påvirket. Studien ser spesielt på elevene i klynge 1, som utgjør 29 prosent av elevene i utvalget. Disse elevene har et ganske høyt stressnivå og er utfordret på de ulike typene trivsel, emosjonelt, sosialt og faglig. Det er fire temaer som går igjen i elevenes beskrivelser av det verste

med pandemien: «sosiale restriksjoner» (fem kategorier), «regler og forskrifter» (seks kategorier), «bekymringer» (åtte kategorier) og «fysiske restriksjoner» (fem kategorier).

Det klart mest fremtredende temaet er sosiale restriksjoner, men regler og forskrifter er også tilbakevendende. Frykt og bekymring er det tredje største temaet, og mange elever sier at de ikke finner noe som er bra med situasjonen. Frykten kan deles inn i tre hovedtyper. Den vanligste typen er en generell frykt for sykdom og død, mens de to andre gjelder elevene selv og familiene deres. De positive temaene er «nye perspektiver» (seks kategorier), «mer tid hjemme og med familien» (to kategorier) og «det negative har en slutt» (tre kategorier).

Ut over dette er det ifølge studieforfatterne ikke mulig å si noe sikkert om endringer på lengre sikt. Samtidig peker funnene på forhold man må være oppmerksom på fremover. Et viktig punkt er angst og depresjon. Analysene sier ikke om noen av de tre typene frykt er større stressfaktorer enn de andre, men det kan hende at konkret angst for seg selv eller familien er sterkere i en spesifikk situasjon, mens generell angst er svakere, men mer vedvarende over tid. Det kan være interessant å undersøke om elevene som fant noe godt og meningsfylt i situasjonen, hadde lettere for å håndtere og komme seg gjennom den.

Innholdsanalysen ga innsikt i hvordan elevene emosjonelt forholdt seg til pandemien et år etter første utbrudd, og ble brukt for å sortere elevenes svar på følgende spørsmål: «Hva er det verste og det beste med situasjonen rundt koronapandemien?»

Forfatterne konkluderer med at koronapandemien ser ut til å være en moderat stressfaktor for elevene. Samtidig fant man en rekke spesifikke stressfaktorer: elevenes angst for å bli syke, angst for at familie og venner skulle bli syke, og vanskeligheter med å overholde forskriftene. Studieforfatterne trekker frem noen begrensninger ved studien, blant annet manglende mulighet til å trekke slutninger om elevene på grunn av fraværet av systematisk utvalgsdesign, som en følge av rammebetingelsene i pandemiårene. En annen begrensning er at følelsene og opplevelsene er selvrapporterte (se også: Qvortrup, 2022). Ifølge studieforfatterne er artikkelen unik, siden den er basert på data fra elever i barne- og ungdomsskole. De påpeker at man ikke finner belegg for alvorlige konsekvenser, men understreker at det er viktig å følge med på utviklingen over tid, siden ulike elevgrupper i barne- og ungdomsskole har ulik risiko for alvorlige konsekvenser. Negative erfaringer i ungdomstiden har en tendens til å hope seg opp over livsløpet, og dette kan gjelder særlig for elever i grunnskole med tanke på fremtidige utdanningsvalg.

Mens studien av Quortrup (2022) undersøkte betydningen av pandemien for barn og unge i Danmark, har to andre studier sett på barn og unges trivsel og mental helse i Tyskland (Theuring et al., 2023, 2022).

Theuring et al. (2023) gjennomførte en kohortstudie rettet mot tyske skoleelever. Målet med studien var å vurdere nivåer av generalisert angstlidelse (GAD) og kartlegge tilknyttede faktorer i det andre året av pandemien. En kohort på 660 elever fra 24 skoler i Berlin ble rekruttert til å fylle ut spørreskjemaer, inkludert GAD-7-verktøyet for angst, på tre tidspunkter mellom juni og september 2021. Studien beskriver rapporterte GAD-nivåer fordelt etter tid, kjønn og skoletype og rapporterer oddsforhold fra univariat logistisk regresjon.

Totalt fylte 551 deltakere (83 prosent) ut minst ett spørreskjema. På det første tidspunktet i juni 2021 rapporterte 25 prosent av barna og ungdommene angstsymptomer, med en GAD-7-score ≥ 5 , som sank til 16 prosent i august 2021 rett etter sommerferien og steg igjen til 26 prosent i september 2021. Fler-tallet av rapporterte angstnivåer tilhørte den minst alvorlige kategorien. Å være jente, gå på videregående skole, komme fra et hjem med lavere utdanning eller med lavere inntekt og å være vaksinert mot covid-19 var signifikant knyttet til rapportering av angst. Tidligere covid-19-infeksjon og angst var negativt assosiert. Studieforfatterne konkluderer med at angstnivået hos skoleelever var lavere midt i 2021 enn i det første pandemiåret, men det er fortsatt dobbelt så høyt som før pandemien. Det var spesielt jenter og elever på videregående skole som rapporterte om angst i det andre pandemiåret. Dette resultatet ble også funnet i en tidligere studie av Theuring et al. (2022), som hadde et lignende mål om å beskrive elevenes psykososiale og atferdsmessige parametere under pandemien i Berlin. Studieforfatterne konkluderte med at man burde vie særlig oppmerksomhet til elever fra hjem med lavere sosial og økonomisk motstandskraft.

Ved utbruddet av pandemien var politikere og andre interesseorganisasjoner i Danmark svært bekymret for hvordan gjentatte nedstengninger av samfunnet ville påvirke barn og unges trivsel og overganger mellom skoler. Ravn (2024) undersøkte om og i hvilken grad pandemien påvirket skoleoverganger for elever i ungdomsskolen, i Danmark. I studien ble det brukt en kombinasjon av registre fra Danmarks Statistik og Styrelsen for IT og Læring. Datamaterialet dekker hele populasjonen av danske elever på 9. trinn fra 2018 til 2022, inkludert koblet informasjon om foreldrene. For både foreldre og elever finnes det longitudinelle data om utdanningsnivå, deltakelse i utdanning, helserelaterte faktorer og sosioøkonomiske forhold som årlige arbeidstimer, familiesammensetning og mottak av offentlige ytelser.

For å undersøke pandemieffektene på overgang fra skole til skole benyttet forfatterne seg av et naturlig eksperiment. Klassetrinn som fullførte ungdomsskolen sommeren 2019 og tidligere, opplevde ingen forstyrrelser i skolegangen på grunn av pandemien eller de påfølgende nedstengningene og restriksjonene og ble brukt som kontrollgruppe. De som gikk ut i 2020, opplevde imidlertid den første runden med nedstengninger og restriksjoner. De som gikk ut i 2021, møtte de samme forholdene som 2020-kullet under ungdomsskolegangen, pluss et ekstra år med restriksjoner. Og 2022-kullet opplevde de samme

forholdene som både 2020- og 2021-kullene, samt et ekstra halvår med restriksjoner, før de ble fullstendig opphevet i februar 2022.

Studien viser at pandemien hadde en negativ effekt på den generelle overgangsraten. Samtidig ble det påvist ulike effektstørrelser på tvers av kohorter, der effekten varierer avhengig av hvilken type overgang som måles – alle utdanningsformer, overgangen kun til videregående skole eller overgangen til 10. trinn. Videre ble det funnet heterogene effekter knyttet til sosioøkonomisk og sosiodemografisk status, noe som tyder på økte utdanningsforskjeller.

Når vi ser på den generelle overgangsraten, er andelen som begynner på en utdanning etter 9. trinn, redusert med 1 prosentpoeng i 2020 (sammenlignet med 2019). Effekten er redusert til 0,6 prosentpoeng i 2021 og forsvinner helt i 2022. En reduksjon på 1 prosentpoeng kan virke lite, men som vi vet fra litteraturen om «arr-effekter», kan denne perioden med utdanningsinaktivitet ha langvarige negative konsekvenser for dem som er berørt.

For overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring, som er den direkte veien gjennom utdanningssystemet, er effektene ganske små i starten, men øker raskt gjennom observasjonsperioden. I 2020 er den negative effekten omtrent 0,8 prosentpoeng, den øker til 3,4 prosentpoeng i 2021 og stiger videre til 5,9 prosentpoeng i 2022. Dette er en betydelig reduksjon med tanke på at den opprinnelige overgangsraten i 2019 var 42,8 prosent. Det betyr at antall elever fra 9. trinn som starter videregående opplæring rett etter fullført grunnskole, er redusert med 13,8 prosent.

Samlet sett gir resultatene ifølge artikkelforfatterne ikke grunn til alvorlig bekymring, bortsett fra når man ser på dem som ikke starter på videregående (en reduksjon på 1 prosentpoeng i 2020 og 0,6 prosentpoeng i 2021), og på de mer utsatte gruppene. Dette skyldes at mye av den negative effekten på overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring kan forklares med overgang til ordinær 10. klasse og til 10. klasse i «efterskoler», som er en spesiell type internatskole.

Analysen viser heterogene effekter av at avgangselever med «negative forhold ved familie» – som å ha ufaglærte foreldre, bo i ikke-kjernefamilier og ha foreldre med lav sysselsetting – opplever større negativ effekt enn sine mer privilegerte klassekamerater. Pandemien har forsterket utdanningsulikheter, både ved å forverre resultatene for utsatte grupper, ved overganger fra ungdomsskolen til videregående skole, og ved å ytterligere forbedre utfallene for dem som allerede er privilegerte. Dette er noe beslutningstakere bør være spesielt oppmerksomme på.

Det er noen begrensninger ved studien, selv om analysene gir robuste estimater av pandemiens effekt på overganger i utdanning, særlig fra ungdomsskolen til videregående skole. Den viktigste begrensningen er at man ikke kan identifisere de spesifikke årsakene bak effektene. Det er derfor sannsynlig at

negative effekter har å gjøre med en kombinasjon av faktorer, som læringsproblemer, redusert trivsel, usikkerhet om fremtiden etc.

Studieforfatterne nevner også at den høye digitale kompetansen blant innbyggerne i Danmark, en digitalisert offentlig sektor og omfattende bruk av IT i undervisningen før pandemien kan ha dempet de negative effektene som ble observert. Derfor kan de negative effektene av pandemien på utdanningsoverganger være enda større i land med mindre utbredt bruk av IT i utdanningen og lavere digital kompetanse, som for eksempel i Tyskland (Koca, 2023).

Overgangen av elever fra ikke-akademiske utdanninger til yrkesfagopplæring og gjennomføring av videregående utdanning

To studier, én fra Norge (Lillebø, Skålholt & Kindt, 2024) og én fra Tyskland (Hemming og Tillmann, 2022) ble identifisert som har sett på overganger for elever fra ikke-akademisk utdanninger til yrkesfagopplæring og gjennomføring av videregående utdanning.

Den norske studien av Lillebø et al. (2024) undersøkte endringer i gjennomføring av studieforberedende utdanningsprogram på videregående skole for ulike grupper av elever under pandemien ved bruk av registerdata. Studien har ikke sett på elever i ungdomsskolen, målgruppen av dette prosjektet, men anses likevel som relevante med tanke på langtidskonsekvenser. Studien svarte på to forskningsspørsmål: Hvordan, og for hvilke grupper, har gjennomføringen av studieforberedende videregående opplæring endret seg gjennom covid-19-pandemien? Har en forbedring i gjennomføringsraten for videregående opplæring resultert i økt utdanningsaktivitet i det første og andre året etter avsluttet utdanning, og i så fall i hvilken grad?

Analysene baserte seg på aidentifiserte koblede administrative registerdata fra SSB. Det ble brukt utdanningsdata fra Nasjonal utdanningsdatabase (NUDB), påkoblet informasjon fra norsk vitnemålsdatabase (NVB). For analyser av gjennomføring ble det brukt data om befolkningens høyeste utdanning, pågående utdanning og data fra NVB. Fra NVB ble det også brukt skoleresultater fra grunnskolen. Det ble dessuten brukt et rikt utvalg av individuell bakgrunnsinformasjon for å beregne heterogene effekter.

Det ble satt noen restriksjoner på utvalget for å sammenligne utfall over flere år. En person er med i utvalget hvis de 1) fyller 16 år det året vedkommende gikk ut av grunnskolen, definert ved at personen har vitnemål fra grunnskolen det året personen fyller 16 år; 2) starter på vg3 studieforberedende 2 år etter fullført grunnskole, definert ved at en person er registrert som elev på vg3 2 år etter fullført videregående og fyller 18 det året vedkommende starter på vg3.

Fullført og bestått videregående utdanning ble definert etter hvorvidt eleven har fått vitnemål. Det brukes data for elevene for et begrenset tidsrom. Denne

analysen tok for seg dem som er på det tredje året på studieforberedende fag i videregående opplæring etter grunnskolen.

I den metodiske tilnærmingen brukes først endringene i andelen som består videregående, og hvordan den varierer med karakternivå fra grunnskolen. Dette suppleres med regresjonsanalyser som blant annet skal belyse hvorvidt økt gjennomføring også fører til at elevene med relativt sett svakere karakterer benytter seg av vitnemålet sitt ved å starte på høyere utdanning. Derfor brukes en kombinasjon av mange forklaringsvariabler og interaksjon mellom enkelte variabler. Flere avhengige variabler ble brukt for å måle aktiviteten til elevene etter vg3, som høyere utdanning eller jobb.

Det ble påvist at for elever som gikk i videregående opplæring under koronapandemien, har det vært betraktelig flere som har fullført og bestått videregående på tre år. Dette gjelder for begge korona-kullene. Ut over det ble det vist at elevene med de svakeste karakterene fra grunnskolen var de som i størst grad har fått en økt gjennomføringsgrad på tre år. Videre ble det vist at elevene med lavere karakterer fra grunnskolen som øker gjennomføringsgraden sin, gjorde det til tross for at standpunktkarakterene fra videregående ikke hadde økt – slik de har for elever som gikk inn i videregående opplæring med relativt høye karakterer fra grunnskolen.

Resultatene viser at økt gjennomføring ikke betyr at elevene har lært mer under koronapandemien – siden man ikke fant en tydelig økning i standpunktkarakter for de elevgruppene som har hatt størst økning i andelen som får vitnemål. Den økte gjennomføringen må med andre ord tilskrives andre faktorer. Det at både skriftlig og muntlig eksamen ble avlyst i årene 2020-2022 samt at fraværs grensen ble midlertidig opphevet bidro til økt gjennomføring (Lillebø et al., 2024). Dessuten kan lærerne også ha strukket seg langt for å få et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for elever under pandemien. I tillegg har tidligere forskning vist at gjennomføring av videregående historisk sett har gått opp under nedgangstider (Reiling & Strøm, 2015), og en forklaring kan være manglende alternativer i arbeidslivet.

Et viktig spørsmål fra studien er hva fullføring og det å bestå videregående skole betyr for deltakelse i høyere utdanning. Forfatterne påpeker at det fortsatt ikke er mulig å kunne si noe om langtidseffekter for koronaeleven. På kort sikt viser resultatene at koronapandemien har hatt positive effekter for elever med svake karakterer, både når det gjelder å gjennomføre videregående opplæring og å delta i høyere utdanning.

Den andre studien fra Tyskland av Hemming og Tillmann (2022) undersøkte overgangen av elever fra ikke-akademiske utdanninger («Hauptschule» og «Realschule»), som tilsvarende ungdomstrinnet, til yrkes- og fagopplæring. Studien brukte kohortdata med to parallelle longitudinelle utvalg (2017/2018) og (2019/2020). Det ble analysert hvordan overganger og bekymring for fremtiden blant unge mennesker i ikke-akademiske utdanningsløp har endret seg i løpet

av pandemien, og hvilken rolle personlige ressurser og sosiale bakgrunnsvariabler spiller. Resultatene viser at pandemien har ført til at både ungdom med migrasjonsbakgrunn og jenter sliter mer med bekymring for fremtiden, og at personlige ressurser, som yrkesrettet målbevissthet, har fått økt betydning for kontinuitet og autonomi i prosessen med å velge yrke.

Samlet sett viste de to studiene av Lillebø et al. (2024) og Hemming og Tillmann (2022) blandede effekter av koronapandemien for ulike elevgrupper, for eksempel i forhold til alder og kjønn.

Ungdommenes teknologibruk på grunn av covid-19-pandemien

Andre studier har undersøkt bruken av digital teknologi i utdanning på grunn av pandemi. I to studier undersøkte Kastorff et al. (2023) ungdoms teknologibruk før (studie 1, N = 643) og under (studie 2, N = 644) koronapandemien i Bayern ved hjelp av spørreskjemadata. Studie 1 viste at ungdommenes bruk av teknologi før koronapandemien var delt mellom studierelaterte og sosiale formål, mens studie 2 viste at ungdommenes bruk av teknologi økte både til studierelaterte og sosiale formål i pandemiårene. Ifølge forfatterne tyder resultatene på at ungdom blir stadig mer avanserte og hyppige i sin bruk av teknologi, og at det kan ha en positiv innvirkning på digitale ferdigheter og dermed skoleprestasjoner. Derimot ser ungdommer fra sosialt vanskeligstilte familier fortsatt ut til å være i fare for å bli hengende etter i den raske digitaliseringen pandemien førte med seg. Studieforfatterne foreslår å samle inn data med de samme måleinstrumentene som i denne studien på et senere tidspunkt, for å finne ut om det har vært videre endringer i ungdommenes teknologibruk, og om tidligere funn endres på grunn av dette.

Oppsummering

Oppsummert er det få indikasjoner på langtidseffekter av pandemien på ungdomsskoleelever i den gjennomgåtte litteraturen. Dette henger sammen med at det er gjort få studier med longitudinell design og studier som har undersøkt virkninger av pandemien til etter pandemiens slutt, noe som også gjelder for studier rettet mot studenter i høyere utdanning (se også: Wollscheid, 2025).

Et unntak er den tyske panelstudien av Sandner et al. (2023) som viser til mulige negative langtidsvirkninger av pandemien på ungdommenes utdanning og karriere, også med tanke på at negative livserfaringer i ungdomstiden har en tendens til å hope seg opp gjennom livsløpet. En annen studie ser på overgangen til yrkesfaglige utdanningsprogrammer under pandemien (Hemming og Tillmann, 2022) og som fant hvordan utviklingsbaner («trajectories») og bekymring for fremtiden blant unge mennesker i ikke-akademiske utdanningsløp har endret seg i løpet av pandemien. Studien undersøkte i tillegg hvilken rolle personlige ressurser og sosiale bakgrunnsfaktorer spiller i denne prosessen. Funnene viste at både innvandrerelever og unge kvinner ble mer bekymret for

fremtiden i løpet av pandemitiden sammenlignet med andre elevgrupper. Personlige ressurser (som yrkesfaglig målorientering) var viktig for kontinuitet og autonomi i elevenes utdanningsløp. Studien fokuserer derimot på elever i videregående opplæring, ikke elever i ungdomsskolen som er målgruppen i dette prosjektet.

Samtidig er det flere studier som viser til ulike virkninger av pandemien på ulike elevgrupper på kortere og midlertidige sikt. Det vises at unge mennesker er sårbare, og at det er viktig å ta hensyn til deres psykologiske behov under slike kriser som nedstengningen under pandemien. Dette gjelder særlig de minst privilegerte gruppene av elever. Flere studier viser at ungdommer fra familier med lav utdanning, minoritets elever og unge kvinner opplevde flere ulemper i løpet av pandemien enn mer privilegerte grupper (se f.eks. Hemming & Tillmann, 2022; Kastorff et al., 2023; Theuring et al., 2023). Dette kan bety at langtidsvirkningene er mer alvorlige og langvarige for sårbare elevgrupper enn for andre elevgrupper. Her er det behov for mer forskning over lengre tid enn 2024 og for elever i ungdomsskolen. Negative erfaringer i ungdomstiden har en tendens til å akkumulere seg over livsløpet, og dette kan gjelder særlig for elever i ungdomsskole med tanke på fremtidige utdannings-valg.

Annen forskning fra Tyskland og Norge viser at elever og lærere generelt syntes å mestre nedstengningen på grunn av Covid-19-pandemien på en god måte, med minimale konsekvenser på midlertidig sikt. Likevel ser vi at for elever med spesielle utfordringer var skole-nedstenging assosiert med negative lærings-utfall og negative emosjonelle utfall (se også: Hammerstein et al., 2021; Loon et al., 2022).

Ut over det finner studier om fjernundervisning og opplevelsen av organiseringen under pandemien at det var avgjørende at elever hadde gode forutsetninger for læring (f.eks. selvregulering), og at lærere fikk god tilgang til digital infrastruktur og opplæring i bruken av de digitale hjelpemidlene. (f.eks., Dalland et al., 2022; Lockl et al. 2021; Wohlfahrt et al., 2021). Disse studiene har dessuten sett på kortvarige innvirkninger i selve pandemiperoden, ikke på langtidskonsekvenser utover pandemien.

Oppsummert viser denne kunnskapsoppsummeringen at forskningen om langtidskonsekvenser av pandemien er svært fragmentert og at kunnskapsgrunnlaget er tynt. Det foreligger få studier som måler langtidseffekter, og disse er ofte utført i andre kontekster enn i Norge, og her trengs det mer forskning i Norge, særlig om konsekvenser av pandemien for ulike typer elever i ungdomsskolen utover i utdanningsløpet. Slike studier bør gjennomføres når det blir mulig å sammenligne pandemikullene fra ungdomsskolen med senere kull.

4 Metode og analysestrategi

For å kunne belyse mulige langtidskonsekvenser av pandemien er det behov for flere datakilder og ulike metodiske tilnærminger. I denne sluttrapporten benytter vi, som i de tidligere publikasjonene fra prosjektet, ulike kilder og metoder for å undersøke de overordnede problemstillingene. De kvantitative datakildene vi benytter oss av, er registerdata (fra Microdata), fraværdata (fra Utdanningsdirektoratet) og spørreundersøkelsen Ungdata, mens de kvalitative dataene er casestudier samt longitudinelle intervjuer med ungdommer (fra Ungdom i endring). Disse beskrives nærmere nedenfor. De ulike datakildene beriker og utfyller hverandre, slik at vi kan svare på ulike typer spørsmål, men de har selvsagt også visse begrensninger, som vi vil komme tilbake til. I sum gir imidlertid de ulike datakildene en relativt bred beskrivelse av ulike potensielle langtidskonsekvenser av koronapandemien.

Det valgte designet gjør det imidlertid vanskelig å fastslå *årsakssammenhenger* mellom pandemien og mulige konsekvenser. Dette skyldes først og fremst at pandemien rammet alle ungdommer i Norge, og det er derfor ikke mulig å sammenligne en «eksponert» gruppe med en kontrollgruppe som ikke ble berørt. I tillegg er pandemiperioden kjennetegnet av en rekke samtidige utviklingstrekk og hendelser som også kan ha påvirket elevenes og lærernes hverdag, og selvsagt den bredere samfunnskonteksten disse er i. Dette gjelder for eksempel økt skjermbruk blant unge, politiske reformer i skolen samt bredere sosiale og politiske endringer i en mer uforutsigbar verden. Endringene respondentene og informantene rapporterer om, kan derfor ikke entydig tilskrives koronapandemien alene, noe vi kommer tilbake til i diskusjonen. Gjennom bruken av erfaringskontekstene, og dermed en kontekstuell fundert variasjon i smitteomfang og -varighet, søker vi imidlertid å studere sammenhenger mellom ulike faktorer og foreta sammenligninger mellom ulike grupper på en bredere måte enn hva vi kunne ha gjort gjennom å ikke ta høyde for slike kontekstuelle faktorer.

Kohorter

Et viktig metodisk grep i denne rapporten er å analysere ulike kohorter av elever. I denne sammenhengen betyr det at vi grupperer sammen elever etter om de gikk på ungdomsskolen *før* pandemien, *under* pandemien eller *etter* pandemien.¹ Ved å studere disse kohortene kan vi undersøke pandemiens ettervirkninger fra ulike vinkler og med ulike typer data. Dette gjør det mulig både å analysere hvordan det gikk med de elevene som faktisk gikk på ungdomsskolen under pandemien, og hvordan det er for dem som går på

¹ Kohortene her skal altså ikke forveksles med betydningen begrepet fikk under pandemien.

ungdomsskolen i dag, og å si noe om forhold som kan få betydning for ungdomsskolen i fremtiden.

Designet gir også en rekke andre fordeler. For det første gir det grunnlag for å sammenligne hva som var særegent ved å være ungdomsskoleelev under pandemien, og hvordan de ulike kohortene ble berørt på ulikt vis. For eksempel at 2004-kohorten kun erfarte nedstengningsvåren 2020 som ungdomsskoleelever, mens 2006-kohorten hadde pandemierfaringer i alle de tre ungdomsskoleårene. Hvem som var hvor i skoleløpet er belyst i tabell 1. For det andre kan vi se hvordan pandemien preget kritiske overganger i utdanningsløpet, for eksempel for dem som hadde pandemien bak seg da de begynte på ungdomsskolen, eller for dem som gikk ut av ungdomsskolen og inn i videregående midt i krisen. Slike overganger er viktige både faglig og sosialt, og pandemien kan ha påvirket disse.

Videre gir kohortperspektivet mulighet til å forstå ungdomsskolen i lys av hele grunnopplæringsløpet. Vi kan se hvordan pandemierfaringer fra barnetrinnet påvirket møtet med ungdomsskolen, og hvordan ungdomsskoleerfaringene igjen kan ha fått følger for videregående opplæring. Dermed settes ungdomsskolen inn i et skoleløpsperspektiv, der pandemien ikke bare fremstår som et midlertidig avbrudd, men som en hendelse som formet elevenes skolegang på tvers av faser. Det skal imidlertid nevnes at vi i denne rapporten ikke følger elevene som gikk på ungdomsskolen under pandemien inn i videregående ved hjelp av kvantitative data, da disse enten enda ikke foreligger for alle kohortene eller lar seg sammenligne med kohorter som gikk på ungdomsskolen etter pandemien. Slike analyser bør gjennomføres når datagrunnlaget er mer omfattende.

En annen styrke er at designet gjør det mulig å kombinere bredde og dybde. Vi kan sammenligne kohorter kvantitativt og dermed få oversikt over forskjeller på tvers av årskull, men også gå i dybden på utvalgte grupper gjennom kvalitative data. I dette prosjektet har vi undersøkt elevgrupper som var på ulike steder i skoleløpet under pandemien (se tabell 1). Analysene av disse ulike gruppene lar oss nærme oss en bedre forståelse for hvordan pandemien ble erfart, og hvordan den har satt spor i elevenes skole- og livssituasjon. Denne kombinasjonen gir både generaliserbare mønstre og innsikt i elevenes egne perspektiver.

Tabell viser hvilke årskull som tilhører hvilke kohorter, og hvor i skoleløpet de var på ulike tidspunkter. Vi har videre satt inn hvilke datakilder vi benytter for de ulike skoleårene, og dermed hvem som inngår. Årskullene kan følges i diagonalen.

Tabell 1 Oversikt over kohorter og tilhørende data

	Pandemierfaringer					Data				
Kohort	Skoleår start	Skoleår slutt	8. trinn Årskull	9. trinn Årskull	10. trinn Årskull	Ungdata	Ungdom i endring: 2005-kullet	Case-studier: kull 2007, 2009 og 2011	Nasjonale prøver	Karakterer/ fravær
Pre-pandemi	h2015	v2016	2002	2001	2000	Vår 2016			Høst 2015	Vår 2016
	h2016	v2017	2003	2002	2001	Vår 2017			Høst 2016	Vår 2017
	h2017	v2018	2004	2003	2002	Vår 2018			Høst 2017	Vår 2018
	h2018	v2019	2005	2004	2003	Vår 2019	T1: høst 2018		Høst 2018	Vår 2019
	h2019	v2020	2006	2005	2004	Vår 2020			Høst 2019	Vår 2020
Pandemi	h2020	v2021	2007	2006	2005	Vår 2021	TK: vår 2020		Høst 2020	Vår 2021
	h2021	v2022	2008	2007	2006	Vår 2022	T2: vår 2021		Høst 2021	Vår 2022
Post-pandemi	h2022	v2023	2009	2008	2007	Vår 2023			Høst 2022	Vår 2023
	h2023	v2024	2010	2009	2008	Vår 2024	T3: høst 2023	Høst 23 og vår 24	Høst 2023	Vår 2024
	h2024	v2025	2011	2010	2009	Vår 2025		Høst-24 og vår-25	Høst 2024	Vår 2025

Som illustrert i tabellen har vi delt skoleårene inn i tre hovedkohorter etter pandemierfaring på *ungdomstrinnet*: prepandemi, pandemi og postpandemi – altså de som gikk på ungdomsskolen før pandemien, under pandemien og etter pandemien. Samtidig fremkommer det hvilke årskull som gikk på hvilke skoletrinn de aktuelle årene. At våren 2020, som definitivt ble preget av pandemien fra mars, her er klassifisert som *prepandemi*, skyldes at hovedtilfanget av tilgjengelig data ble innsamlet før mars (fravær og karakterer er imidlertid registrert i juni 2020, så i analysene av disse bruker vi et noe annet oppsett, som redegjøres for der). Et eksempel på organiseringen ser vi i prepandemi-skoleåret som startet høsten 2018 og var ferdig våren 2019. Da gikk årskullene 2003, 2004 og 2005 i henholdsvis 10., 9. og 8. trinn. For dette skoleåret har vi data fra Ungdata og registrert fravær, som ble gjennomført/registrert på våren 2019, mens vi har data både fra *Ungdom i endring* (for årskullet 2005) og fra nasjonale prøver, fra høsten 2018.

Erfaringskontekstene

Som allerede nevnt bygger vi her videre på kategoriseringen som ble benyttet i den første og andre delrapporten (hhv. Ljunggren et al., 2023; Vennerød-Diesen et al., 2024), hvor vi gjennom ulike indikatorer forsøkte å nærme oss ungdommenes bredere sosiale kontekst ved å kombinere sentrale aggregerte kjennetegn ved kommunene og tall for pandemiens intensitet. Vi viser til de to

nevnte delrapportene for mer inngående beskrivelser av indikatorer og fremgangsmåte i konstruksjon og kategorisering, men i korte trekk er erfaringskontekstene resultatet av en klyngeanalyse, et analyseverktøy som benyttes til å gruppere sammen de enhetene – i dette tilfellet, storbydeler og kommuner – som ligner mest på hverandre på de variablene som er lagt inn i modellen.

Ettersom det ikke ble samlet inn data om nedstengning i skolene måtte vi bruke tall fra Folkehelseinstituttets om varighet og smitteomfang som indikatorer for tiltaksbyrde i de ulike erfaringskontekstene. For å undersøke validiteten på dette målet konstruerte vi variabler som viste antall tiltak og antall tiltaksdager (varighet på tiltakene) i kommunene – basert på Folkehelseinstituttets oversikter (for mer detaljer, se Ljunggren et al., 2023; Vennerød-Diesen et al., 2024). I klyngeanalysene anså vi at smittevariasjonsvariablene var av så stor viktighet for våre spørsmål at de ble vektet opp, og dermed betydde mer for konstruksjonen av klyngene enn de andre variablene.

Tabell 2 Gjennomsnittlig varighet, smitteomfang og kjennetegn for erfaringskontekster

Erfa- rings- kon- tekst	Typiske kjennetegn	Uker høy smitte 2020	Smitte- tall 2020	Uker høy smitte 2021	Smitte- tall 2021	Tiltaks- dager	Antall tiltak	Innbyg- gere	Sen- trali- tet
EK1	Storbyområder, høy varighet og smitteintensitet, lav SØS	20.2	80.1	50.8	205.4	1899.6	153.2	43631.0	971.3
EK2	Urbane områder/ forsteder, høy varighet og smitteintensitet, høy SØS	13.4	32.1	45.3	120.1	1241.1	90.6	32686.6	852.5
EK3	Mellomstore kommuner, nokså høy varighet og smitteintensitet, medium SØS	9.2	34.6	31.4	67.6	422.1	38.6	11608.7	698.6
EK4	Mindre kommuner, medium varighet og smitteintensitet	4.7	11.4	24.8	58.3	280.3	25.2	7684.0	632.7
EK5	Små kommuner, lav varighet og smitteintensitet, lav & medium SØS	1.1	4.4	13.7	45.6	249.4	28.4	2571.8	509.2
Total		6.8	19.9	28.1	76.2	783.1	62.1	13793.5	669.4

For å lette den umiddelbare lesningen har vi her også inkludert to oversikts-tabeller. Den første, Tabell 2, viser forskjeller mellom erfaringskontekstene på vesentlige kjennetegn benyttet i klassifiseringen. Deretter har vi i Tabell 3 trukket ut ti eksempler på kommuner og bydeler som inngår i de respektive erfaringskontekstene. I kolonnene til venstre ser vi eksempler på at det nettopp er store bykommuner og bydeler i storbyer som utgjør erfaringskontekst 1 og 2. Både grad av sentralitet (avstand til arbeidsplasser og servicefunksjoner, hvor verdien 1000 er mest sentralt) og gjennomsnittlig innbyggertall synker fra erfaringskontekst 3 til 4 og fra 4 til 5.

Tabell 3 Eksempler på kommuner i erfaringskontekstene

Erfarings-kontekst 1	Erfarings-kontekst 2	Erfarings-kontekst 3	Erfarings-kontekst 4	Erfarings-kontekst 5
Bergen: Årstad	Asker	Andøy	Alstahaug	Alvdal
Bergen: Bergenhus	Bergen: Åsane	Bamble	Bodø	Brønnøy
Bergen: Laksevåg	Enebakk	Fauske	Flesberg	Flakstad
Drammen	Fredrikstad	Gjøvik	Grimstad	Flå
Lørenskog	Hamar	Løten	Indre Fosen	Kviteseid
Oslo: Alna	Haugesund	Sør-Odal	Midt-Telemark	Karasjok
Oslo: Grorud	Nordre Follo	Trysil	Molde	Narvik
Oslo: Grünerløkka	Oslo: Nordstrand	Voss	Risør	Solund
Oslo: Østensjø	Stavanger: Storhaug	Ål	Sør-Varanger	Tydal
Sarpsborg	Tr.heim: Heimdal	Østre-Toten	Ørsta	Åmli

Operasjonalisering av kvantitative indikatorer

Gjennom denne rapporten vil vi benytte en rekke ulike indikatorer for å nærme oss spørsmål om endringer på områdene helse, trivsel og sosial kompetanse; motivasjon; skoleprestasjoner; fravær og foreldre–skole-relasjoner. Indikatorene er på ingen måte en uttømmende liste over hva som har vært, eller er, viktig, men representerer et utvalg av sentrale aspekter ved ungdomsliv. I tillegg har vi valgt ut disse indikatorene på grunnlag av tematikk som har kommet opp i de kvalitative undersøkelsene. Dessuten er det en praktisk begrunnelse for utvalget av indikatorer. Denne baseres på hva vi gjort av analyser i de to første rapportene, og hva som foreligger av variabler i Ungdata på tvers av alle årene vi undersøker. Utvalget av indikatorer er dermed basert på grunnlag av 1) et ønske om å undersøke ulike deler av ungdoms livssituasjon, 2) samkjøring av de kvantitative og kvalitative analysene og 3) praktiske hensyn og begrensninger. På de fleste områder viderefører vi indikatorer som ble undersøkt i delrapport 2, men mens analysene der kun så på situasjonen før og under pandemien, inkluderer vi her altså også en «postpandemiperiode». Når det

gjelder konstruksjonen av indikatorene har vi ønsket, så langt det er mulig, å bruke operasjonaliseringer fra Ungdata-rapportene (se for eksempel Bakken, 2025). Dette er en fordel siden disse operasjonaliseringene har blitt godt vurdert og gjennom praksis er etablerte mål. Samtidig gir disse målene sammenlignbarhet. I de tilfeller der vi bruker andre operasjonaliseringer enn de som er vanlig i Ungdata-rapportene har vi spesifisert dette.

Ungdata

Ungdata er skolebaserte undersøkelser som gjennomføres hvert år i en rekke kommuner. Målet er å spørre ungdom om hvordan de har det på en rekke områder i deres liv. I våre analyser bruker vi utvalgte indikatorer på relevante temaområder nevnt over.

Undersøkelsene finansieres av Helsedirektoratet og det er gratis for kommunene å delta. Praktisk sett administreres undersøkelsene av Ungdatasenteret ved NOVA på OsloMet, i samarbeid med de regionale kompetansesentrene innen rusfeltet (KORUS), samt kommunene og skolene. Senteret gir omfattende instruksjoner for hvordan undersøkelsene skal gjennomføres, og formidler ut etiske og praktiske hensyn som må tas ved gjennomføring.

Ungdommene fyller ut spørreskjemaene på skolen, i skoletiden. Det er frivillig å delta for elevene. På skolene gjennomføres undersøkelsene digitalt under ledelse av lokale testadministratorer, som gjerne er lærere eller andre ansatte på skolene. Svarprosenten er generelt høy. I våre analyser bruker vi svar fra ungdomstrinnet fra årene 2018 til 2025. I den siste nasjonale rapporten (Bakken, 2025) var svarprosenten på ungdomstrinnet beregnet til 83.

Tabell 4 Ungdata. Ungdomstrinnet 2018–2025

	Andeler %
Prepandemi	29,1
Pandemi	34,2
Postpandemi	36,7
EK1 (storby, høyt smittetrykk, lang varighet, lav SØS overrepresentert)	9,9
EK2 (storby, høyt smittetrykk, lang varighet, høy SØS overrepresentert)	55,3
EK3 (mellomstore byer, høyt smittetrykk og varighet)	10,6
EK4 (mindre kommuner, middels smittetrykk)	20,4
EK5 (små kommuner, lavt smittetrykk, lav SØS overrepresentert)	3,7
Lav SØS	32,9
Middels SØS	33,2
Høy SØS	33,9
Jenter	49,4
8. trinn	33,9
9. trinn	33,1
10. trinn	33,0
N	403 428

Tabell 4 Ungdata. Ungdomstrinnet 2018–2025 viser oversikt over datamaterialet fra Ungdata-undersøkelsene og fordelingen på nøkkelvariabler som brukes i analysene. Vi ser at 29 prosent av utvalget utgjør prepandemiperioden, mens 34 prosent besvarte under pandemien, og nær 37 prosent av besvarelsene skriver seg fra postpandemiårene. Om lag 10 prosent tilhører EK1, 55 prosent tilhører EK2, 10 prosent er i EK3, 20 prosent i EK4, mens nær 4 prosent tilhører EK5. Grunnen til at andelene er ulike er at befolkningsstørrelsen i de ulike erfaringskontekstene reelt sett er ulike. Når vi summerer opp andelen av befolkningen som bor i de ulike kontekstene med registerdata, er det stort samsvar mellom andelene i Ungdatamaterialet og de reelle befolkningstrallene. Ellers er respondentene inndelt i tre like store grupper med henholdsvis lavt, middels og høyt sosioøkonomisk ressurnivå. Nesten halvparten av respondentene er jenter. Til sist ser vi at det er omtrent like mange respondenter på hvert klassetrinn.

Registerdata

I analysene av skoleprestasjoner brukes registerdata som er tilrettelagt av Statistisk sentralbyrå gjennom løsningen microdata.no. Denne løsningen har vi brukt i våre analyser av grunnskolepoeng og nasjonale prøver. Resultatene for hver ungdomsskoleelev ble her koblet til informasjon om elevenes kjennetegn, som kjønn, alder, innvandrerbakgrunn og bosted – og til deres sosioøkonomiske ressurser hjemme.

Elevenes bostedskommune og bostedsbydel i 2021 ble brukt til å allokere elevene til de ulike erfaringskontekstene. Ettersom kontekstene er konstruert ved hjelp av smittetrykk og utvalgte øvrige kjennetegn for kommuner og bydeler (i byene Stavanger, Trondheim, Bergen og Oslo), identifiseres den enkelte elevs tilhørighet til kontekstene gjennom kommune- og bydelsnummer.

Innvandrerbakgrunn er laget ved å skille ut de elevene som har innvandringskategori B (Innvandrere) og C (Norskfødte med innvandrerforeldre).

For å kartlegge sosioøkonomiske ressurser ble barna i datafilen koblet til informasjon om foreldrene. Det er mange måter å beregne sosioøkonomiske ressurser eller status på. En vanlig framgangsmåte for å beregne sosioøkonomisk status eller prestisje, har vært å lage en sosioøkonomisk indeks basert på det vektete gjennomsnittet av utdanning og inntekt innen ulike yrkesgrupper (se for eksempel Ganzeboom, De Graf & Treiman, 1992). Utdanning og inntekt er altså sentrale variabler for å skille mellom sosioøkonomiske grupper. Samtidig ønsket vi å oppnå mest mulig sammenlignbarhet med målet for sosioøkonomiske ressurser i Ungdata (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016), der sosioøkonomiske ressurser beregnes ut fra økonomiske ressurser (FAS) og kulturelle ressurser (foreldrenes utdanning og antall bøker i hjemmet). Vi valgte derfor å bruke informasjon om foreldrenes høyeste utdanningsnivå og inntekt (husholdningens inntekt etter skatt per forbruksenhet, EU-ekvivalensskala) for å lage et tredelt mål for sosioøkonomiske ressurser, der tredjedelene med minst, middels og mest ressurser deles inn i tre like store grupper.

Tabell 5 Oversikt perioder og kohorter. Registerdata

Periode	Grunnskolepoeng	N	Nasjonale prøver	N
Prepandemi	10. trinn (v19)	61 457	9. trinn (h18 + h19)	131 360
Pandemi	10. trinn (v21)	62 811	9. trinn (h20 + h21)	133 523
Postpandemi	10. trinn (v23)	66 603	9. trinn (h23 + h24)	136 382
Total		190 871		401 265

I Tabell 5 ser vi oversikt over hvilke kohorter som utgjør datagrunnlaget i analysene av grunnskolepoeng og skårer på nasjonale prøver. Når det gjelder grunnskolepoeng fra 10. trinn, bruker vi avgangselevne (N = 190 871) fra 2019, 2021 og 2023. I analysene av lese- og regneferdigheter fra nasjonale prøver bruker vi to kohorter for hver periode. Prepandemi, pandemi og postpandemi utgjøres av 9.-klassingene som hadde sine prøver henholdsvis høsten 2018 og høsten 2019; høsten 2020 og høsten 2021, og høsten 2023 og høsten 2024. Totalt sett inngår 401 265 elever.

I den neste oversikten, i Tabell 6, ser vi noen utvalgte bakgrunnskjenetegn blant elever i de ulike erfaringskontekstene. Andelene i tabellen er beregnet på det største utvalget vi bruker i registerdatamaterialet, altså fra de seks kullene som gjennomførte nasjonale prøver på 9.trinn i 2018, 2019, 2020, 2021, 2023 og 2024. Vi ser her at fordelingen på tvers av erfaringskontekstene er relativt lik

den vi har i ungdatamaterialet: Fordelingen etter kjønn er lik mellom kontekstene, mens andelen med innvandrerbakgrunn er tydelig høyere i erfaringskontekst 1. Vi ser også at andelen elever fra familier med lav sosioøkonomisk status er høyere særlig i erfaringskontekst 1, 3 og 5. På motsatt side er det særlig erfaringskontekst 2 som skiller seg ut gjennom en overrepresentasjon av elever fra familier med høy sosioøkonomisk status.

Tabell 6 Deskriptiv statistikk registerdata*

Erfaringskontekst (EK)	Prosentandel i EK	Andel jenter i EK	Andel innvandrerbakgrunn i EK	Sosioøkonomiske ressurser (2021) i EK			
				Lav SØS	Mid SØS	Høy SØS	Total
1	12,2	49	38 %	40,7	26,1	33,2	100,0
2	53,1	49	16 %	27,9	31,5	40,5	100,0
3	9,6	49	13 %	37,5	37,5	25,0	100,0
4	20,9	49	11 %	34,7	39,8	25,5	100,0
5	4,9	48	11 %	38,8	39,4	21,8	100,0
Total	100	49	17 %	32,2	33,5	34,2	100,0
N	385 102	---	---	115 842	120 471	122 944	359 255

**)Andelen i tabellen er beregnet for kullene som gjennomførte nasjonale prøver på 9.trinn i 2018, 2019, 2020, 2021, 2023 og 2024*

Fraværdata fra Utdanningsdirektoratet

For å beregne fraværstall for elever i de ulike erfaringskontekstene brukte vi aggregert statistikk offentliggjort på Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Vi brukte median antall fraværst dager på kommunenivå for årene 2019 og fram til 2025. For storbyene, der erfaringskontekstene varierer innad i kommunene, måtte vi manuelt tilordne skolene til de ulike bydelene for å kunne beregne fraværstall. Fraværstallene er i analysene vektet etter antall elever i kommunene og på skolene. Siden dette er aggregerte data kunne vi ikke gjøre tilsvarende analytiske oppsett som vi brukte i analysene med Ungdata og registerdataene og heller ikke undersøke forskjeller etter sosial bakgrunn. Vi kunne imidlertid skille mellom gutters og jenters fravær siden dette var oppgitt i statistikken.

Analytisk fremgangsmåte for de kvantitative analysene

På samtlige indikatorer gjennomfører vi tre sett analyser hvor vi predikerer sannsynligheter. Det betyr kort sagt at vi estimerer sannsynligheten for et gitt utfall ut fra betingelsene som er lagt i modellen. Så når vi for det første undersøker for eksempel ensomhet – gjennom å analysere forskjeller mellom de tre kohortene innad i hver av de fem erfaringskontekstene, så viser dette til sannsynligheten for å ha svart at man er veldig plaget av ensomhet *gitt* at man var bosatt i den spesifikke erfaringskonteksten og tilhørte den spesifikke kohorten. Dette lar oss altså sammenligne på tvers av tid og kontekst. Siden det

der er de overordnede mønstrene mellom erfaringskontekstene og tidspunktene vi er opptatt av, kontrollerer vi kun for klassetrinn. I det andre analysesettet undersøker vi om det er eventuelle forskjeller etter kjønn på det aktuelle fenomenet gjennom å predikere sannsynligheter separat for gutter og jenter og kontrollere for både klassetrinn og sosial bakgrunn. På samme måte som i det første settet skiller vi både mellom kohorter og erfaringskontekster. Vi kan dermed se om betydningen av kjønn endrer seg på tvers av kohorter og over tid. Samme oppsett ligger til grunn også i det tredje analysesettet, men der fokuserer vi på eventuelle forskjeller etter sosial bakgrunn. Vi predikerer derfor sannsynligheter for det aktuelle fenomenet separat for dem med henholdsvis lav, middels og høy sosial bakgrunn, kontrollert for kjønn og klassetrinn.

Caseskoler

I dette prosjektet har vi gjennomført intervjuer på seks caseskoler totalt. Tre av disse har også deltatt på intervjuer i to perioder, og representerer på denne måten longitudinelle data. I alt 500 skoler ble kontaktet for forespurt om å stille som case-skole. Av disse var det kun seks skoler som takket ja til å stille. I rekrutteringen har vi søkt å dekke så mange erfaringskontekster som mulig, men lagt vekt på de kontekstene med høyt og vedvarende smittetrykk. Case-skolene representerer derfor alle erfaringskontekstene unntatt erfaringskontekt 3.

Første runde med intervjuet ble gjennomført høsten 2023 og våren 2024, mens andre runde ble gjennomført våren og høsten 2025. I første runde intervjuet vi både elever, lærere, skoleledere og andre ansatte som sosiallærer ved alle de seks skolene. I andre runde valgte vi å intervju de samme informantgruppene ved to skoler som ligger i urbane erfaringskontekster med høyt og vedvarende smittetrykk og med ulike sosioøkonomiske ressurser i befolkningen (EK1 og EK2). Begge skoleledere ved caseskolene fra erfaringskontekst 4 ble også invitert til å delta på intervju. Av disse var det kun én skoleleder som valgte å delta. Dette ga oss muligheten til å kunne belyse funn fra de to caseskolene som befinner seg i en storby med høyt og vedvarende smittetrykk med skolelederens erfaringer fra en skole som befinner seg i en relativt liten kommune med moderat smittetrykk.

Intervjuer er gjennomført med elever som gikk på ungdomsskolen i enten, eller både, 2024 og 2025, og disse intervjuene er nærmere beskrevet under. Vi anser begge runder med intervjuer for å være like aktuelle, siden de i stor grad handler om ulike aldersgrupper. Ved skolene har vi intervjuet skoleledere og dette inkluderer rektor samt stedfortredende rektor, inspektør eller avdelingsleder. Lærere vi har intervjuet, har stort sett vært kontaktlærere og de fleste har undervist i norsk eller matematikk i tillegg til andre fag. Sammen med lærere og skoleledere belyser disse intervjuene konsekvensene av pandemien på selve ungdomsskolen, for elever som startet på ungdomsskolen både under og etter pandemien.

For å forenkle lesbarheten i rapporten har vi gitt skolene fiktive navn. Hvis navnet begynner på Høy, betyr det at skolen befinner seg i en erfaringskontekst der pandemien hadde høy tilstedeværelse. Hvis navnet begynner med Lav, befinner skolen seg i en kontekst med lite smitte. Utvalget av caseskoler er presentert i tabell 2. *Høybyen skole* ligger i erfaringskontekst 1, et urbant boligområde som befinner seg i en storby og er kjennetegnet ved mange med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, høy minoritetsandel og høyt smittetrykk under pandemien. *Høystad skole* befinner seg i en storby i erfaringskontekst 2, hvor elevene har høyere sosioøkonomisk bakgrunn og med et smittetrykk som var høyt under pandemien. *Høyborg skole* befinner seg i en folkerik kommune i erfaringskontekst 2, hvor elevene har svært høy sosioøkonomisk bakgrunn, og hvor smittetrykket var høyt. *Lavstad skole* befinner seg i en mellomstor by i erfaringskontekst 4 og hadde relativt lavt smittetrykk under pandemien. *Lavsund skole* er en bygdeskole i erfaringskontekst 5, med elever med en mer sammensatt sosioøkonomisk bakgrunn og lite smitte under pandemien. *Lavbygda skole* befinner seg på et lite tettsted i erfaringskontekst 5 og opplevde tilnærmet ingen smitte under pandemien.

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

Første runde med intervjuer

Elevene som ble intervjuet i denne runden tilhører gruppen pandemi eller post-pandemi. Disse er født mellom 2007 og 2009 og gikk på 5. til 7. trinn våren 2020.

Elevintervjuene har vært gjennomført som gruppeintervjuer med mellom to og fire elever. Sentrale temaer for disse intervjuene har vært elevenes erfaringer med hjemmeskole og kohorter under pandemien og hva slags betydning dette hadde for både læringsutbytte og sosiale relasjoner. I tillegg har elevene svart på spørsmål om overgangen til ungdomsskolen. I intervjuene fremkommer også familieliv som et viktig tema, selv om det ikke var en del av den semistrukturerte intervjuguiden. De øvrige intervjuene har vært gjennomført som en kombinasjon av enkeltintervjuer eller gruppeintervjuer med to informanter, basert på hva skolen selv ønsket. Intervjuene har vært sentrert rundt temaer som tiden med hjemmeskole, det digitale skiftet under pandemien og skolehverdagen med ulike smittevernsnivåer. Også her har overgang til og fra ungdomsskolen vært viktig. I tillegg har beredskapsplaner vært sentralt i intervjuene med skoleledere. I intervjuene med sosiallærere og rådgivere har vi lagt særskilt vekt på sårbare elever, dette har også vært et viktig tema i intervjuene med lærere og skoleledere. Vesentlige undertemaer var hvordan skolen fokuserte på sårbare barn under og rett etter pandemien, hvordan de opplever at disse barnas læring og sosialisering ble påvirket, og hva de har gjort og gjør for å bøte på dette. Med skolelederne har vi også fokusert på eventuelle endringer skolen har iverksatt for å bedre følge opp sårbare elever etter pandemien.

Andre runde med intervjuer

Elevene som ble intervjuet i andre runde, tilhører gruppen postpandemi, er født mellom 2009 og 2011 og gikk på 3. til 5. trinn våren 2020. Disse intervjuene er interessante for å kunne se på hvordan elever som gikk på småskoletrinnet under pandemien, har fått sin tid på ungdomsskolen påvirket. Sentrale temaer er derfor de samme som i første runde, men med noe mer vekt på hva de selv opplever som langtidskonsekvenser.

Elevintervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer, med to til fire elever per intervju. Alle skolelederne og de fleste lærerne som ble intervjuet, ble også intervjuet i første runde. Denne gangen handlet intervjuene derfor lite om selve pandemien, men om langtidskonsekvensene etter pandemien.

Sentrale temaer for intervjuene med skoleledere og lærerne handlet om å sammenligne nye kull med tidligere kull – både de som gikk på ungdomsskolen under pandemien, og de som har gått etter. Vi har kartlagt ulike endringer som pandemien og smittevernstiltakene potensielt kan ha skapt med særlig vekt på elevenes faglige læring, motivasjon for skole, trivsel, sosiale kompetanse, skolemiljø og fravær. I andre runde med intervjuer har vi også vært opptatt av å undersøke hvilke tiltak skolene har iverksatt for å håndtere disse endringene og hvordan de da jobber med skoleutvikling.

Tabell 7 Oversikt over caseskoler

	Elever	Lærere	Skoleledere	Andre ansatte	Erfaringskontekst	Intervjuet første runde	Intervjuet andre runde
Case A «Høystad» skole	12 født i 2007 12 født i 2010	5	2	-	1 og 2	X	X
Case B «Høybyen» skole	4 født i 2007 4 født i 2008 4 født i 2009 4 født i 2011	4	2	Teamleder og sosiallærer	1	X	X
Case C «Høyborg» skole	7 født i 2007	1	1	Rådgiver	2	X	
Case D «Lavstad» skole	6 født i 2007	2	1	-	4	X	
Case E «Lavsund» skole	1 født i 2007 1 født i 2008 1 født i 2009	1	1	Rådgiver	5	X	X
Case F «Lavbygda» skole	-	-	1	-	5	X	
Total	56	13	8	4			

Intervjuer med 2005-kullet (*Ungdom i endring*)

Videre benytter vi kvalitative intervjuer med ungdommer født i 2005, gjennomført i 2023 og 2024 for å undersøke erfaringene til elevene som gikk på ungdomsskolen under pandemien. Disse datene utfyller casebeskrivelsene som er den sentrale kvalitative datakilden. Ungdommene er en del av det kvalitative, longitudinelle datamaterialet, *Ungdom i endring*, der 88 ungdommer fra fire ulike steder i Norge er fulgt gjennom tenårene (for mer informasjon, se delrapportene). Ungdommene ble først intervjuet som 13–14-åringer og deretter fulgt opp i 2021, da de gikk på 10. trinn, og igjen i 2023/2024 som 18-åringer. Da pandemien førte til nasjonal nedstengning våren 2020, gjennomførte forskningsgruppen en ekstra datainnsamling. Ti ungdommer fra hvert av de fire opprinnelige stedene – fem gutter og fem jenter – ble intervjuet på telefon mens skolene var stengt. Totalt 40 ungdommer deltok, alle 14–15 år og på hjemmeskole i minst tre uker (Eriksen & Davan, 2020).

Da ungdommene ble intervjuet i 2023 og 2024, var de 18 og 19 år gamle, og flere år hadde gått siden de siste smitteverntiltakene. Dette gir et godt grunnlag for å se hvordan de selv reflekterer over eventuelle ettervirkninger av pandemien, særlig i skolehverdagen. Samtidig har livet gått videre – de fleste hadde begynt på videregående og opplevd nye overganger siden forrige intervjurunde. Selv om hovedfokuset i denne rapporten er på intervjuene fra 2023 og 2024, trekker vi også inn tidligere intervjuer med ungdommene som bakgrunn for å forstå utviklingen over tid, særlig erfaringer med hjemmeskole og digital undervisning. Analysene konsentrerer seg om ungdommenes egne beskrivelser av mulige langtidskonsekvenser, med vekt på fravær, motivasjon, skoleprestasjoner og skoletrivsel.

Utvalget inkluderer både gutter og jenter, ungdom med og uten innvandringsbakgrunn og elever fra ulike sosiale lag. Ungdommene som deltar i studien, kommer som nevnt fra fire ulike steder i landet, har ulike sosioøkonomiske ressurser, ulik grad av urbanitet og ble berørt ulikt av pandemien. Vi har intervjuet ungdom fra ett sted med erfaringskontekst 1, to steder med erfaringskontekst 2 og ett sted med erfaringskontekst 4 (for en mer inngående beskrivelse, se Vennerød-Diesen et al., 2024, s. 32–33). Materialet inkluderer dermed ungdom fra både urbane områder med høyt smittetrykk og lavere sosioøkonomisk status, mer velstående forstadsområder og mindre byer og bygdesamfunn med lavere smittetrykk. Denne geografiske og sosiale variasjonen gjør det mulig å undersøke hvordan pandemien og dens ettervirkninger artet seg for ungdom med ulike hverdagsbetingelser. Selv om materialet ikke er representativt for hele ungdomsbefolkningen, gir det et bredt innblikk i hvordan pandemien ble erfart på tvers av ulike grupper og kontekster.

Overordnet analytisk tilnærming

I dette prosjektet har vi gjennomgående benyttet et flermetodisk («mixed methods») og skrittvis design for å belyse forskningsspørsmålene ved hjelp av

ulike former for longitudinale datakilder (Nastasi et al., 2010). Dette grepet har vi videreført i denne sluttrapporten ved at funn fra ulike datakilder kombineres i tematisk baserte kapitler. De ulike temaene er valgt på bakgrunn av analyse på data innsamlet etter at pandemien var avsluttet. Funnene omhandler derfor i større grad tematiske områder som pandemien *kan* ha påvirket eller forsterket, men som også kan representere andre utviklingstrekk eller trender på skole- og samfunnsnivå. Temaene er på mange måter en videreføring av de funn vi publiserte i delrapport 2 (Vennerød-Diesen et al., 2024), men analyseres slik de fremkommer i nyere tid. Dette innebærer for eksempel at digital nødunder-visning under skolenedstengning representerer et funn vi omtalte i delrapport 2, mens elevenes skjermbruk og digitale vaner er noe vi omtaler i denne slutt-rapporten. Den tematiske inndelingen omhandler både elevenes helse, trivsel og sosial kompetanse, deres skolemotivasjon og skoletrivsel, deres faglige læring og skoleprestasjoner og deres tilstedeværelse på skolen eller mangel på sådan. Vi ser også på foreldre–barn-relasjonen og skole–hjem-samarbeidet.

Datakildene er imidlertid også ulike og har sin egenart som gjør at det ikke er uproblematisk å sammenligne dem direkte (Fries, 2009; Teddlie & Tashakori, 2010). Vi har derfor valgt å presentere funn fra hver av datakildene i den samme rekkefølgen i hvert analytisk kapittel og deretter vurdere dem samlet i kapitteloppsummeringene og ikke minst i diskusjons- og konklusjonskapittelet (kap. 11). Hvert analytisk kapittel belyser tematikken i bredden og dybden. Vi begynner med de kvantitative analysene, som gir et bilde av mønstre og utviklingstrekk på ulike områder innenfor kapittelets tema. Deretter går vi nærmere inn i materialet fra kvalitative intervjuer med forskjellige elevgrupper og skoleledere for å utdype og nyansere funnene. Hvilke datakilder som får mest plass, varierer mellom de ulike kapitlene, avhengig av hvor de gir best innsikt i det aktuelle temaet. Noen av temaene var for eksempel ikke del av intervjuene i *Ungdom i endring* og dekkes derfor kun av kvantitative data og caseskolene. Grunnen til at enkelte temaer ikke inngår i intervjudataene fra *Ungdom i endring*, er at disse temaene ikke var en del av problemstillingene, eller at ungdommene ikke selv tok opp disse temaene.

Som nevnt er det viktig å se pandemien i sammenheng med andre hendelser og overganger som preger ungdomstiden. Ungdomstiden innebærer store endringer og utfordringer i seg selv, og erfaringene fra pandemien må derfor forstås i lys av denne bredere utviklingen. Dette diskuterer vi mer inngående i kapittel 11.

5 Helse, trivsel og sosial kompetanse

I dette kapittelet skal vi ta for oss aspekter knyttet til helse, trivsel og det vi i bredere forstand kan kalle for sosial kompetanse. Pandemien handlet åpenbart om helse, men ikke kun i betydningen om en selv ble smittet og syk av den eller ikke. Mange av restriksjonene var eksplisitt begrunnet i å beskytte og skjerme eldre og andre med høy risiko for alvorlig sykdom. Dette kunne altså medføre at ungdommer ville tenke mer over, og bekymre seg for, både egen og andres helse. Samtidig var det jo slik at restriksjonene la til dels store begrensninger på ungdommenes sosiale liv, hvor en ikke kunne være sammen med andre etter eget ønske. Dette gjør det interessant å se nærmere på faktorer knyttet til både ensomhet og hvor tilfreds en er med livet, mer generelt – og selvsagt, om disse erfaringene kunne henge sammen med ungdommenes bredere sosiale kompetanse. Det overordnede spørsmålet er om disse aspektene varierer mellom kohortene, som altså gikk på ungdomsskolen før, under eller etter pandemien. Vi starter med å analysere overordnede nivåer og trender ved å se på forskjeller og likheter mellom erfaringskontekstene, før vi ser nærmere på forskjeller mellom jenter og gutter og ungdom med ulik sosial bakgrunn. Deretter bruker vi de kvalitative dataene fra intervjuer med 2005-kullet og caseskoler for å undersøke hvordan temaene kommer til uttrykk i elevenes egne erfaringer og skoleliv. Intervjuer med skoleledere og lærere ved caseskolene belyser elevenes sosiale kompetanse i skolesituasjonen slik de erfarer det. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av sentrale funn.

Kvantitative analyser

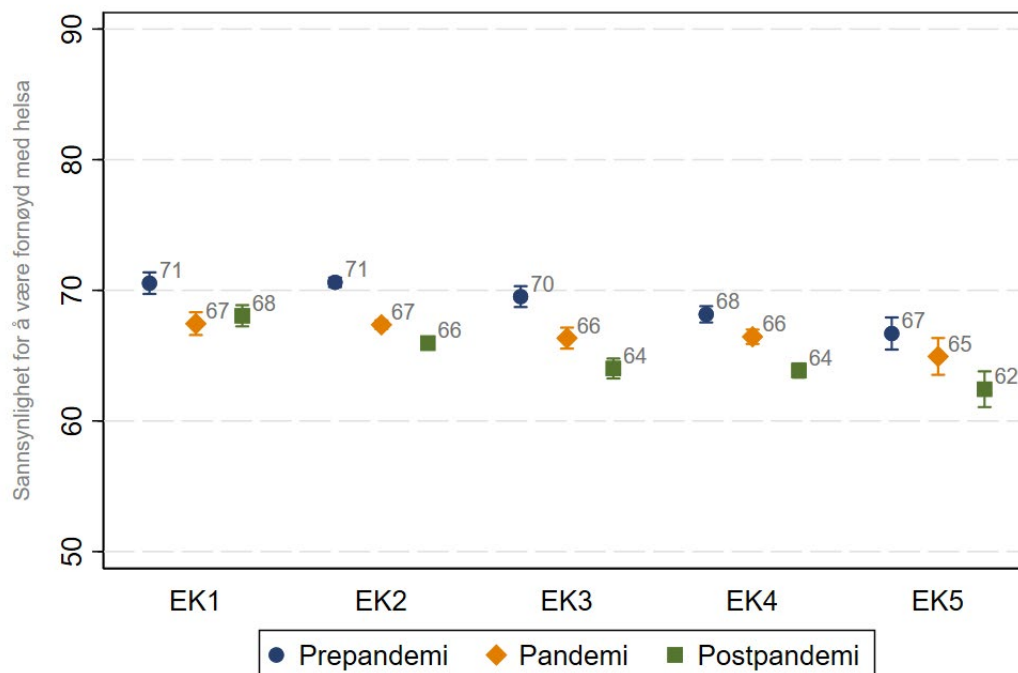
I denne kvantitative delen skal vi undersøke utviklingen av ulike indikatorer knyttet til helse, trivsel og sosial kompetanse, nærmere bestemt hvor fornøyde ungdommer er med sin egen helse, hvor plaget de er av psykiske helseplager, hvor plaget de er av ensomhet, og hvor tilfredse de er med livet, mer generelt. I samtlige analyser sammenligner vi, som tidligere nevnt, tre ulike perioder – prepandemi, pandemi og postpandemi. I analysene vil vi først undersøke hva slags forskjeller som finnes mellom pandemiperiodene innenfor erfaringskontekstene, noe som dermed samtidig lar oss undersøke eventuelle forskjeller mellom erfaringskontekstene. Vi er også opptatt av om ulikheter mellom grupper har endret seg mellom periodene og mellom erfaringskontekstene. Vi gjennomfører derfor først et sett av analyser hvor vi undersøker om eventuelle forskjeller mellom jenter og gutter innenfor de ulike kontekstene, kontrollert for klassetrinn og sosial bakgrunn, har endret seg fra prepandemi til pandemi og igjen til postpandemi. Til sist har vi et tredje sett av analyser hvor vi gjør de samme undersøkelsene med vekt på forskjeller etter sosial bakgrunn, da kontrollert for kjønn og klassetrinn.

Fornøyd med egen helse

I tråd med analysene i delrapport 2² har vi her benyttet et spørsmål fra Ungdata om hvor fornøyde ungdommene er med egen helse. Subjektivt vurdert helse er et vanlig mål innen helserelatert forskning, og som også blant ungdom er forbundet med både medisinske, sosiale og personlige faktorer (Breidablik, Meland & Lydersen, 2008). Dikotome versjoner, altså todelte omkodinger, av spørsmål om subjektivt vurdert helse har vist seg å gi tilnærmet like gode analyser som om man bruker mer fingraderte svaralternativer (Manor, Matthews & Power, 2000). I analysene undersøker vi derfor sannsynligheten for at ungdom sier seg enten «litt» eller «svært» fornøyd med egen helse.

I Figur 1 ser vi at det på tvers av kontekstene er en nedgang i andelen som svarer at de er fornøyd med egen helse under pandemien, sammenlignet med tidligere, og at med unntak for erfaringskontekst 1 – urbane områder med mye smitte og en høy andel innbyggere med lav sosioøkonomisk status – fortsetter nedgangen også etter pandemien. Sannsynlighetene er predikerte med kontroll for klassetrinn. Med unntak av erfaringskontekst 1 er det ikke noen utpregede eller signifikante forskjeller mellom erfaringskontekstene, verken innenfor år eller i trendene. Vi ser samtidig at det for samtlige år er noe lavere andeler som er fornøyd med egen helse i erfaringskontekstene som er mindre urbane og hadde mindre smittetrykk. Trenden i erfaringskontekst 1 skiller seg imidlertid ut ved at andelen først går ned under pandemien – som for de andre – men at den så ikke faller videre etter pandemien, i motsetning til i de andre.

Figur 1 Predikert sannsynlighet for å være fornøyd med egen helse

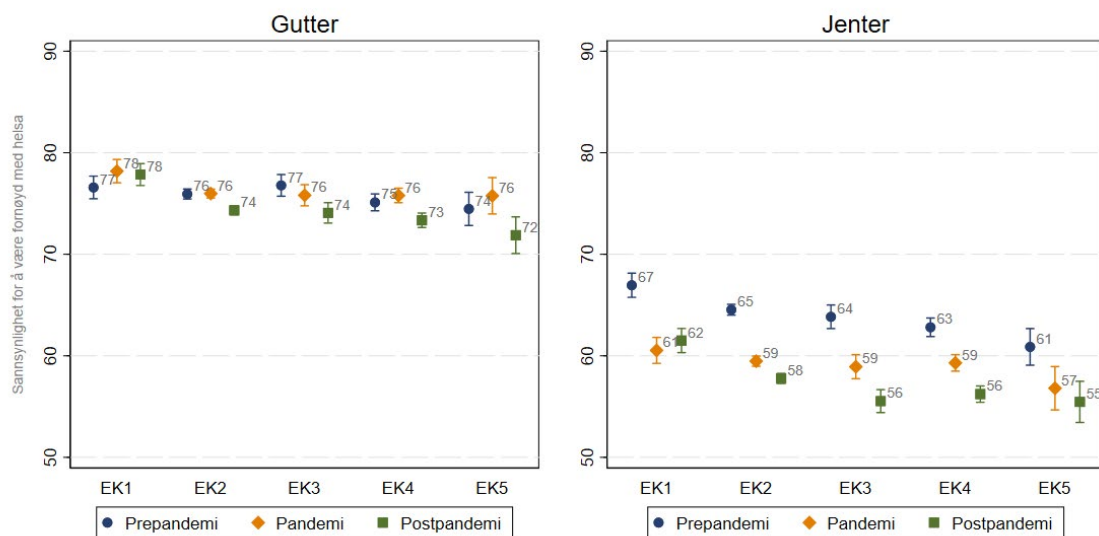


Ungdata ungdomsskolen, N=378825. Kontroll for klassetrinn
Predikert sannsynlighet for å være litt eller veldig fornøyd med helse

2 Merk at andelen gjennomgående avviker noe fra delrapport 2, fordi vi her benytter grupper basert på flere år.

Når vi i det andre analysetrinn ser mer spesifikt på kjønn, fremkommer det for det første i at det er betydelige kjønnsforskjeller i fornøydhet med egen helse. Gutter svarer at de har høyere tilfredshet med helsa i alle kohorter og erfaringskontekster. For gutter er det også små forskjeller mellom prepandemi og pandemi, etterfulgt av en liten nedgang i postpandemi. Dette gjelder imidlertid ikke for guttene i erfaringskontekst 1, hvor det ikke er noen forskjeller mellom de to siste kohortene. For jenter er det større forskjeller både mellom erfaringskontekstene og kohortene. For samtlige kohorter har jentene i de mest urbane og smittetrykkpregede erfaringskontekstene høyere sannsynlighet for å være fornøyd med helsa enn hva de i mindre kommuner, med lite smittetrykk, har. Igjen skiller imidlertid erfaringskontekst 1 seg ut. I motsetning til alle de andre erfaringskontekstene fortsetter ikke nedgangen fra pandemi til postpandemi i erfaringskontekst 1. Hovedmønsteret er slik sett at gutters helsetilfredshet har vært relativt stabil, mens jenters tilfredshet ble tydelig redusert under pandemien og fortsatte nedgangen (for de fleste erfaringskontekstene) i ettertid. Selve kjønnsforskjellene økte dermed under pandemien, og de har i all hovedsak ikke blitt redusert i etterkant.

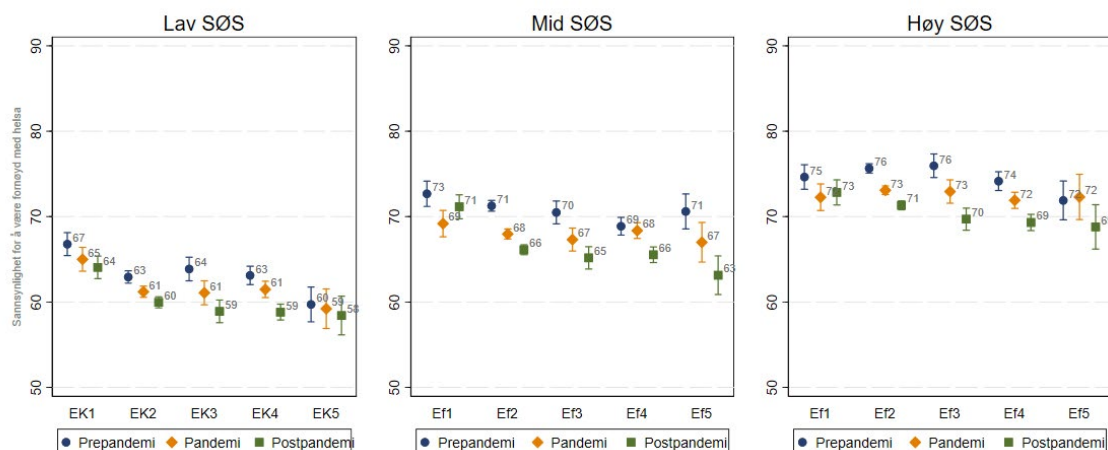
Figur 2 Predikert sannsynlighet for å være fornøyd med egen helse, etter kjønn



Ungdata ungdomsskolen, N=371294
 Predikert sannsynlighet for å være litt eller veldig fornøyd med helsa
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser, kjønn og klassetrinn

I det tredje analysesettet har vi sett nærmere på forskjeller etter sosial bakgrunn og kontrollert for klassetrinn og kjønn. I Figur 3 ser vi for det første at det er en relativt tydelig forskjell, hvor de med høyere sosial bakgrunn også har høyere sannsynlighet for å være fornøyd med egen helse, og at disse forskjellene gjelder på tvers av både kohort og erfaringskontekst. Trenden med nedgang under pandemien, og ytterligere nedgang for postpandemi, er også i all hovedsak lik på tvers av sosial bakgrunn og mellom erfaringskontekster. Samlet tyder mønsteret på at forskjellene etter sosial bakgrunn har vært stabile gjennom pandemien.

Figur 3 Predikert sannsynlighet for å være fornøyd med egen helse, etter sosial bakgrunn



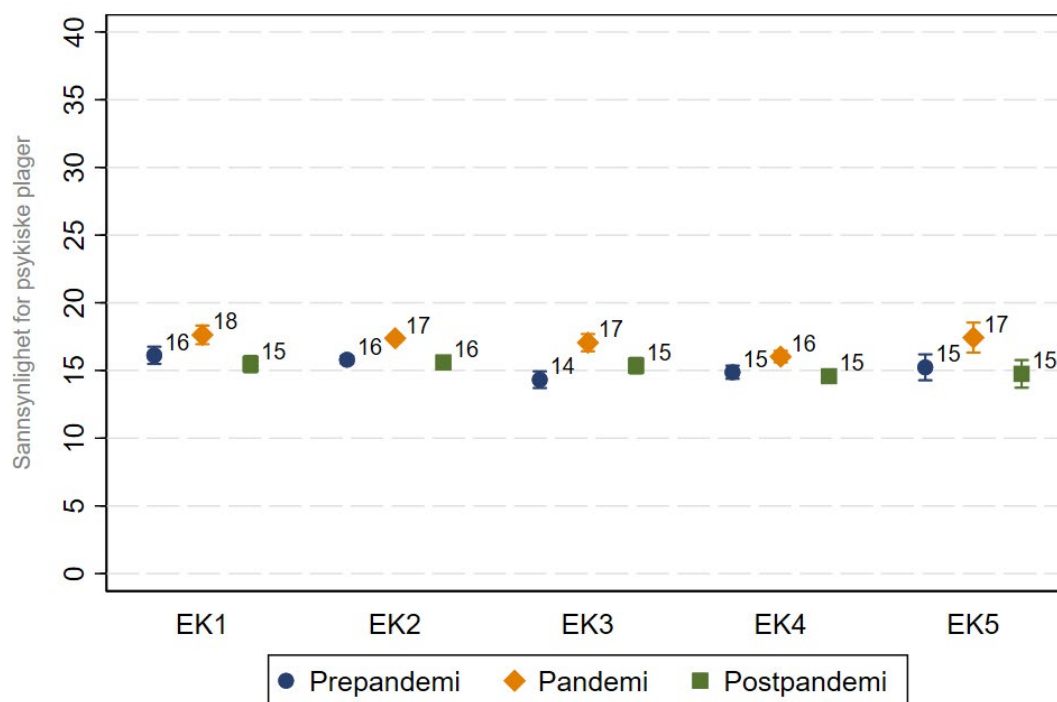
Ungdata ungdomstrinnet, N=371294
 Predikert sannsynlighet for å være på sosiale medier mer enn én time daglig
 Kontroll for kjønn og klasstrinn

Psyriske helseplager

For denne indikatoren benytter vi et spørsmål fra Ungdata om psyriske plager.³ Som vi ser i Figur 4 ligger nivået for de predikerte sannsynlighetene for å ha mange psyriske plager, kontrollert for klasstrinn, relativt stabilt, både på tvers av erfaringskontekster og periodene. Generelt sett er det én av seks som rapporterer mange psyriske plager. Det var en svak økning på mellom én til tre prosentpoeng under pandemien, men nivået falt like mye tilbake igjen etter pandemien. Forskjellene mellom erfaringskontekstene er totalt sett svært små.

3 «Mange psyriske plager» brukes her om de som krysset av for at de i gjennomsnitt, i løpet av siste uken, har vært «ganske mye» eller «veldig mye plaget» av det følgende: «Følt at alt var et slit», «Hatt søvnproblemer», «Følt deg ulykkelig, trist eller depriment», «Følt håpløshet med tanke på framtida», «Følt deg stiv eller anspent» og «Bekymret deg for mye om ting».

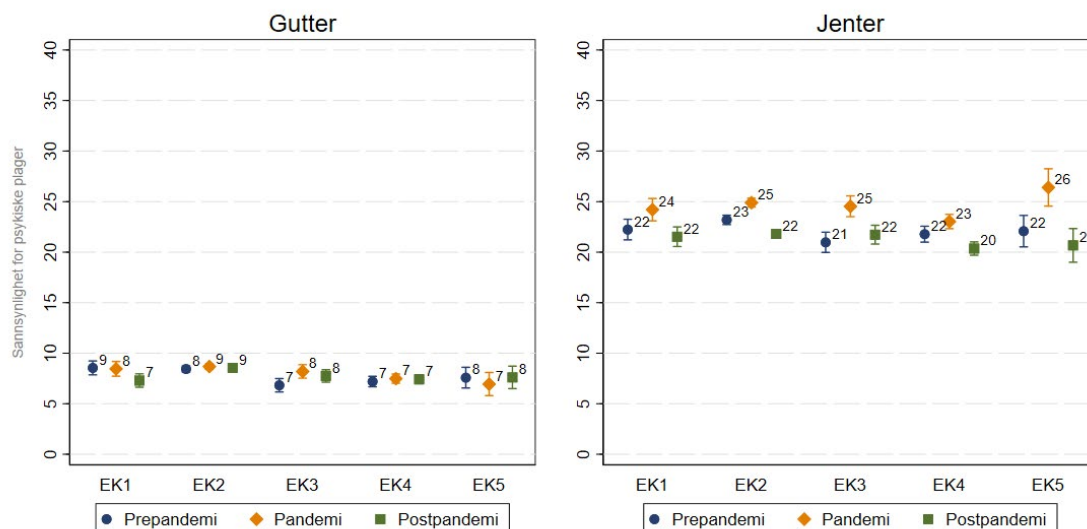
Figur 4 Predikerte sannsynligheter for å ha mange psykiske plager



Ungdata Ungdomsskoletrinn, N=390754.
 Predikert sannsynlighet for mange psykiske plager. Kontroll for klassetrinn.

Når vi analyserer sannsynlighetene for å ha mange psykiske helseplager separat for gutter og jenter, og kontrollerer for klassetrinn og sosial bakgrunn, ser vi i Figur 5 at det også her er svært markante kjønnsforskjeller, og at disse er til stede på tvers av kohorter og erfaringskontekster. Blant gutter er det i det hele tatt svært små forskjeller mellom kohortene og erfaringskontekstene. Rundt syv til ni prosent rapporterer mange plager. Blant jentene ligger andelen vesentlig høyere, mellom 20 og 26 prosent. Når det gjelder endringene over tid er det først en økning fra prepandemi til pandemi og deretter en nedgang etter pandemien. Dette mønsteret gjelder for samtlige erfaringskontekster, men er spesielt markant i erfaringskontekst 5. Den overordnede økningen i psykiske plager under pandemien virker dermed å i all hovedsak være drevet av endringer blant jenter, men heller ikke for dem virker de å vedvare.

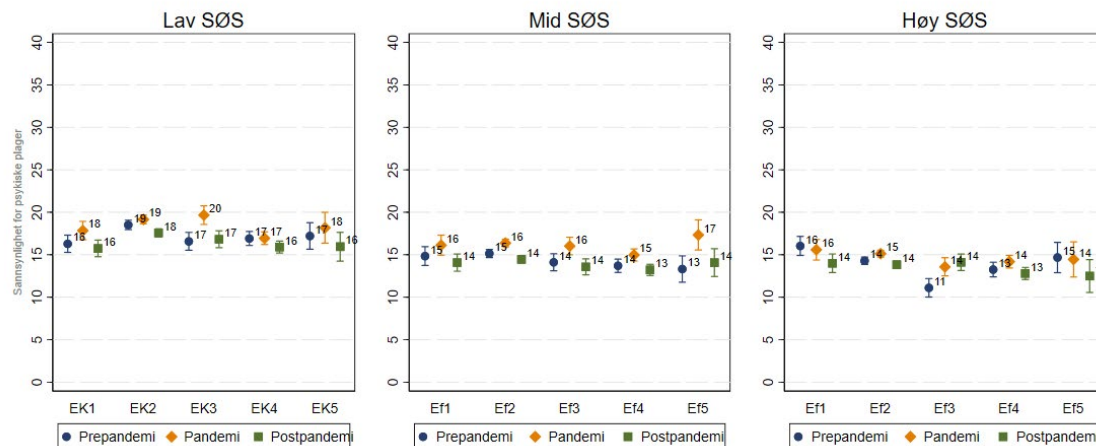
Figur 5 Predikerte sannsynligheter for å ha mange psykiske plager, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=382694
 Predikert sannsynlighet for mange psykiske plager
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser, kjønn og klassetrinn

Når vi gjennomfører analyser separat for ungdommer med ulik sosial bakgrunn, og kontrollerer for klassetrinn og kjønn, fremkommer det i Figur 6 at det overordnet sett er tydelige, men relativt små forskjeller. Ungdom med lav sosial bakgrunn har i all hovedsak noe høyere sannsynlighet for å ha mange psykiske plager enn de med middels og høy sosial bakgrunn. Dette gjelder på tvers av erfaringskontekst og kohort. Tendensen vi har sett, med økning under pandemien og en reduksjon i postpandemi er tydelig på tvers av erfaringskontekst både for dem med lav og middels sosial bakgrunn, men ikke i samme grad blant dem med høy sosial bakgrunn. Samlet sett indikerer analysene at det er vedvarende forskjeller i psykiske helseplager mellom ungdom med ulik sosial bakgrunn, og at pandemien midlertidig forsterket disse forskjellene marginalt.

Figur 6 Predikerte sannsynligheter for å ha mange psykiske plager, etter sosial bakgrunn

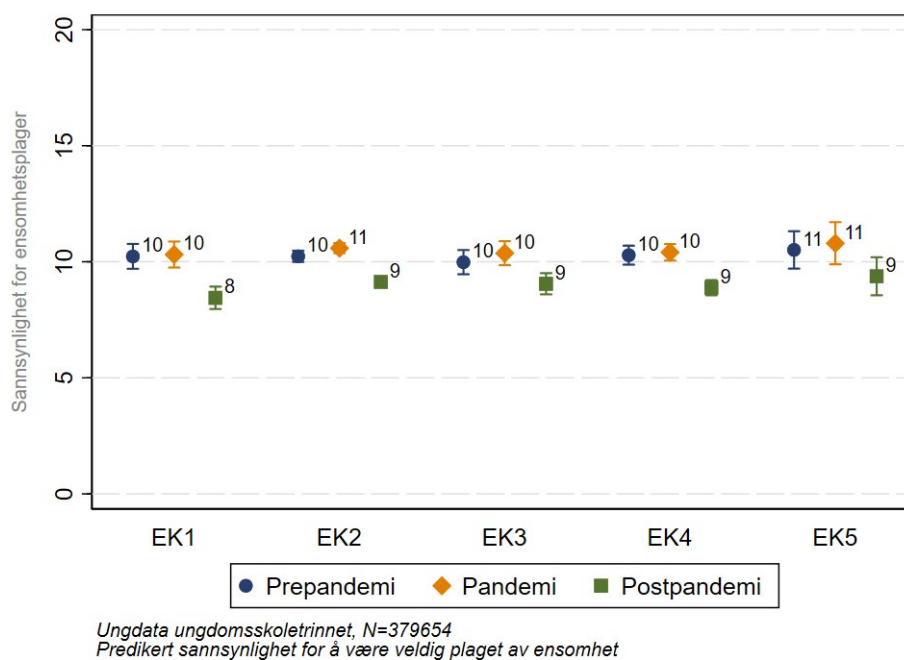


Ungdata ungdomstrinnet, N=382694
 Predikert sannsynlighet for mange psykiske plager
 Kontroll for kjønn og klassetrinn

Ensomhet

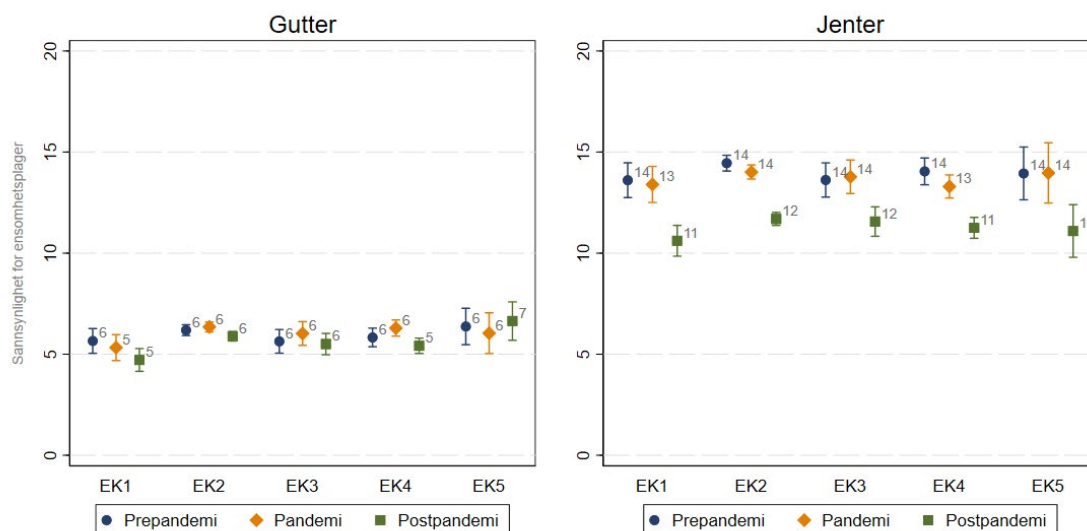
I analysene av ensomhet har vi benyttet spørsmål fra Ungdata om hvor plaget ungdommene er av ensomhet, og predikert sannsynligheter for det å være «veldig plaget», kontrollert for klassetrinn. De overordnede analysene er gjengitt i Figur 7 og viser at om lag én av ti rapporterer å være veldig plaget av ensomhet. Vi ser også at det før pandemien var svært små, om noen, forskjeller mellom erfaringskontekstene, og videre at dette ikke endret seg under pandemien. For samtlige erfaringskontekster skjer det imidlertid en liten reduksjon på én til to prosentpoeng i andelen som er veldig plaget av ensomhet, når vi kommer til postpandemiperioden. Heller ikke her er det noen forskjeller å spore på tvers av erfaringskontekstene.

Figur 7 Predikerte sannsynligheter for å være veldig plaget av ensomhet



I Figur 8 ser vi at det er betydelige kjønnsforskjeller også når det gjelder det å være veldig plaget av ensomhet, når vi kontrollerer for klassetrinn og sosial bakgrunn. Det er igjen lite variasjon blant guttene, både på tvers av erfaringskontekster og mellom kohorter. Nivået blant jentene er imidlertid langt høyere og generelt mer enn dobbelt så høyt som blant guttene. Et interessant fenomen er at det for jentene skjer en markant reduksjon i sannsynligheten for å være plaget av ensomhet på tvers av erfaringskontekstene *etter* pandemien. Igjen ser vi altså at den overordnede trenden både skjuler betydelige kjønnsforskjeller og at nedgangen etter pandemien handler om jenters utvikling, ikke guttenes. Etter pandemien uttrykker jenter at de er mindre ensomme enn hva som var tilfelle under pandemien. Denne tendensen ser vi ikke hos guttene. Denne utviklingen fører slik sett også til at kjønnsforskjellene reduseres noe etter pandemien.

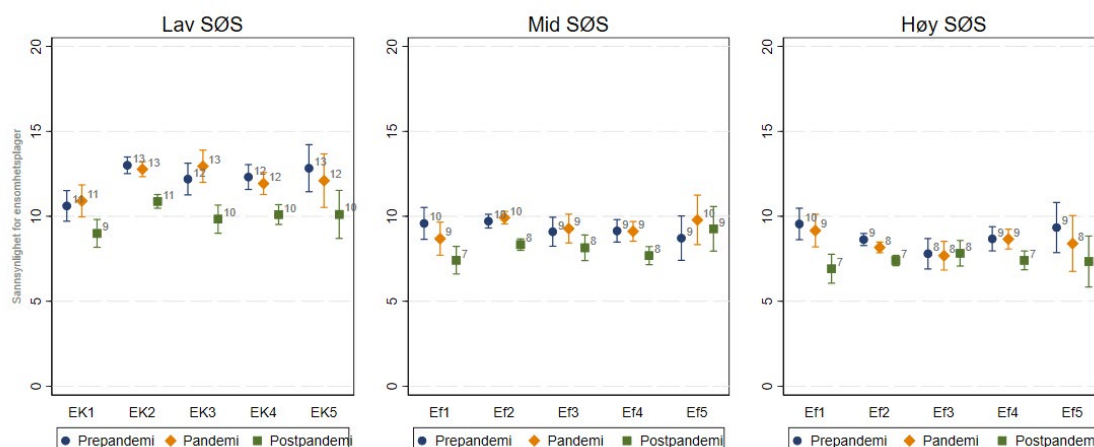
Figur 8 Predikerte sannsynligheter for å være veldig plaget av ensomhet, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=378781
 Predikert sannsynlighet for å være veldig plaget av ensomhet
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser, kjønn og klassetrinn

I det tredje analysesettet, illustrert i Figur 9, har vi undersøkt sannsynlighetene for å være veldig plaget av ensomhet separat for ungdommer med ulike sosial bakgrunn og kontrollert for klassetrinn og kjønn. Det overordnede bildet er at nivået ligger noe høyere for dem med lav sosial bakgrunn enn dem med middels sosial bakgrunn, som igjen har marginalt høyere nivå enn dem med høy sosial bakgrunn. Nedgangen som skjer etter pandemien, er imidlertid mest fremtredende for dem med lav sosial bakgrunn. Også blant de med middels og høye sosioøkonomiske ressurser er det i noen erfaringskontekster en nedgang etter pandemien, men i flere av disse tilfellene er ikke endringene statistisk signifikante. Tross noe variasjon mellom erfaringskontekstene, så er de overordnede mønstrene for sosioøkonomiske ressurser og ensomhet relativt stabile på tvers av både tid og sted.

Figur 9 Predikerte sannsynligheter for å være veldig plaget av ensomhet, etter sosial bakgrunn

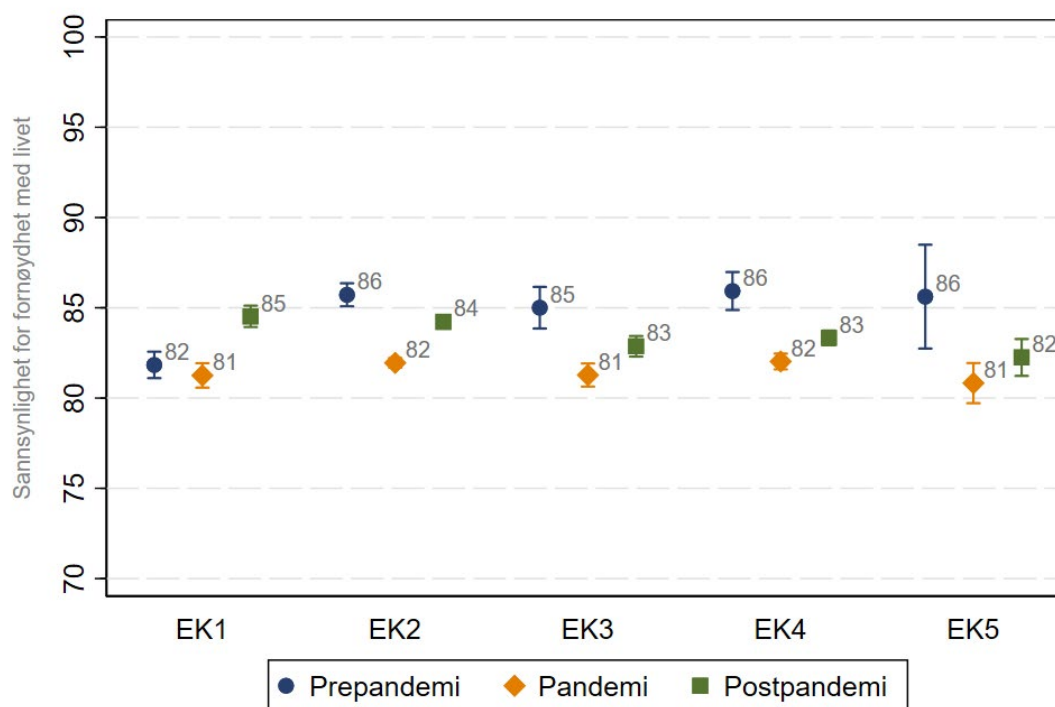


Ungdata ungdomstrinnet, N=378781
 Predikert sannsynlighet for å være veldig plaget av ensomhet
 Kontroll for kjønn og klassetrinn

Fornøydhet med livet

I disse analysesettene har vi tatt utgangspunkt i et spørsmål fra Ungdata om hvor tilfredse ungdommene er med livet. Ungdommene får spørsmål om å rangere hvor de står på en skala som går fra 0 til 10, der toppen av skalaen (10) står for det best mulige livet for deg, og nederst (0) er det verst mulige livet for deg. Mer spesifikt har vi sammenlignet sannsynligheter for å svare verdi 6 eller høyere på en livskvalitetsskala på tvers av erfaringskontekster, både før, under og etter pandemien, kontrollert for klassetrinn. I Figur 10 ser vi at med unntak av erfaringskontekst 1 går sannsynligheten for høy fornøydhet med livet først betydelig ned under pandemien, for deretter å øke noe igjen etter pandemien, men ikke opp til nivået det var før pandemien. Også i erfaringskontekst 1 ser det ut til å være en marginal reduksjon under pandemien, men i motsetning til de andre, så øker den mer betydelig etter pandemien og overstiger prepandeminivået.

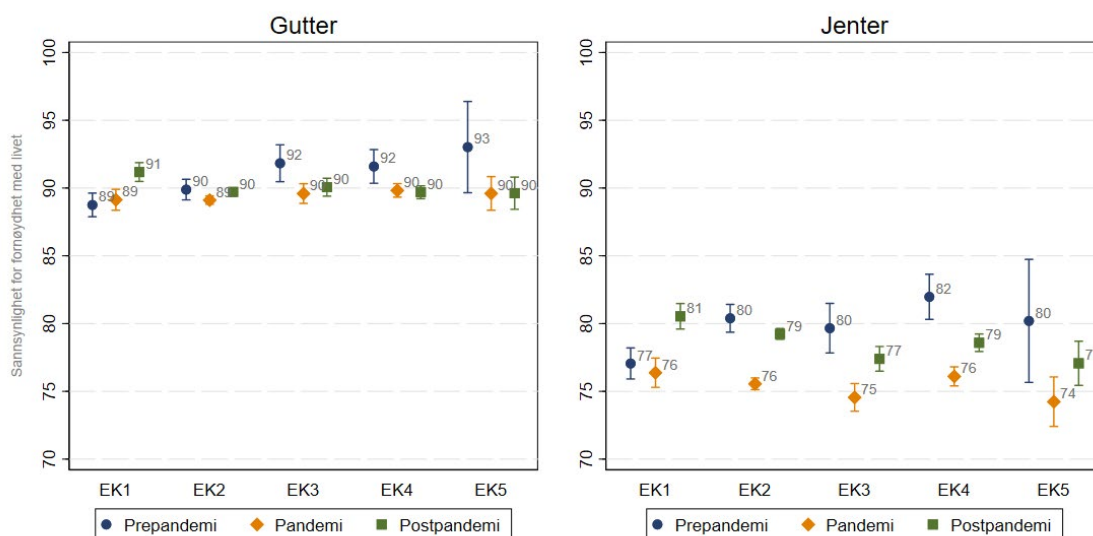
Figur 10 Predikert sannsynlighet for høy fornøydhet med livet



Ungdata ungdomsskoletrinnet, N=321136
 Predikert sannsynlighet for høy fornøydhet med livet

Når vi analyserer sannsynlighetene for gutter og jenter hver for seg, og kontrollerer for klassetrinn og sosial bakgrunn, kommer betydelige kjønnsforskjeller igjen til syne. Disse er illustrert i Figur 11. For gutter er det overordnede bildet stabilitet på et høyt nivå med marginale forskjeller på tvers av pandemiperiodene og erfaringskontekstene. Det gjelder også for erfaringskontekst 1, men denne skiller seg likevel fra de andre gjennom å ha en svak økning etter pandemien. Jentene har på tvers av både tid og sted gjennomgående betydelig lavere nivåer enn guttene. I samtlige erfaringskontekster er det slik at nivåene faller under pandemien, for deretter å øke igjen etter pandemien. I likhet med mønsteret blant gutter er det imidlertid kun for erfaringskontekst 1 at nivået etter pandemien overstiger hva det var før pandemien. Overordnet sett, og på grunn av den betydelige nedgangen blant jenter, øker kjønnsforskjellene under pandemien for deretter å komme tilbake på omtrent samme nivå som tidligere.

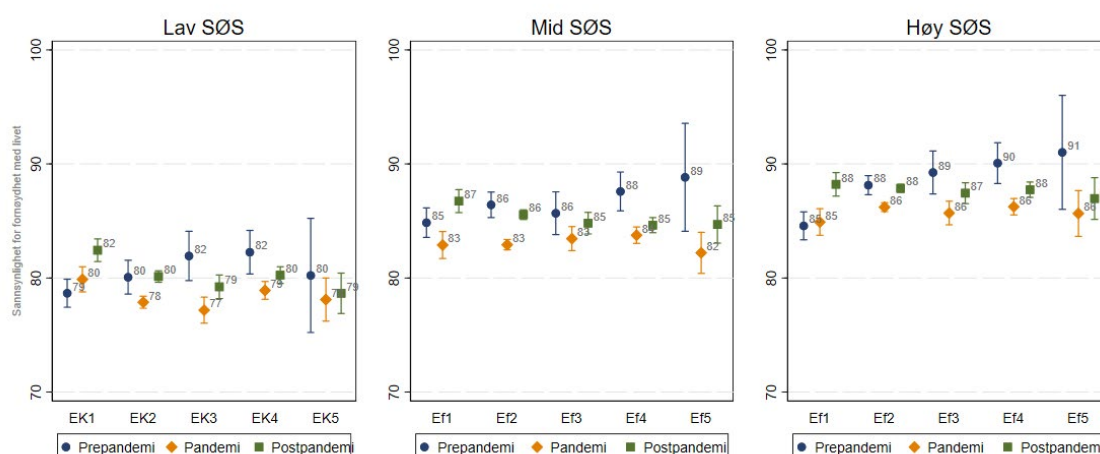
Figur 11 Predikert sannsynlighet for høy fornøydhet med livet, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=312587
 Predikert sannsynlighet for høy tilfredshet med livet
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser, kjønn og klassetrinn

Også når vi undersøker sannsynlighetene for høy fornøydhet med livet separat etter sosial bakgrunn, og kontrollerer for klassetrinn og kjønn, kommer det samme mønsteret som tidligere tydelig frem i Figur 12: Det er, med unntak av erfaringskontekst 1, på tvers av erfaringskontekstene og bakgrunnene en reduksjon under pandemien, som deretter reverseres og for flere kontekster kommer tilbake til prepandemisk nivå i etterkant. I flere tilfeller er imidlertid ikke estimatene statistisk signifikant forskjellige. Erfaringskontekst 1 skiller seg igjen ut gjennom at det ikke skjer noen nedgang under pandemien for verken dem med lav eller høy sosial bakgrunn. Hovedmønsteret i analysene er likevel at det er tydelige forskjeller etter sosial bakgrunn, hvor de med middels sosial bakgrunn har høyere sannsynlighet for å være fornøyde med livet enn hva de med lav sosial bakgrunn har, mens de med høy sosial bakgrunn også har de aller høyeste sannsynlighetene, og disse forskjellene endrer seg ikke, tross varierende nivåer.

Figur 12 Predikert sannsynlighet for høy fornøydhet med livet, etter sosial bakgrunn



Ungdata ungdomstrinnet, N=382694
 Predikert sannsynlighet for høy tilfredshet med livet
 Kontroll for kjønn og klassetrinn

Intervjuer med 2005-kullet (*Ungdom i endring*)

I intervjuene med ungdommer som nå går på videregående, men gikk på ungdomsskolen under pandemien, reflekterer flere rundt hvordan deres generelle trivsel og psykiske helse har blitt påvirket både under pandemien og i etterkant. Vi finner også store variasjoner i hvordan ungdommene reflekterer rundt det eksplisitte spørsmålet om pandemien har noen langtidskonsekvenser for dem. Mens noen opplever at pandemien fortsatt preger dem i dag, er det generelle bildet at pandemien er et tilbakelagt kapittel. En informant uttrykker det slik:

Jeg tror det bare fikk konsekvenser for meg når det var lockdown. Da fikk det konsekvenser for meg, men ikke på lang sikt. Jeg følte meg veldig deppet og var veldig engstelig i den perioden. For jeg så ikke folk, og jeg bare følte jeg mistet alt. Man er inne på rommet sitt, og med telefonen, og man gjør ikke så mye. [...] Når man kommer ut, så er det mye bedre. Når man kommer tilbake til hverdagen, for når det var lockdown, og man er i karantene, så er man inne på rommet med tankene sine. Det er slik jeg husker den tiden. [...] Hvis jeg skulle sagt at det var en varig konsekvens, at jeg bare gikk glipp av en del ting i løpet av de årene som var viktig for meg, sosialisering og sånt som jeg føler jeg nå ha tatt igjen. Så jeg tvang meg selv til å gå på mer sosiale ting, og derfor føler jeg at jeg har tatt igjen ting som jeg gikk glipp av i løpet av korona. (Jente, 18, erfaringskontekst 1, middels sosial bakgrunn)

Denne fortellingen peker på hvordan pandemien for noen ungdommer først og fremst var belastende mens den sto på, uten at de opplever at den har satt varige spor. Samtidig peker hun på erfaringer som måtte «tas igjen» i etterkant, særlig på det sosiale området. Dette tyder på at pandemien kan ha skapt midlertidige brudd i ungdommers utviklingsløp, som de selv har forsøkt å kompensere for i ettertid.

Samtidig viser materialet at ikke alle opplevde pandemien som en midlertidig avbrytelse som bare kunne «tas igjen». For noen satte erfaringene mer varige spor, særlig når det gjaldt trivsel, selvbilde og motivasjon. En informant beskriver hvordan usikkerhet og mistriksel vokste frem under pandemien og fortsatte å prege hverdagen i etterkant:

Jeg husker – jeg ble veldig usikker på meg selv, for jeg opplevde at det ble veldig mye tid på skjermen og sånn. For det var jo ikke så mye annet å gjøre. Jeg tror veldig mange endte opp med å sitte på telefonen. Så jeg tror jeg ble veldig usikker på meg selv og hvordan jeg så ut, og sånne ting. Det husker jeg veldig godt. Og det var på en ny måte som jeg ikke hadde kjent på før. Og så var det veldig sånn – fikk opp videoer hele tiden – hvordan kan du gjøre det beste ut, eller tiden rundt korona, hvordan kan du best mulig komme deg ut av det, og trening og alt det der. Det ble litt sånn toxic. Jeg tror ikke det var bare jeg som følte på det. Jeg opplevde at da jeg møtte mine venninner igjen, at det ble litt mer sånn toxic snakk internt i vennegjengen. [...] jeg tror også jeg mistet litt motivasjon. (Jente, 19, erfaringskontekst 1, høy sosial bakgrunn)

Hun beskriver en vedvarende utrygghet og sosialt ubehag som følge av pandemien og den digitale hverdagen. I motsetning til informanten over opplever hun at konsekvensene ikke forsvant da samfunnet åpnet opp igjen, men snarere fortsatte å påvirke både trivsel, kroppsbilde og motivasjon i lengre tid i etterkant. Fortellingen peker videre på hvordan pandemien ikke bare førte til isolasjon, men også til økt tilstedeværelse på digitale plattformer med en sammenligningskultur som kunne forsterke press og usikkerhet. Dette viser hvordan pandemien kan ha bidratt til å forsterke allerede eksisterende trender blant ungdom, knyttet til økt vekt på selvpresentasjon, skjermbruk og sosialt press, og hvordan slike erfaringer kan fortsette å prege ungdommers trivsel og mestring i tiden etterpå.

Samtidig som noen opplevde pandemien som en kilde til usikkerhet og vedvarende mistriksel, beskrev andre at den ga et pusterom fra en allerede vanskelig skolehverdag (Eriksen & Davan, 2020). Flere av dem som opplevde en tung skolehverdag før pandemien, opplevde hjemmeskole som en pause fra en vanskelig hverdag med utrygghet, mobbing eller vansker med å passe inn. Disse satte pris på den pausen pandemien ga dem. En elev beskriver hvordan pandemien påvirket overgangen til videregående skole, og hvordan det ga en mulighet til å kunne starte litt på nytt etter pandemien:

Intervjuer: Det er ikke sånn at du føler at du har mistet noe sosialt eller på skolen?

Informant: Nei. Jeg føler jeg fikk startet litt på nytt. Når man kommer til vg1, så blir man en ny person og blir bedre på det man var dårlig på. Jeg var veldig stille, føler jeg, på ungdomsskolen. Jeg har blitt litt mer utadvendt og snakker litt mer enn på ungdomsskolen. (Gutt 18, erfaringskontekst, middels sosial bakgrunn)

For enkelte ungdommer kunne pandemien representere en mulighet til å nullstille seg sosialt og starte på nytt i møte med nye miljøer. Slike erfaringer kan imidlertid også forstås som del av mer generelle modningsprosesser og overgangsfaser i ungdomstiden, uavhengig av pandemien. Oppsummert viser intervjuene med ungdom som i dag går på videregående, hvordan pandemiens langtidskonsekvenser varierer, ikke bare mellom ulike grupper av ungdommer, men også i hvordan de selv tolker erfaringene i ettertid. For noen var pandemien en midlertidig krise som krevde innhenting, for andre var den en kilde til varig mistriksel, og for atter andre var den en mulighet til å begynne på nytt.

Caseskoler

Fra caseskolene skal vi videre se på hvordan elever, lærere og skoleledere forstår pandemiens innvirkning på trivsel og sosial kompetanse. Vi begynner med elevenes egen forståelse før vi går over til skolens perspektiver.

Elevenes forståelse av egen trivsel og sosial kompetanse

Elevene beskriver på tvers av kull at erfaringer med pandemien har påvirket deres trivsel og sosiale liv, både da og nå. Elevene er helt enige i at de ikke ønsker en ny skolenedstengning, hovedsakelig fordi de opplevde det som negativt med manglende sosial kontakt og hadde vansker med å få hjelp med oppgaver. En elev forteller:

Det vi har vært gjennom, jeg vil ikke at noen andre skal oppleve det.
(Jente, 15, kull 10, Høystad skole)

Eleven utdyper at det handler om den sosiale isoleringen og redselen hun opplevde under koronapandemien. Hun trekker særlig frem manglende kontakt med voksne og dårlig læringsutbytte. Dette er en elev som tegner et svært negativt og direkte bilde av hvordan koronapandemien har påvirket hennes liv. Andre elever beskriver lignende erfaringer, hvor de sluttet helt på fritidsaktiviteter og kun hadde digital kontakt med venner. En tredje forteller:

Det påvirket både mentalt og helse. Jeg var jo barn da det skjedde. Jeg pleide å være ute og være med venner, tenkte ikke på å bli syk og alt det der. Men når det kom korona og jeg måtte være hjemme, jeg ble litt deprimert. [...] Men det er som du følte deg innestengt. Du ville gå ut, du ville være ute. Så man var inne og i mørk depresjon.
(Jente, 15, kull 09, Høystad skole)

Flere av elevene beskriver lignende erfaringer med pandemien og bruker ord som at de var «deprimerte». En gutt som bodde alene med moren sin, beskriver hvordan han opplevde den første nedstengningen, som foregikk da han gikk på småskolen.

Jeg var veldig redd for at mamma skulle dø, for hun ble utrolig syk, at hun klarte så vidt å komme opp fra senga. Lungene hennes sleit veldig. Det ble mye sånn, er dette mammas siste dag? Det ble mye press på meg og mamma. Vi bor alene der, bare oss to. Jeg ble også veldig deprimert, så det ble en veldig tøff tid for begge. Så det var ikke så mye vi kunne gjøre, men vi gjorde det beste vi kunne.

(Gutt, detaljer ytterligere anonymisert)

Etter at elevene har beskrevet sine erfaringer under pandemien, spør vi om noen av lærerne tok kontakt for å spørre hvordan det gikk med dem under de hyppige skolenedstigningene og karantenene de opplevde:

Elev 1: Nei [ler]. Absolutt ikke. Det eneste de gjorde, var å sende mail hvis jeg ikke hadde gjort en oppgave. «Gjør den nå», liksom.

Elev 2: De [lærerne] satt bare hjemme og koste seg.

Elev 3: De brydde seg ikke særlig.

(Elever, 15, kull 10, Høystad skole)

Disse tre elevene gikk på ulike barneskoler, men de opplevde alle tydelig at lærerne ikke brydde seg om dem, selv om de hadde behov for trygge voksne utenfor familien. Dette er erfaringer de kan ta med seg videre og som kan prege deres holdninger til skolen og lærere. Tilnærmet alle elevene vi har intervjuet, husker det som om ingen fra skolesektoren tok kontakt med dem under selve nedstengningen. Det gjelder også elever i sårbare situasjoner, som blant annet de som bodde alene med foresatte som også før pandemien var kronisk syke. Bare én av elevene beskriver at hun under pandemien hadde en lærer som i stor grad engasjerte seg for henne.

Læreren min var der for meg. Det gjorde at barneskolen min, opplevelsen min, ble bedre. Det gjorde at miljøet vårt i klassen ble bra. Det er sånn mange barn trenger, for man kan føle seg litt alene. Det var en veldig bra følelse at læreren din var der for deg.

(Jente, 15, kull 09, Høybyen skole)

Denne eleven beskriver også sterke relasjoner til ansatte på skolen i dag. Videre er det flere elever som beskriver hvordan hyppige lærerbytter etter pandemien også har påvirket deres skolegang. En elev fra Høystad beskriver hvordan flere ting førte til at det kunne være vanskelig å være på skolen:

Vi hadde også veldig mange lærere etter korona. Og det ble jo ... Jeg vet ikke, noen av guttene var veldig sinte bare etter koronaen. Og da var det jo noen hendelser, for å si det sånn. Og så sluttet jo bare lærerne som fluer. Da tenker jeg sånn, når man allerede har litt problemer, sånn sinneproblemer og sånn, så er du liksom ikke sammen med andre barn på en lang stund, og så kommer du tilbake med folk igjen, så vet han bare ikke hvordan han skal oppføre seg.

(Jente, 15, kull 10, Høystad skole)

I elevens forståelse er det altså flere sammenfallende faktorer som påvirket at det ble utfordringer med atferd hos guttene i hennes klasse på barneskolen. Eleven beskriver at dette handlet om både vold mellom elever og vold fra elev mot lærer. Hun beskriver hvordan dette naturlig nok påvirket hennes trivsel. Merk at hun ikke sier at det direkte skjer grunnet korona, men at nedstengning er en del av bakteppet som skaper uløst sinne blant guttene i hennes daværende klasse. På Høybyen trekker også elever frem lignende atferdsutfordringer:

Elev 1: Lærerne mine var jo greie, men jeg kunne ha lært litt mer. De tok det ikke så alvorlig. Vi bytta så ofte lærere ... Mange av lærerne, de, elevene var for frekke. Det er sånn her også. En lærer vi hadde, hun gikk gråtende ut av klasserommet og kom aldri tilbake. Elevene kan være så frekke. Det er jo helt jævlig for lærernes skyld. Og det er for dårlig, hun er der for deg, og så misbruker du sjansen.

Elev 2: Ofte føler man jo sånn, læreren min hater meg, han gir meg dårlig karakter. Men læreren gir deg jo dårlig karakter på det du er på, du må ikke skylde på læreren fordi du er dårlig.

Elev 1: Elevene snakker tilbake, på en dårlig måte, hører ikke på beskjeder. Kaller læreren «bitch» og alt det der.

Elev 2: Og tok stygge bilder av henne, filmet henne i timen, la dem ut på TikTok og Facebook og sånt. Fant barnebilder av henne og sånt. Lagde rykter om henne.

(Jenter, 15, kull 09, Høybyen skole)

Vi ser i sitatet at flere elever beskrives som grenseløse overfor lærerne på ulike måter, noe som oppleves av elevene som grunnen til at lærerne slutter i jobben. Det blir hyppige lærerbytter som påvirker elevenes trivsel og læring. Samtidig beskriver majoriteten av elevene vi har intervjuet, en opplevelse av at lærere tidligere har vist at de ikke bryr seg om dem, samt at de selv og klassekamerater er sosialt usikre. Likevel beskriver noen elever at de i dag har tette relasjoner til enkelte lærere, men også til andre i laget rundt eleven. Det ser for oss ut til at andre aktører enn lærere på skolen bidrar positivt til å forbedre elevenes sosiale kompetanse postpandemi. En jente på en skole beskriver:

Jeg og helsesykepleier er bestevenner. Det er sånn, hun er veldig snill. Du kan snakke med henne om hva som helst. Hun stoler på deg, hun dømmer deg ikke, hun prøver å forstå deg. Hvis jeg er redd for å presentere for klassen, så kan jeg bare gå og snakke med henne og si til henne: «Kan du prøve å snakke med læreren?» Og hun går og snakker med læreren. Hun har hjulpet meg veldig mye.

(Jente, detaljer anonymisert)

Her ser vi at eleven opplever at helsesykepleier kan hjelpe med utfordringer. På denne skolen er det til stede en helsesykepleier i full stilling. I forrige delrapport fortalte flere ansatte ved andre skoler at elevene synes det er utfordrende å presentere muntlig. Likevel ønsker ikke elevene å diskutere dette med

lærerne, men går til andre ansatte ved skolen, fordi de opplever at disse i større grad forstår dem. En annen jente forteller følgende om miljøarbeiderne på skolen:

Før følte jeg at jeg ikke kunne gå til noen hvis det var noe, jeg kunne ikke gå til kontaktlæreren min, fordi jeg følte ikke at jeg kunne fortelle han alt som hadde skjedd. Men miljøarbeiderne er her for akkurat denne saken. Det er mye lettere å snakke med dem. Jeg stoler på dem.
(Jente, detaljer anonymisert)

Elevene beskriver at til tross for at relasjonen til kontaktlærer ikke er nær, er det andre på skolen som kan *forstå* hvordan de har det. Dette kan øke elevenes tillit til skolen spesifikt og voksne generelt, postpandemi. Vi ser at elevene også selv opplever et behov for å diskutere sitt eget liv med voksne. Elevene snakker mye om sitt ønske om å bli forstått. Det er viktig å huske at dette er elever som har opplevd mindre og svakere kontakt med viktige voksenpersoner i formative år – de opplevde ikke bare at de mistet kontakt med lærere under nedstengninger, men også at de ikke kunne ha kontakt med andre voksne, som trenere i idrett og kultur. I tillegg er det ungdommer i alle kullene i casene som beskriver at de fikk dårligere relasjon til sine foreldre under pandemien, blant annet fordi de opplevde at foreldrene ikke skjermet dem nok mot død og uro, men også ikke fokuserte nok på dem (se Vennerød-Diesen et al., 2024). Barna opplevde rett og slett at foreldrene var for opptatt av pandemien til å se deres behov. Det kan basert på intervjuer med elevene se ut til at det for noen har ført til et økt behov for å bli forstått av andre voksne. Totalt kan dette danne et bakteppe som kan påvirke elevens tillit til skolen og velferdsstaten.

Skolens perspektiver på elevenes sosiale kompetanse

Tidligere funn i dette prosjektet viste at lærere og skoleledere var bekymret for elevenes sosiale kompetanse og rapporterte om en økning i «atferdsvansker» i etterkant av pandemien (Vennerød-Diesen et al., 2024). Dette var særlig noe skolene merket på elevene i overgangen til ungdomsskolen, og de opplevde at elevene hadde svekket kompetanse både i møte med voksne på skolen og seg imellom. Skolene erfarte at de måtte bruke mer tid og iverksette flere tiltak i løpet av høstsemesteret på 8. trinn for å trygge elevene og skape et godt psykososialt miljø på trinnet.

I andre runde med caseintervjuer ble lærere og skoleledere spurt om de opplever at elevene de tar imot på 8. trinn i dag, har endret seg sammenlignet med årene under og etter pandemien. Skoleleder ved Høybyen skole erfarer at elevene som startet på ungdomsskolen høsten 2022, skiller seg tydelig fra elevene som startet høsten 2025:

Jeg ser veldig stor forskjell på de elevene som jeg tok imot for tre år siden, for de strevde veldig sosialt. Vi måtte bruke mye tid på å lære dem å være sosiale og øve på helt sånn basic ting. [...] Hvordan går vi i gangen? Hvordan

skal vi hente bøker i skapet uten at det blir knuffing og baluba? Når vi skal gå på do, så spør vi: «Kan jeg gå på do?» Helt sånne grunnleggende ting. Det der med hva det betyr å være elev på skolen. Såne ting som vi i skolen har tatt litt sånn for gitt. Det manglet de litt. Elevrollen, kan man si. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen opplever at elevene som startet høsten 2025, ikke i samme grad preges av de sosiale utfordringene eller mangler forståelse for «elevrollen», slik som kullet som startet i 2022. Imidlertid erfarer hun at elevene som startet høsten 2025 i større grad strever faglig. En lærer ved samme skole deler denne erfaringen. Når hun sammenligner kullet som startet på 8. trinn i 2021, med kullet som startet høsten 2024, sier hun:

Det kullet jeg har nå, altså de som er født i 2011, der merker vi at dette er en gjeng som fikk den siste delen av barneskolen med helt normale skoleår på mellomtrinnet. (Lærer, Høybyen skole)

Læreren utdyper hvordan hun opplever at dette kommer til uttrykk i elevenes atferd på skolen:

De skjønner skolen. Konseptet med å sitte på stol, rekke opp hånda, det får de til. Hvis 7.-klassinger kommer i åttende og kan det fra før, så blir vår jobb veldig mye lettere. Så bare dette med konseptet med å gå på skole, at man husker sekk og bøker og alt det der. Da kan man fortære begynne å jobbe med pc. Det er en ting det skal øves på. Såne ting bruker man masse tid på på ungdomsskolen. (Lærer, Høybyen skole)

Læreren reflekterer over at en stabil skolehverdag på mellomtrinnet har gjort at elevene forstår elevrollen og er tryggere i møte med den nye hverdagen på ungdomsskolen. Læreren kommenterer at det først er nå de opplever at elevene som begynner på 8. trinn, oppfører seg slik de var vant til før pandemien:

Jeg tenker at det kullet vi har nå på 8. trinn, er det første kullet etter pandemien som er litt sånn, nå er vi tilbake der vi skal være. (Lærer, Høybyen skole)

Høybyen skole befinner seg i erfaringskontekst 1 og ligger i et boligområde med en høy andel familier med vedvarende lav inntekt, minoritetsbakgrunn og trange boforhold. Høystad skole ligger i erfaringskontekst 2, men rekrutterer elever fra en rekke ulike barneskoler som befinner seg både i erfaringskontekst 1 og 2. Elevene synes gjennomgående å komme fra familier med relativt høye sosioøkonomiske ressurser. Ved Høystad skole opplever de ikke den samme tendensen. En lærer beskriver det slik:

Vi har aldri hatt et kull som kommer inn med så mye rasistiske kommentarer og veldig stygt språk. Ikke dårlige holdninger, men bare sånn kjip måte å tilnærme seg hverandre på. De trækker over hverandres grenser, de greier

ikke å sette grenser. Det er ikke sånn at disse tingene er helt nye, det er alltid sånn når vi får inn et nytt kull. Og så blir man litt blinde på det fordi vi hadde 10. trinn som var veldig godt trente, og så går vi over til bare 8. trinn. (Lærer, Høystad skole)

Læreren kobler denne atferden blant annet til den sjargongen elevene har vendt seg til når de gamer for eksempel Fortnite. Læreren observerer imidlertid at «kjipe kommentarer» på sosiale medier gjerne ikke har vært begrenset til denne kanalen, men gjerne kan sees som en «forlengelse av det som skjer fysisk» på skolen. Læreren beskriver hvordan skolen jobber aktivt med å støtte elevenes sosiale og faglige kompetanse gjennom ukentlige, individuelle elevsamtaler:

Vi har ukentlige samtaler med dem og følger dem veldig tett opp. De slipper jo ikke unna. Vi er jo «on their ass» til de oppfører seg eller slutter, på en måte. Så det blir veldig godt miljø her til slutt. Vi har [lave] mobbetall på Elevundersøkelsen. Men det har aldri vært sånn som nå. Det har vært ganske heftig. Alle [ansatte] var ganske overarbeidet det første halvåret. Vi har hatt mye jobb med å få dem til å oppføre seg fint mot hverandre. (Lærer, Høystad skole)

Lærerne opplever også en endring blant elevene når det gjelder samarbeid med andre elever de ikke kjenner godt eller er venner med:

Vi har sånt samarbeidsteam, hvor de etter en forelesning i et fag skal sitte 25 minutter og jobbe med samme tema, med ulike medelever, da. Vi har i mye større grad enn noen gang før måttet tilpasse de voldsomt, [så de får sitte] med de de kjenner og er trygge på. Mens tidligere så var det kanskje litt i starten: «Dere passer sammen, og dere.» Deretter var det bare å [bruke] en «random group generator», og det gikk stort sett alltid bra. Men nå så er det fort at: «Jeg passer ikke inn i denne gruppa.» Det virker litt vanskeligere [for elevene] å akseptere folk eller samarbeide med alle, ikke bare de de er venner med. (Lærer, Høystad skole)

En annen lærer deler denne erfaringen og reflekterer over at dette kan være «en koronagreie», og at elevene tenker at «dette er ikke min kohort» fordi de argumenterer med at gruppen ikke består av elever som er deres «venner» eller deler deres «interesser». Lærerne reflekterer også over en motsetning mellom «vi må snart slippe det mer løs, at vi ikke tilpasser». En lærer kommenterer:

Men inkludering har vi også masse på. Hvordan aktivt inkludere. Hva er det å inkludere? Det er ikke bare å ikke være slem, det er å invitere med. (Lærer, Høystad skole)

Skolen har jobbet aktivt for å ta tak i utfordringene med sosial kompetanse i fagene også. Dette har de gjort ved å benytte seg av muligheten for å omdisponere noen timer fra fag og timefordeling til et fag de kaller

«dannelse». De tar også opp tematikken innad i fag, som for eksempel samfunnsfag, og kobler dette til kompetansemål i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:

Så vi har jobbet mye med normer og inn-grupper og ut-grupper i samfunnsfag også, innenfor et identitet tema som vi legger til 8. trinn. Da får man automatisk jobba med det. (Lærer, Høystad skole)

Ved denne skolen opplever både lærer, skoleledere og elever at de har mistet sosial trening. Elevene oppleves rett og slett som mye svakere sosialt enn tidligere kull. Lærere og skoleledere reflekterer dessuten over at elevenes behov for, og forventninger til, individuell tilrettelegging har endret seg. De spør seg om forventninger til tilrettelegging kan gå på bekostning av, snarere enn å kun styrke, inkludering og sosialisering. Lærere og skoleledere ved Høybyen og Høystad skole beskriver foreldrenes involvering og forventninger til skolen som svært ulike, og dette er noe vi ser nærmere på i kapittel 9. Videre skal vi se på hvordan caseskolene styrker «laget rundt eleven» for å øke elevenes trygghet, trivsel og sosiale kompetanse.

Betydningen av voksenkontakt og laget rundt eleven

Under pandemien opplevde skolene at det var spesielt utfordrende å få bistand fra andre yrkesgrupper i skolen samt fra særlig skolehelsetjenesten og PPT, gjerne omtalt som *laget rundt eleven* (Vennerød-Diesen et al., 2024). Dette gikk særlig ut over sårbare elever som hadde behov for tettere og mer tverrfaglig oppfølging. Under pandemien var dette en tendens på tvers av erfaringskontekstene, men smittetrykket og -varigheten i sentrale strøk forsterket konsekvensene. Elevene rapporterer også om lite individuell kontakt og oppfølging fra lærere på barneskolen under pandemien.

Caseskolen som deltok i andre runde, har foretatt ulike valg hva gjelder bemanning, og har også ulike forutsetninger for disse valgene. Høystad er en friskole med under 100 elever. Skolen har primært valgt å ansette lærere og har i liten grad tilgang til andre yrkesgrupper som gjerne inngår i *laget rundt eleven*. Dette gir høy lærertetthet og en tettere oppfølging av hver enkelt elev. Elevene har individuelle møter med sin kontaktlærer ukentlig, og samtalen dreier seg både om fag, sosial fungering og hvordan de generelt har det på skolen og i fritiden. Dette opplevde skolen som et viktig tiltak for å ivareta relasjonen med elevene og deres tilknytning til skolen under pandemien med skolenedstengning og høyt fravær. Det var også viktig for å avdekke hvilke elever som opplevde situasjonen spesielt krevende og hadde behov for tettere oppfølging (Vennerød et al., 2024). Skolen har videreført denne praksisen etter pandemien. En lærer forklarer:

Etter hvert så begynner man å få en ganske god kontroll over deres tidligere erfaringer, på godt og vondt, fra barndom og barneskole. Hvis de er veldig lei seg en dag, så: «Oi, hva skjer i dag?» Plutselig så bare renner det ut med

masse av alt som har skjedd i hele livet deres. Da kan man begynne å jobbe litt med det. (Lærer, Høystad skole)

Læreren beskriver hvordan rutinen med ukentlige samtaler bidrar til at elevene opplever trygghet og tør å dele det de bærer på, med læreren. Ofte kan slike erfaringer prege elevene i møte med andre og med de kravene som skolen stiller. Ved Høybyen skole har man valgt å styrke bemanningen som inngår i *laget rundt eleven*. Skolen har for eksempel ansatt flere miljøarbeidere. Denne skolelederen forklarer at de har prioritert miljøarbeidere fremfor å ansette flere assistenter, fordi «elevene ikke vil ha det»:

Vi har hele veien satsa på miljøarbeidere som en del av laget rundt eleven. Det er jo veldig populært, og det [fungerer] veldig godt. Jeg skjønner ikke hvordan vi skal klare oss uten dem når vi ikke lenger har råd til å ha dem. For de gjør en veldig god jobb. Og har denne tiden for å prate med de som trenger det. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen gir uttrykk for at skolen ansetter noen assistenter for å sikre at elever med store behov eller individuell oppfølgingsplan (IOP) får den støtten de trenger. Skolen erfarer imidlertid at de øvrige elevene synes å foretrekke miljøarbeidere fremfor assistenter. En lærer ved samme skole beskriver hvordan det å ansette miljøarbeidere har vært et viktig tiltak for å styrke elevenes opplevelse av trygghet og faglig mestring på skolen:

Absolutt, fordi at de fyller en funksjon som vi [lærere] ikke har. Det er jo litt varierende hvordan man har brukt dem. Jeg har stort sett prøvd å bruke dem forebyggende. Dersom det er noen [elever] som er urolige, så har vi en avtale om at da kan de gå dit og snakke med [miljøarbeiderne] og få gjøre litt ting. Jeg liker å si at når den akademiske kapasiteten er brukt opp, at du får brukt opp energien til noe, da. (Lærer, Høybyen skole)

Læreren beskriver hvordan hun tilrettelegger for faglig mestring og forebygger urolig atferd ved å avtale med elevene på forhånd om at de kan forlate klasserommet og oppsøke miljøarbeiderne:

[...] for en pep talk eller en klapp på skuldra. Jeg vil helst bruke dem forebyggende, jeg er ikke så glad i å bruke det som en straff eller få dem til å ringe hjem, det gjør jeg heller selv. (Lærer, Høybyen skole)

Læreren er opptatt av at det å oppsøke miljøarbeidere ikke skal oppleves som en straff eller en avvisning, og heller ikke være en som lærere kan delegere skole–hjem-kommunikasjonen til. Skolen har også «sosialpedagogisk avdeling med fast helsesykepleier hver dag». En skoleleder beskriver at skolen opplever at elevene har et stort behov for å kunne snakke med noen om hvordan de har det:

Jeg vet ikke om det er spesielt for oss, men jeg opplever at det er veldig mange ungdommer som trenger flere å prate med. Spesielt voksne, altså

trygge voksne. Og da handler det kanskje om det å normalisere ting. «Hvis jeg strever med noen tanker, betyr det at jeg har depresjon?» Det er helt normalt, fordi de er tenåringer. Jeg opplever kanskje at de tror at det er noe galt med dem. Og så er det ikke det. Det er det med å ha noen å prate med det om. (Skoleleder, Høybyen skole)

På spørsmål om hva elevene er bekymret for, forteller skolelederen at det ofte er tematikk rundt egen person og egen psykisk helse, men at de ikke «er så redde for pandemi». De fleste er i «ungdomsskolebobla». Skolen erfarer, slik elevene selv beskriver, at elevene i større grad gir uttrykk for at de er opptatt av faren for krig:

Det har vært veldig vanskelig for mange av elevene her, spesielt med krigen i Ukraina. Den påvirker elevene veldig. Og de er veldig redde for at det blir krig her. Så det er noe som vi har pratet mye om. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen opplever at det særlig er elever som er «litt sarte og sårbare fra før», som er spesielt bekymret for krig. Dessuten kan flere elever vegre seg for å snakke med egne foreldre om bekymringene fordi foreldrene selv har flyktet fra krigsherjede land. Ved Lavsund skole erfarer skoleleder at elevene i større grad er opptatt av faren for krig nå, særlig etter tilfeller av ukjente droner ved den lokale flyplassen:

Jeg vet ikke hva det gjør med dem, men de blir veldig opptatt av det. Jeg tror de kjenner på at krigen kommer nærmere. De vet ikke hva krig innebærer, men de former seg jo [en oppfatning] fra nyhetsbildet om hva krig er. (Skoleleder, Lavbyen skole)

Denne skolelederen peker også på at noen elever er mer sårbare for slike bekymringer enn andre, og at dette henger sammen med deres totale belastninger, særlig helserelaterte. Skolelederen reflekterer også over at disse elevene kommer fra hjem der foreldre ikke er «flinkest til å snakke med sine ungdommer om livet og om hva dette egentlig betyr», og til å «ufarliggjøre» fremfor å forsterke bekymringene. Dette fant vi også i den første runden med caser, hvor elevene opplevde at foreldrenes atferd var svært viktig for hvorvidt de selv ble redde under pandemien (Vennerød-Diesen et al., 2024). En del foreldre klarte ikke å skjerme barna fra medieoppslag og egne bekymringer i perioder av pandemien. Det at skolen kan ta opp elevenes bekymringer rundt for eksempel faren for krig, og har tilgang på et *lag rundt eleven* som kan følge opp de mest sårbare elevene, kan være av stor betydning.

Oppsummering

Samlet sett tegner de tre analysedelene av temaet helse, trivsel og sosial kompetanse et bilde av at pandemien har satt tydelige, men ikke entydige merker for både ungdommene og skolene. Det gjelder både under pandemien og på lengre sikt. Når vi ser de ulike datakildene i sammenheng, fremkommer

det at både kjønn, sosial bakgrunn og den bredere erfaringskonteksten er viktige faktorer for å forstå pandemiens langsiktige konsekvenser – eller fraværet av slike – ikke bare for elevene, men også for ungdomsskolen som institusjon.

Gjennom de kvantitative analysene har vi sett at helsetilfredsheten til ungdommer i alle erfaringskontekster sank under pandemien. I erfaringskontekst 1 (urbane områder med høyt smittetrykk og mange med lavere sosioøkonomisk situasjon) stanset fallet etter pandemien, mens nedgangen fortsetter svakt i de andre kontekstene. Dette viser at det ikke trenger å være et én-til-én-forhold mellom smittetrykk og nedstengning på den ene siden og vedvarende dårligere helsetilfredshet i ungdomspopulasjonen på den annen. For indikatoren fornøydhet med livet har vi også sett at erfaringskontekst 1 er den eneste som ender høyere etter pandemien enn hva den var før pandemien.

For psykiske plager og ensomhet er forskjellene mellom erfaringskontekstene små, men stabile. Pandemien gav en topp i psykiske plager, særlig blant jenter, men den sank igjen etterpå. Ensomhet ble redusert på tvers av kontekstene i postpandemien. De sosiale gradientene (at høyere sosial bakgrunn gir bedre utfall) er tydelige, men også relativt stabile på tvers av kohortene. Det er likevel slik at erfaringskontekst 1 i flere tilfeller skiller seg ut gjennom å ha en atypisk utvikling.

Dette bildet ligner på resultater fra annen norsk pandemirelatert forskning om unges helse, trivsel og sosial kompetanse. Bakken et al. (2025) har undersøkt ungdoms sosiale relasjoner og livskvalitet under og etter pandemien og finner i stor grad at utviklinga følger trender som ikke ble vesentlig endret av pandemien. De finner også kun små forskjeller i utviklingen etter pandemien når de sammenlikner kommuner med høyt og lavt smittenivå (Bakken et al. 2025). Bakken et al. (2025) argumenterer for at utviklingen i ungdoms sosiale relasjoner og livskvalitet i stor grad har vært nasjonal og ikke først og fremst drevet av lokale variasjoner i smittenivå.

Når det gjelder psykisk helse, finner Hardoy og Schøne (2025), med en litt annen innfallsvinkel, ingen signifikante sammenhenger mellom foreldrenes permitteringer under pandemien og ungdoms psykiske helse generelt. De finner imidlertid en kjønnet sammenheng: Økt økonomisk utrygghet hos mor henger sammen med høyere sannsynlighet for at datteren har en psykisk helsediagnose under pandemien. En mulig forklaring er at økonomisk utrygghet kan bidra til økt stress og uro i familien, som særlig kan påvirke døtre. Videre viser de med separate analyser etter foreldrenes utdanningsnivå at denne sammenhengen kun er signifikant blant mødre med lav utdanning.

Videre har Heggebø (2025) undersøkt barn og unges bruk av primærhelsetjenester i forbindelse med pandemien, herunder fastlege, legevakt, fysioterapi og kiropraktikk. Også her finner han få tegn til varige pandemirelaterte endringer. Bruken av disse tjenestene har ikke økt blant barn og unge i alderen

0–20 år i etterkant av koronapandemien. Samtidig viser analysene at de sosiale ulikhetene i tjenestebruken i stor grad har forblitt uendret, og fremstår som stabile både under og etter pandemien.

I analysene av 2005-kullet har vi sett på viktige sosiale prosesser bak disse mønstrene. Flere av ungdommene opplevde pandemien som en sosial brems heller enn som et permanent vendepunkt: De opplevde sosial isolasjon og nedstemthet mens den pågikk, men også en klar følelse av å «ta igjen det tapte» etterpå. Andre beskriver imidlertid mer varige konsekvenser gjennom økt sosial usikkerhet, kroppsbildepress og lavere motivasjon. Gjennom deres beskrivelser har vi sett at forskjeller i de lokale erfaringene under pandemien knyttet til nedstengningsgrad, sosial støtte og digitale vaner kan gi ulike forløp inn i og etter pandemien, også innenfor det samme kullet.

Casestudiene bidrar i mange tilfeller til å konkretisere disse forskjellene. I både erfaringskontekst 1 og 2 (Høybyen og Høystad) var elevene oftere preget av smittetrykk og nedstengning, men de er svært ulike i deres sosioøkonomiske kontekst. Sammen med Lavsund i erfaringskontekst 5, som er mer rural, hadde mindre smittetrykk og en mer blandet sosioøkonomisk befolkning, viser disse tydelig at pandemien virket inn i allerede eksisterende ulikheter, og at disse kan komme til syne på andre måter enn vi så for de kvantitative indikatorene, spesielt når det gjelder hvordan elevene opplevde og håndterte sosial isolasjon og skolenedstengning.

Alle elevene beskriver savn av jevnaldrende og fravær av trygg voksenkontakt under pandemien, men erfaringene er ulike mellom kontekstene: Høybyen-elever forteller om helsebekymringer i familier og ulike former for psykisk belastning og sårbarhet. Ved Høystad skole beskriver elevene en svakere relasjon til lærerne, lite oppfølging og en mer langvarig sosial usikkerhet. Lavsund-elevene uttrykker, i tråd med lavere smittetrykk, mindre dramatikk.

Behovet for trygg voksenkontakt fremstår som særlig viktig for de mest sårbare elevene. Skiple et al. (2024) har undersøkt pandemiens betydning for barn og unge som mottok barnevernstiltak under pandemien, og viser at mange av disse barna opplevde digitale møter som krevende. Flere hadde vansker med å få med seg viktig informasjon, sonet ut under møtene og opplevde det som ubehagelig å ha kamera på. For disse barna bidro ikke digitale flater til å dekke behovet for trygg voksenkontakt, og for noen førte dette til redusert kontakt med barnevernet i en periode der flere samtidig opplevde en forverring av hjemmesituasjonen (Skiple et al. 2024).

Skolene erfarer at det særlig var et «sosialt etterslep» for elevene som begynte på ungdomsskolen høsten 2022. På Høybyen skole forteller de at de måtte lære elevene grunnleggende ferdigheter som inngår i elevrollen, mens Høystad erfarte at det var mer problematisk språkbruk, mindre forståelse av sosiale grenser og dårligere samarbeidsevner. I begge tilfeller beskriver lærerne mer krevende klassemiljøer og større behov for tilpasning. Kullet som begynte

i 2025 virker imidlertid å være mer tilbake til «normalen», og dette er en erfaring som deles på tvers av de tre caseskolene som deltok i andre runde med intervjuer.

Erfaringskonteksten ser ut til å virke tydelig inn på hvordan pandemien utløste eller forsterket relasjonelle forskjeller. Skolene har respondert med sterkere vektlegging av relasjonsarbeid, støtteapparat og også opplæring i «dannelse». Casene viser at pandemien ikke nødvendigvis har skapt et felles sosialt etterslep, men at det kan være ulike mønstre, med potensielt forskjellige langvarige konsekvenser etter hva slags kontekst skolene og elevene sto i før pandemien.

Samlet peker analysene mot at pandemien på flere områder kan ha forsterket forskjeller mellom kjønn, men at disse i hovedsak ikke er ulike på tvers av erfaringskontekstene. Betydningen av sosial bakgrunn fremstår som mer stabil. Erfaringskontekst 1 skiller seg imidlertid noe ut gjennom utviklingen inn i postpandemien. At denne erfaringskonteksten som er urban og kjennetegnet av innbyggere med lav sosioøkonomisk posisjon og samtidig høy smitte, skiller seg ut, blir enda tydeligere gjennom de kvalitative analysene.

Både analysene av 2005-kullet og casene viser hvordan lokale tiltak, støttefunksjoner og opplevd tilhørighet kan ha stor betydning for om pandemien var mer av et kortvarig «sjokk» eller ble et mer varig inngrep i ungdoms liv. Skolene har måttet håndtere ulik grad av «etterslep» i sosial kompetanse, og både den bredere erfaringskonteksten og den mer lokale skolekonteksten, forstått som variasjon i ressurser, støtteapparat og kultur, kan være viktige for hvor raskt elevene finner tilbake til elevrollen. Vi ser altså hvordan pandemien og tiden etterpå på den ene siden kan gi seg utslag i relativt like mønstre på tvers av kontekster, men på den annen også hvordan individuelle ressurser og familieressurser og forskjeller mellom skoler kan gi svært forskjellige erfaringer og langtidskonsekvenser.

6 Skolemotivasjon og skoletrivsel

I dette kapittelet retter vi oppmerksomheten mot det vi kan kalle de sosiale aspektene i skolen. Altså ikke de direkte faglige og prestasjonsmessige faktorene, som vi skal komme inn på i neste kapittel, men i stedet de sosiale og psykologiske betingelsene for skoleprestasjonene. Pandemien la, som vi har vært inne på, direkte føringer for hvordan ungdommenes liv kunne leves ut under restriksjonene, hvor de i perioder måtte ha hjemmeskole, være i strengt avgrensede grupper eller bli hjemme i karantene, mens de andre elevene var på skolen. Dette kan ha ført til at de som ble berørt både satte mer pris på å være på skolen og det faglig-sosiale som foregår der, men også at de gjennom perioder med avbrekk i større grad kunne etablere nye vaner og bli frakoblet skolen.

Mer konkret undersøker vi i dette kapitlet hvordan skolemotivasjon, skoletrivsel og opplevd stress fra skolearbeid har utviklet seg blant elever før, under og etter pandemien, og hvordan mønstrene varierer mellom ulike erfaringskontekster. Vi analyserer først kvantitative data for å se om forskjeller mellom kjønn, sosial bakgrunn og klassetrinn har endret seg over tid og på tvers av erfaringskontekstene. Deretter bruker vi kvalitative intervjuer og data fra caseskoler til å belyse hvordan elevene selv beskriver endringer i motivasjon, skoleopplevelse og arbeidsvaner i kjølvannet av pandemien. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av sentrale funn.

Kvantitative analyser

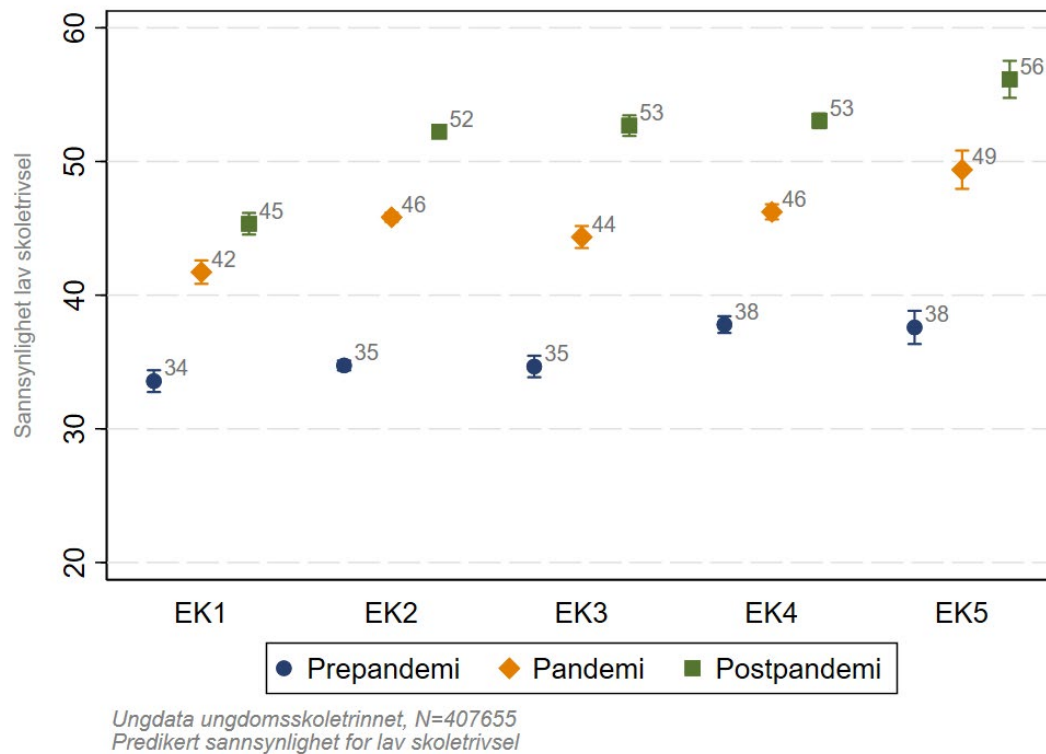
I denne delen skal vi se nærmere på to kvantitative indikatorer: skoletrivsel og stress fra skolearbeid. Som tidligere er analysene for begge indikatorene bygget opp på samme måte. Vi tar utgangspunkt i en sammenligning av verdiene fra prepandemi, pandemi og postpandemi og begynner med å se på disse innenfor og mellom erfaringskontekstene. Deretter tar vi for oss eventuelle forskjeller mellom jenter og gutter og ser om de har endret seg både innenfor og mellom erfaringskontekstene over tid. Til sist gjør vi også et sett analyser hvor vi fokuserer på forskjeller etter sosial bakgrunn.

Skoletrivsel

På spørsmålet om skoletrivsel har vi benyttet et batteri med fem spørsmål fra Ungdata for å få et bredere og mer robust estimat, enn ved kun å benytte enkeltspørsmål (se Bakken & Ljunggren, 2025 og metodekapittelet). Vi har deretter dikotomisert (todelt) svarene slik at vi kan analysere sannsynlighetene for å ha *lav* skoletrivsel. I Figur 13 ser vi at på tvers av erfaringskontekster, så trives ungdommer dårligere på skolen under og etter pandemien. Dette er ikke overraskende funn, gitt at mer fokuserte analyser av skoletrivsel har vist at det

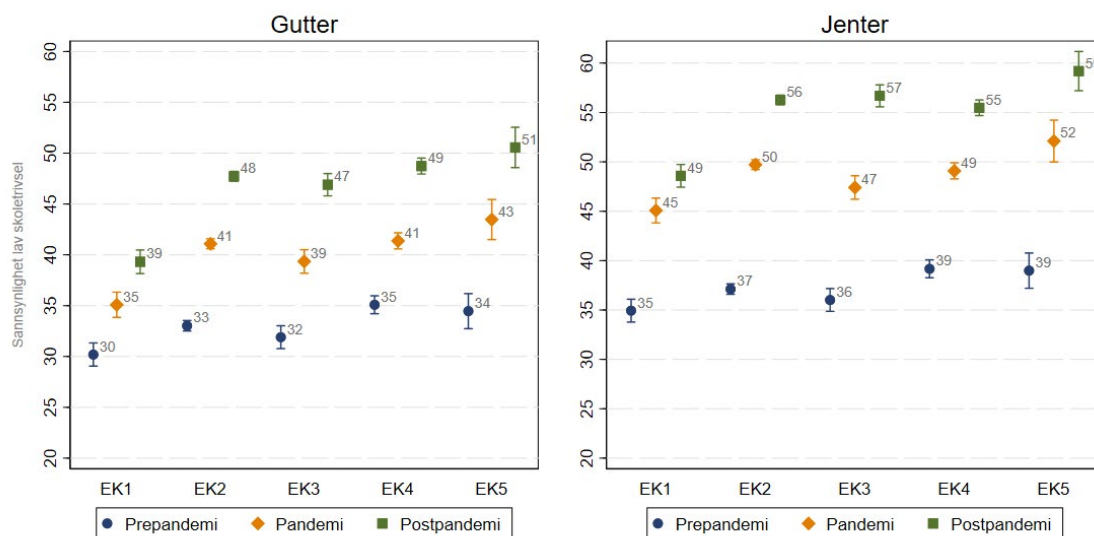
har vært en relativt langvarig nedadgående trend (Bakken og Ljunggren, 2025). Slik sett er det mer interessant for oss her å se om denne nedgangen er lik på tvers av kontekster, noe den i all hovedsak er. På samtlige tidspunkter er det imidlertid erfaringskontekst 1 som har det laveste nivået, og erfaringskontekst 5 som har det høyeste. Økningen fra pandemien til postpandemi er dessuten svakest i erfaringskontekst 1.

Figur 13 Predikert sannsynlighet for lav skoletrivsel



Når vi i Figur 14 ser på de predikerte sannsynlighetene for lav skoletrivsel separat for gutter og jenter og kontrollert for klassetrinn og sosial bakgrunn, fremkommer det at det er markante kjønnsforskjeller også på denne indikatoren. Jenter har for samtlige perioder og i samtlige kontekster en høyere sannsynlighet for å ha lav skoletrivsel enn gutter. Vi ser dessuten at sannsynlighetene øker betydelig mer for jenter enn gutter, spesielt fra prepandemi til pandemi, slik at selve kjønnsforskjellen blir omtrent fordoblet (fra 4–5 til 8–11 prosentpoeng).

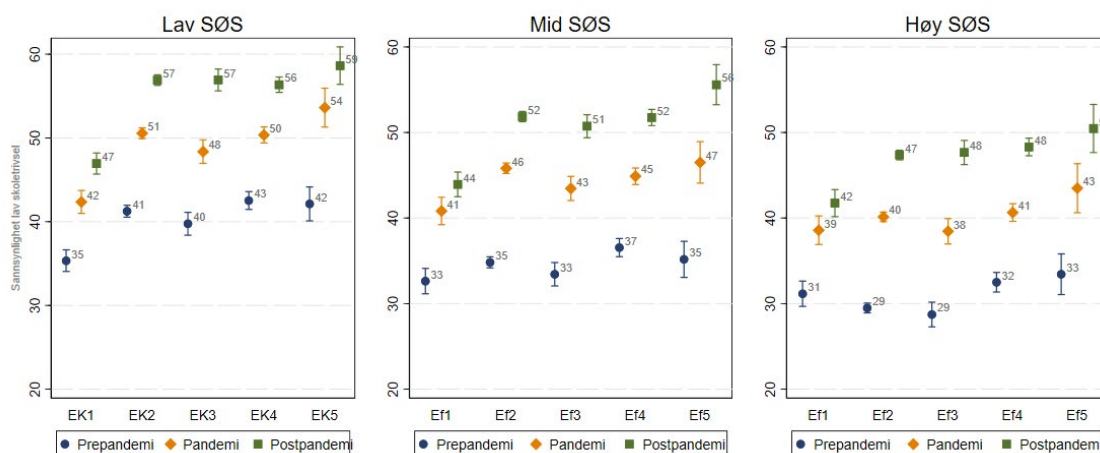
Figur 14 Predikert sannsynlighet for lav skoletrivsel, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=398442
 Predikert sannsynlighet for lav skoletrivsel
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser, kjønn og klassetrinn

I Figur 15 ser vi resultatene av de samme analysene av sannsynlighet for lav skoletrivsel, men med vekt på sosial bakgrunn. Hovedmønsteret er igjen svært tydelig: I alle erfaringskontekster og på alle tidspunkter er det de med lav sosial bakgrunn som har størst sannsynlighet for lav skoletrivsel, etterfulgt av dem med middels sosial bakgrunn, som igjen har noe høyere sannsynlighet enn dem med høy sosial bakgrunn, eller sagt annerledes: ungdommer med høy sosial bakgrunn trives best på skolen. Forskjellene etter sosial bakgrunn endrer seg ikke nevneverdig mellom kohortene, men er konsistent minst i erfaringskontekst 1, hvor forskjellen mellom lav og høy sosial bakgrunn er 4–5 prosentpoeng, mens den er mellom 8 og 10 prosentpoeng i de andre.

Figur 15 Predikert sannsynlighet for lav skoletrivsel, etter sosial bakgrunn

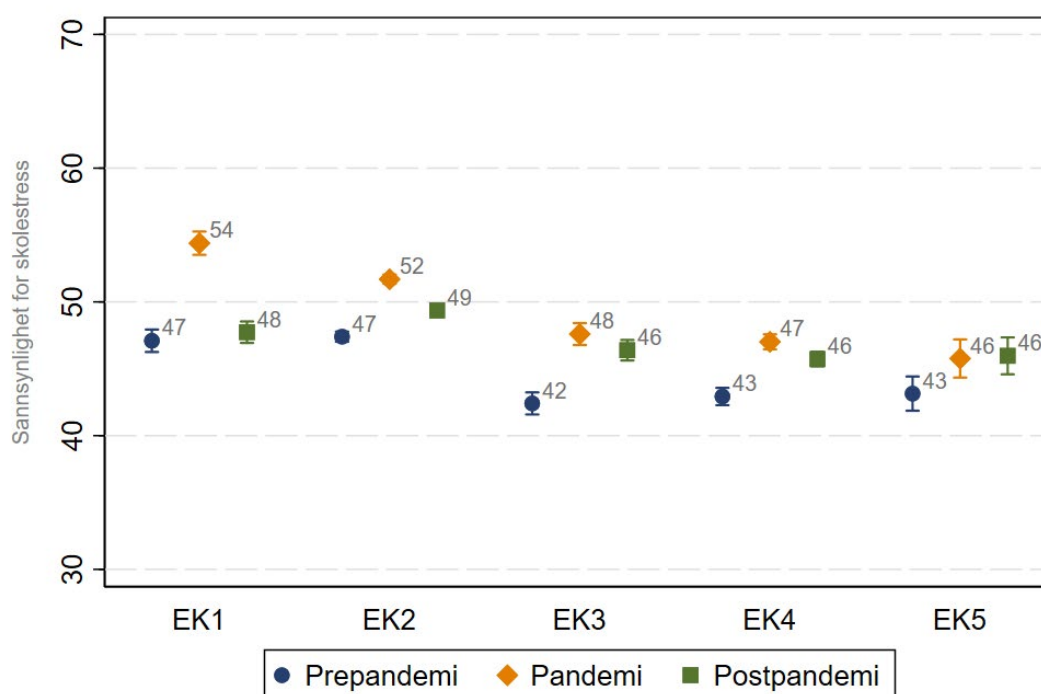


Ungdata ungdomstrinnet, N=398442
 Predikert sannsynlighet for lav skoletrivsel
 Kontroll for kjønn og klassetrinn

Stress fra skolearbeid

Den andre faktoren fra Ungdata som vi undersøker i dette kapittelet, handler om hvor ofte ungdommene har opplevd å være stresset av skolearbeid. I Figur 16 ser vi de predikerte sannsynlighetene for dette på tvers av erfaringskontekstene og pandemikohortene. På samtlige tidspunkter finner vi de høyeste sannsynlighetene i erfaringskontekst 1 og 2, som altså er de mest urbane kontekstene, og som også var mest preget av smitte under pandemien. Mønsteret som vi også har sett på flere andre indikatorer – at sannsynlighetene først øker under pandemien for så å falle til et noe lavere nivå etterpå – er likt på tvers av erfaringskontekstene. Både økningen under pandemien og nedgangen etterpå var imidlertid størst i erfaringskontekst 1.

Figur 16 Predikerte sannsynligheter for å ofte være stresset av skolearbeid

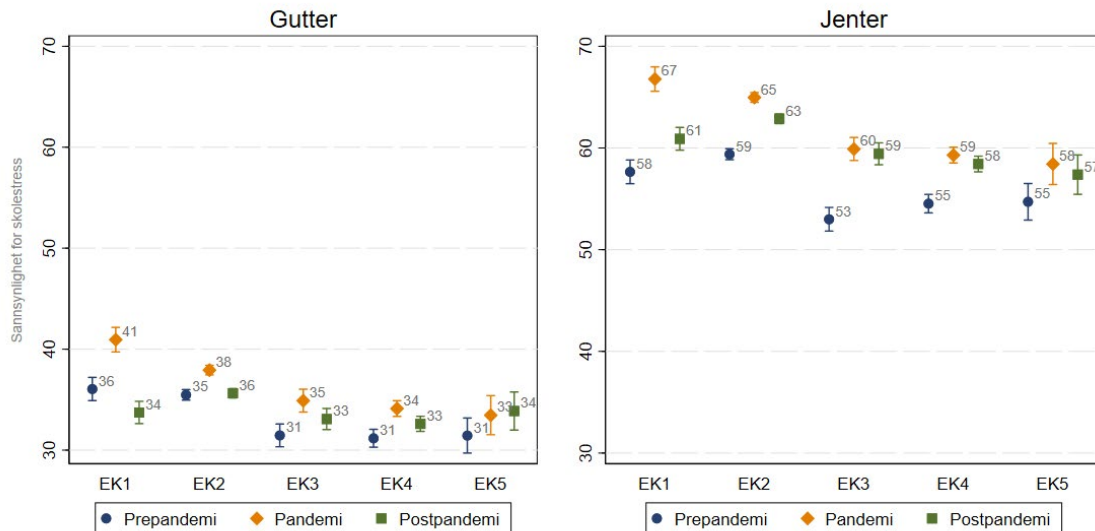


Ungdata ungdomsskoletrinnet, N=407034
Predikert sannsynlighet for skolestress. Kontroll for klassetrinn.

Når vi foretar analyser av gutter og jenter, separat, og kontrollerer for klassetrinn og sosial bakgrunn, ser vi i Figur 17 at det er svært store kjønnsforskjeller i sannsynligheten for å ofte være stresset av skolearbeid. I alle erfaringskontekster og for alle kohorter har jenter betydelig høyere sannsynlighet enn gutter. I samtlige erfaringskontekster og for begge kjønn (med unntak av gutter i erfaringskontekst 5) er det slik at sannsynlighetene øker under pandemien, for deretter å synke igjen etterpå. Det er også slik at siden både økningen under pandemien var større for jentene og reduksjonen etterpå var mindre, så øker de absolutte kjønnsforskjellene og ligger etter pandemien på 26 eller 27 prosent-

poeng (med unntak av erfaringskontekst 5, hvor den går tilbake på prepandemi-nivå og 23 prosentpoeng).

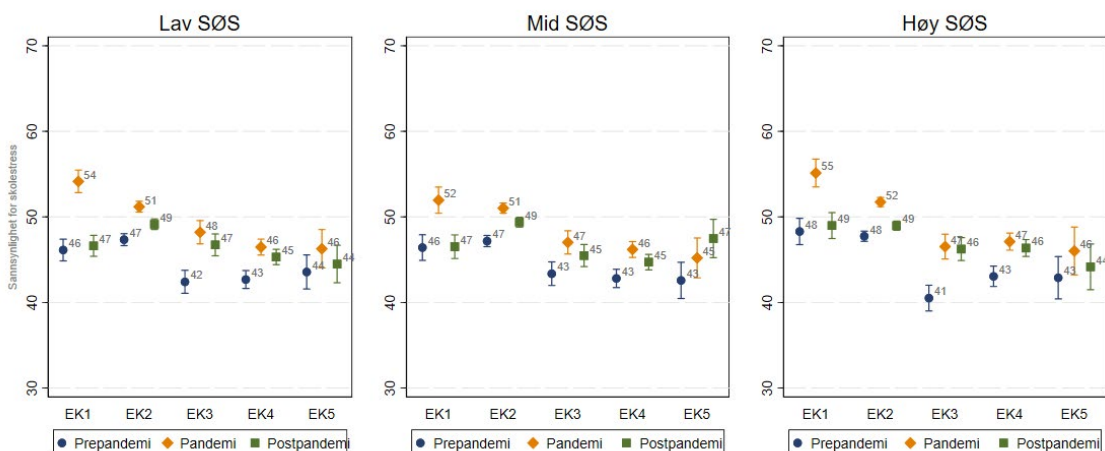
Figur 17 Predikerte sannsynligheter for å ofte være stresset av skolearbeid, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=397885
 Predikert sannsynlighet for skolestress
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser og klassetrinn

I det tredje settet av analyser her undersøker vi sannsynlighetene for å ofte være stresset av skolearbeid separat for ungdommer med ulik sosial bakgrunn. I Figur 18 ser vi resultatene av disse analysene, kontrollert for klassetrinn og kjønn. Overordnet sett er det små eller ingen forskjeller etter sosial bakgrunn, verken mellom erfaringskontekster eller på tvers av kohortene.

Figur 18 Predikerte sannsynligheter for å ofte være stresset av skolearbeid, etter sosial bakgrunn



Ungdata ungdomstrinnet, N=397885
 Predikert sannsynlighet for skolestress
 Kontroll for kjønn og klassetrinn

Intervjuer med 2005-kullet (*Ungdom i endring*)

I intervjuene som ble gjennomført med ungdommene i 2005-kullet, er det flere som peker på hvordan skolemotivasjonen deres sank under selve pandemien (Eriksen & Davan, 2020). I intervjuene med de samme ungdommene noen år etter kommer det frem at selv om motivasjon gikk ned under pandemien, har den for mange kommet tilbake igjen i ettertid. Motivasjon kan imidlertid ikke forstås isolert, men henger tett sammen med trivsel, opplevelse av mestring og andre forhold ved skolehverdagen. I intervjuene framstår disse dimensjonene som tett sammenvevd. En informant som tenker tilbake på pandemiperioden, beskriver hvordan det å sitte hjemme under pandemien gjorde det vanskelig å motivere seg for skolearbeid, men at det har gått seg til i etterkant:

Intervjuer: Når du tenker tilbake på din koronaperiode, har det fått noen konsekvenser for ditt forhold til skole eller ditt liv generelt?

Informant: Jeg føler ikke kanskje, eller jeg føler at det var litt vanskelig å gjøre skolearbeid. Jeg føler at jeg kanskje mistet litt. Fordi det er litt vanskelig å motivere seg når man bare sitter hjemme hele dagen.

Intervjuer: Men føler du det har gått seg til, eller?

Informant: Ja. Jeg føler at nå er det greit. (Jente 19, erfaringskontekst 1, middels sosial bakgrunn).

Dette viser hvordan svekket motivasjon under pandemien ikke nødvendigvis trenger å føre til varige konsekvenser selv om det opplevdes vanskelig der og da. For flertallet av informantene ser det ut til at overgangen tilbake til fysisk skole og en mer normal hverdag har bidratt til at motivasjonen gradvis har kommet tilbake.

Imidlertid er det to tendenser som kommer frem av datamaterialet, som peker på noen mulige langtidskonsekvenser for noen elevers skolemotivasjon. Det ene handler om varig lavere motivasjon, og det andre handler om økt selvstendighet og mestring. For det første er det flere som rapporterer at de har fått dårligere arbeidskapasitet og blitt mer skolelei etter pandemien. En informant svarer slik på spørsmål om nedstengningen og pandemi har hatt noe å si for henne på lengre sikt:

Ja, veldig mye med tanke på arbeidskapasiteten. Den ble veldig dårlig etter korona, så jeg føler at det har påvirket meg veldig mye etterkant. [...] Når det var korona, så var vi jo hjemme, så det var jo ikke lærer som var rundt deg. Du jobbet jo litt dårligere, så jeg føler det har påvirket meg litt. Det er først nå i år jeg føler jeg har kommet tilbake til bra arbeidsrutiner og vaner. Men ja, jeg føler det har påvirket meg litt der. (Jente 18, erfaringskontekst 1, middels sosial bakgrunn)

Hun peker særlig på utfordringen med å jobbe alene, uten mulighet til å få rask hjelp eller veiledning fra en fysisk tilstedeværende lærer. Den digitale undervisningen opplevdes som utilstrekkelig, og det tok tid før motivasjonen og selvdisciplinen kom tilbake. Først nå, flere år senere, opplever hun at hun er i ferd med å finne tilbake til en fungerende skolehverdag, blant annet takket være nye fag som engasjerer henne og gir ny driv.

En annen av ungdommene peker på hvordan svekket motivasjon under pandemien gjorde at han ble skolelei, noe som fikk konsekvenser for valget hans når han skulle søke videregående:

Intervjuer: Tenker du at korona har fått noen konsekvenser for deg med tanke på skole eller med tanke på andre ting i livet?

Informant: Ja, når vi hadde hjemmeskole, så gjorde jeg minimalt. Da satt jeg bare og spilte med klassekamerater, egentlig. Det påvirket læringen min i niende og tiende. Det er jo en av grunnene til at jeg valgte TIP⁴.

Intervjuer: Ja, du tror at det påvirket at du ble skolelei eller lei vanlig skole?

Informant: Ja. (Gutt 19, erfaringskontekst 4, middels sosial bakgrunn)

Han beskriver hvordan pandemien gjorde at han ble mindre engasjert i skolen og skolearbeid, og var med på å avgjøre at han valgte en mer praktisk orientert linje på videregående.

På den andre siden er det flere informanter som peker på mer positive konsekvenser av pandemiperioden knyttet til økt selvstendighet og mestring. For én elev førte hjemmeskolen til at hun opplevde at hun utviklet sterkere evner til å strukturere egen arbeidstid og ansvar for egen læring. Hun beskriver det som en tidlig innføring i mer selvstendige arbeidsformer:

Jeg tror det hadde en positiv innvirkning med skole, for jeg lærte meg å jobbe mer selvstendig, man fikk en forsmak på studielivet og det å arbeide alene og sånt. Det har hjulpet meg med forståelse og at det å jobbe når du skal jobbe, hjelper. Da blir du ikke sittende med arbeidet på kvelden og sånt. (Jente 18, erfaringskontekst 2, høy sosial bakgrunn)

Denne erfaringen ser ut til å ha hatt en varig betydning for hvordan hun jobber med skolearbeid i dag. Der mange slet med å opprettholde innsats og rutiner under pandemien, viser dette utsagnet at noen elever tvert imot fikk styrket sin arbeidsdisiplin gjennom erfaringen med digital og selvstyrt undervisning. Dette tyder på at pandemien også hadde positive effekter for enkelte elever. Erfaringene med hjemmeskole og digital undervisning ga noen økt selvstendighet og bedre evne til å strukturere eget arbeid. For disse ungdommene ser det ut til at overgangen til mer individuelt ansvar styrket motivasjonen. Samtidig gjaldt dette hovedsakelig dem som allerede gjorde det bra på skolen, og som hadde lett for

4 Teknologi- og industrifag

å jobbe strukturert på egen hånd med skolearbeid eller hadde mye støtte hjemme til å gjøre skolearbeid.

Caseskoler

I dette delkapittelet vil vi kun presentere funn fra intervjuer med elever, ettersom de omtaler egen motivasjon. Lærerne og skolelederne diskuterer i stedet konsekvenser av elevenes skolemotivasjon, hvilket er presentert i kapitlene om skoleprestasjoner og fravær.

På samme måte som for ungdommene i 2005-kullet ser vi for de yngre elevene variasjoner på tvers av kull i hvordan pandemien har påvirket deres motivasjon. I caseskolene kan elevene hovedsakelig deles inn i fire grupper når det gjelder motivasjon. Den største gruppen opplever at pandemien *ikke* har påvirket deres motivasjon for skolearbeid vesentlig. Dette gjelder majoriteten av elevene. En elev fra Lavstad beskriver det slik:

Jeg tenker ikke så mye på korona, egentlig. Jeg tror ikke skolen hadde vært så annerledes hvis det ikke hadde vært korona.
(Gutt 15, kull 07, Lavstad skole)

Den andre gruppen er faglig sterke elever. Flere av disse opplever *lavere* motivasjon for skolen og knytter det til erfaringer med hjemmeskole. De opplevde at de hjemme kunne strukturere skolearbeidet på en mer effektiv måte, gjøre seg ferdig med oppgaver på én til to timer, og slik få mer fritid. Flere av disse elevene etterspør muligheten for hjemmeskole også i dag. De opplever at de kunne vært drastisk mer effektive hvis de fikk jobbe mer selvstendig, og at dette påvirker deres motivasjon for skolearbeid negativt, hovedsakelig på skolen.

Den tredje gruppen er faglig svake elever. Dette er elever som opplevde pandemien som positiv da den foregikk, fordi de da kunne jobbe mindre med skole. En elev beskriver det slik:

I starten var koronavirus litt gøy. Fordi vi var hjemme mye. Så vi kunne spille lenge. Og sove lenge. (Gutt 14, kull 08, Lavby skole)

Vi ser at denne holdningen også er representert i elever fra andre kull og områder med mer smittetrykk. En annen elev forteller:

Hvis det kom virus nå, det hadde vært deilig. Da kunne vi hatt hjemmeskole. Og vi hadde ikke trengt eksamen. De som gikk på ungdomsskolen da [i 2020/2021], de var veldig heldige.
(Jente 14, kull 09, Høybyen skole)

Vi ser at denne gruppen med elever er umotiverte for læring og skole. Flere elever beskriver at de synes det var behagelig med hjemmeskole, fordi de da kunne game, ta det rolig og unngå skolearbeid (Vennerød-Diesen et al., 2024).

Det er vanskelig å vite om elevens lave motivasjon er grunnet pandemien, men de nevner at de ønsker seg hjemmeskole igjen, for å kunne sove lenger om morgenen og gjøre hva de vil digitalt. Samtidig opplever disse elevene i dag at de fikk vesentlige hull under pandemien, og at disse hullene er vanskelige å tette for dem nå, hvilket vi skal se nærmere på i neste kapittel.

Den fjerde og siste gruppen er elever som opplever at pandemien påvirket deres motivasjon for skolen positivt. En elev oppsummerer hvordan han opplever det, slik:

Jeg liker å være på skolen, da får jeg lære mer. Læreren er rett foran meg, så da forstår jeg alt han sier. Og hvis jeg ikke forstår, så spør jeg ham. Men da vi hadde hjemmeoppgaver, hvis jeg ikke forsto noe, spurte jeg søsknene mine. De forsto heller ikke. Da visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre.
(Gutt, 15, kull 07, Høybyen skole)

Vi ser at eleven trekker frem at det ikke var mulig å få hjelp hjemme. Eleven mente det ikke ville hjulpet å spørre foreldrene, fordi de ikke hadde egen erfaring med norsk skole. En annen elev trekker frem et annet element som påvirker motivasjonen for å gå på skolen:

Hvis det ikke hadde vært pandemi, hadde jeg ikke elsket skolen like mye. For da vi var hjemme, var det ganske kjedelig. Så jeg savnet skolen.
(Gutt, 13, Kull 11, Høybyen skole)

Dette er erfaringer flere andre elever også deler, som vi skrev utdypende om i forrige delrapport (Vennerød-Diesen et al., 2024), hvor en elev kalte pandemien for «et bevis på at vi trenger skolen, egentlig». Vi ser at det i all hovedsak er elevene som levde i områder med høyt smittetrykk, som opplevde skolenedstengninger som et tap. Disse elevene opplevde langt flere dager med hjemmeskole enn elever som levde i områder med lavere smittetrykk. Det er derfor naturlig at disse elevene i større grad opplevde behovet for skolen. Dette funnet gjelder på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn.

Oppsummering

De kvantitative analysene viser, i likhet med annen forskning (Bakken og Ljunggren, 2025) en tydelig økning i lav skoletrivsel fra før pandemien til under og videre etter. Dette gjelder i samtlige erfaringskontekster, men økningen var mindre fra pandemien til postpandemi i erfaringskontekst 1, slik at det er færre der enn i de andre som har lav skoletrivsel. Lav skoletrivsel er blitt litt mer vanlig blant jenter enn blant gutter, slik at kjønnsforskjellene økte under pandemien, og de har i liten grad blitt redusert i etterkant. Jenter rapporterer også høyere nivåer av stress knyttet til skolearbeid enn gutter – et gap som ble større under pandemien og har vedvart. Ungdom med lav sosial bakgrunn har oftere lav trivsel enn elever med høy sosial bakgrunn, men forskjellene har vært stabile over tid. Det er dermed ikke tegn til nye sosiale forskjeller, men snarere en

videreføring av mønstre som allerede var til stede. Analysene av skoletrivsel her bekrefter dermed i stor grad de som tidligere har vært gjort (Bakken og Ljunggren, 2025), men viser også nye funn gjennom at det er til dels interessant variasjon mellom erfaringskontekstene.

Overordnet sett har både skoletrivsel og motivasjon vist en gradvis nedgang de siste årene, en trend som pandemien kan ha vært med på å forsterke, men som altså ikke var noe nytt fenomen under pandemien. Selv om pandemien ble et tydelig brudd i skolehverdagen, er det vanskelig å isolere dens virkning fra bredere utviklingstrekk i ungdomsskolen. Likevel er et viktig funn i dette prosjektet at fysisk skolegang er viktig for elevenes trivsel og læring. Vedvarende hjemmeskole var en belastning for de fleste, men erfaringene med digital og selvstyrt undervisning kan ha fått ulike følger på lengre sikt. Effekten avhenger særlig av elevenes alder og grad av selvstendighet: Mens eldre elever på ungdomstrinnet i større grad kunne strukturere arbeidet sitt gjennom ukeplaner og selvstendige oppgaver, opplevde yngre elever, særlig faglig sterke barneskoleelever, at de raskt ble ferdige, kjedet seg og savnet kontakt og støtte fra lærere.

Intervjuene viser hvordan pandemiens betydning for skolemotivasjon på lengre sikt ikke er entydig. For mange var nedgangen midlertidig og lot seg hente inn igjen når skolen normaliserte seg. For andre fikk perioden mer varige følger, særlig knyttet til svekket arbeidskapasitet, lavere motivasjon og valg videre i utdanningsløpet. Samtidig forteller flere at erfaringene med hjemmeskole ga økt selvstendighet, bedre struktur og større ansvarsfølelse for egen læring. Dette gjelder særlig elever som allerede hadde gode faglige forutsetninger og sterke arbeidsvaner før pandemien. For dem ble overgangen til digital læring en erfaring de kunne bygge videre på.

For elever med lavere motivasjon og svakere resultater før pandemien fikk derimot nedstengningen motsatt effekt. Manglende struktur, oppfølging og støtte fra lærere bidro til at de falt ytterligere bak. Disse forskjellene ser dermed ut til å handle mindre om nye sosiale skiller enn om forsterkede forskjeller i læringsstrategier og selvregulering. Pandemien forsterket ikke nødvendigvis sosiale ulikheter i tradisjonell forstand, men den opprettholdt og synliggjorde forskjeller som allerede fantes i skolen. Elever med gode forutsetninger kom styrket ut, mens de som slet fra før, fikk utfordringene sine forlenget.

I denne rapporten er målet å undersøke elever generelt. Det gjør at vi ikke kan konkludere på de mer sårbare elevgruppene. Annen norsk pandemiforskning har imidlertid vist at barn og unge som mottok barnevernstiltak under pandemien slet særlig med motivasjon med hjemmeskole, noe som kan ha påvirket de negativt også på lengre sikt (Skiple et al. 2024). Skiple et al. (2024) peker på denne gruppa særlig strevde med konsentrasjon og hadde vanskelige forhold for å følge digitalundervisning hjemmefra. Videre har Østerud (2024) pekt barn og unge med ulike typer funksjonsnedsettelse hadde negative opplevelser med tilrettelegging under pandemien og at det for mange av dem tok lang tid å komme tilbake til et normal tjenestetilbudet etter pandemien.

7 Skoleprestasjoner

I dette kapittelet følger vi opp undersøkelsene i forrige kapittel, om skolemotivasjon og skoletrivsel, hvor pandemien kunne ha hatt betydning på en rekke ulike måter for ungdommen. Her går vi videre fra de sosiale og psykologiske faktorene om hvordan de hadde det og deres motivasjon, til de mer faglige og prestasjonsmessige faktorene. Mer konkret undersøker vi her hvordan skoleprestasjonene på ungdomsskolen har utviklet seg før, under og etter pandemien, belyst kvantitativt gjennom indikatorene grunnskolepoeng og nasjonale prøver, og gjennom en bredere tilnærming til læring basert på de kvalitative dataene. Her er det viktig å bemerke at det med både grunnskolepoeng og nasjonale prøver, ikke er mulig å måle prestasjonsnivåene i en absolutt forstand. Dette fordi grunnskolepoengene ble preget av avlyste eksamener og en mer generøs karaktersetting under pandemien. Når det gjelder de nasjonale prøvene lar ikke ferdighetsnivået seg sammenligne før og etter 2022 siden prøvene ble vesentlig endret som følge av nytt læreplanverk og nytt gjennomføringssystem. Siden alle elever innenfor hvert skoleår gjennomførte de samme prøvene, er det imidlertid mulig å se på de relative forskjeller mellom erfaringskontekster, gutter og jenter, og mellom sosioøkonomiske grupper, og om *forskjellene* har endret seg over tid. Vi analyserer derfor først kvantitative data for å se på relative endringer over tid og forskjeller etter erfaringskontekst, kjønn og sosial bakgrunn. Deretter bruker vi kvalitative data fra intervjuer og case-skoler for å belyse hvordan elever og skoler selv beskriver endringer i læringsutbytte, arbeidsvaner og faglig mestring etter pandemien. Kapittelet avsluttes med en oppsummering og diskusjon av sentrale funn.

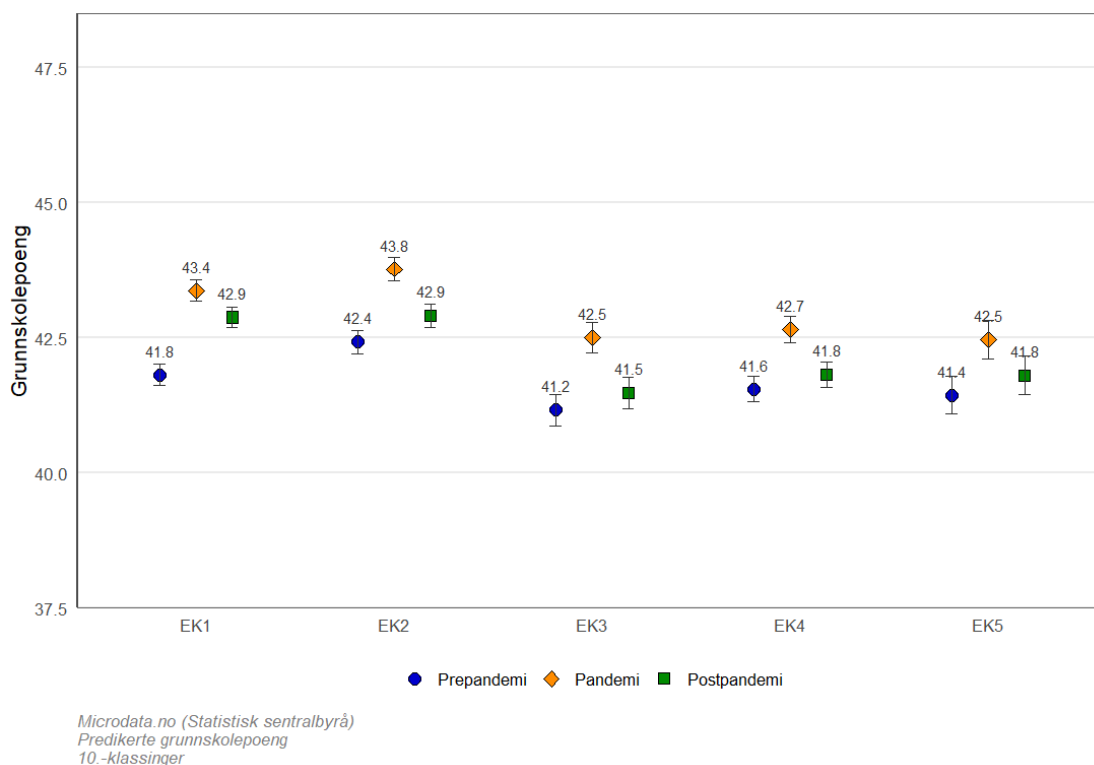
Kvantitative analyser

De kvantitative analysene her følger i stor grad samme oppsett som tidligere, hvor vi analyserer grunnskolepoeng og nasjonale prøver i henholdsvis lesing og regning før, under og etter pandemien. Som før skiller vi først kun mellom erfaringskontekstene, før vi foretar analyser separat for jenter og gutter og deretter etter sosial bakgrunn. Det er imidlertid noen forskjeller fra de tidligere analysene. For mens de tidligere analysene var basert på Ungdata, er analysene her gjort på registerdata, gjort tilgjengelig gjennom Microdata. Det betyr for det første at de predikerte verdiene her ikke gjøres for hele kohorter, men for spesifikke årskull. For grunnskolepoeng gjøres analysene av avgangskullene (10. trinn) i henholdsvis 2019 (prepandemi), 2021 (pandemi) og 2023 (postpandemi). I analysene av nasjonale prøver, i lesing og regning, er det elever på 9. trinn som undersøkes i de samme årene.

Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng er en samlet poengsum beregnet ut fra alle standpunkt- og eksamenskarakterene på vitnemålet, og danner grunnlag for opptak til videregående skole. For de tre kullene vi undersøker varierer grunnskolepoengene mellom 7 og 62. Som tidligere nevnt kan man ikke tolke grunnskolepoeng som en absolutt indikator på elevenes ferdigheter. Selv om de reflekterer noe av ferdighetsnivået, fører blant annet ulikheter i lærernes generøsitet under pandemien og avlyste eksamener, til at målet ikke kan tolkes som et absolutt og konstant ferdighetsmål over tid. I de følgende analysene kan vi imidlertid se på om de relative forskjellene mellom erfaringskontekster, jenter og gutter, og sosioøkonomiske grupper varierer over tid. Samtidig har altså grunnskolepoeng betydning for opptak til videregående skoler, noe som i seg selv gjør at det er relevant å undersøke forskjeller mellom kullene som gikk ut før (våren 2019), under (våren 2021) og etter pandemien (våren 2023). Grunnskolepoeng er altså basert på karakternivået elevene får. En annen grunn for at de kan være relevante å se på, selv om de ikke sier alt om det reelle ferdighetsnivået, er at de kan tenkes å ha betydning for elevenes akademiske selvbilde, deres velvære og deres videre skolegang (se for eksempel. Metsäpelto m.fl., 2020; Chevalier m.fl., 2009; Hansen, 2017).

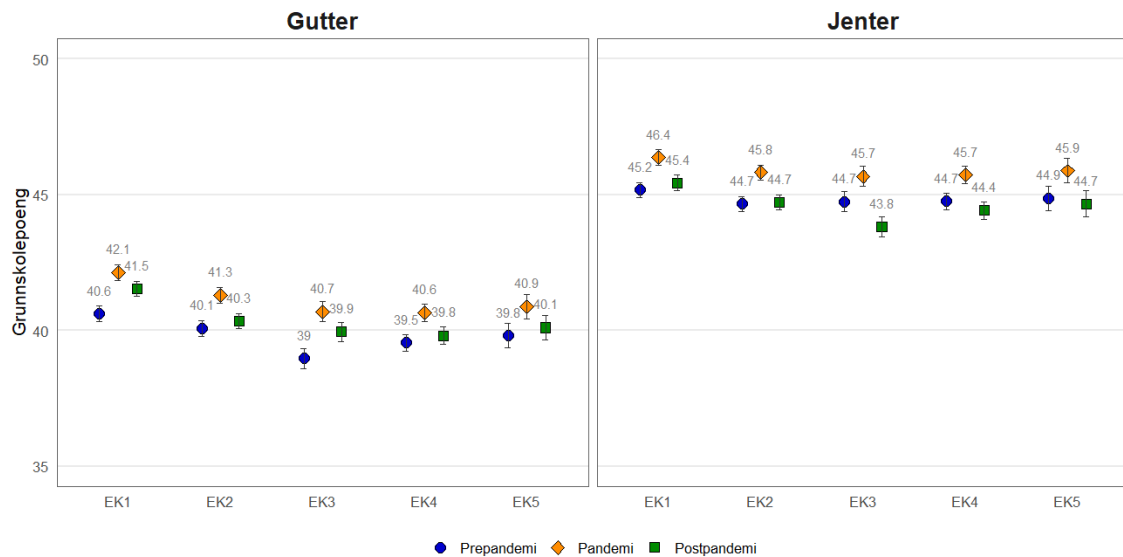
Figur 19 Predikerte grunnskolepoeng



Figur 19 viser små, men systematiske forskjeller i predikerte grunnskolepoeng mellom erfaringskontekstene (EK1–EK5) og over tid. Nivået ligger jevnt rundt 41–44 poeng, med noe høyere verdier i de mest sentrale kontekstene (EK1–

EK2) sammenlignet med de kontekstene som hadde noe mindre smittetrykk (EK3–EK5). Under pandemien økte poengsnittene i alle kontekstene, mens nivået etter pandemien falt tilbake mot det tidligere nivået. I erfaringskontekstene med høyest smittetrykk (EK1 og EK2) var nivået signifikant høyere enn før pandemien. Totalt sett viser mønsteret en midlertidig økning i karakterpoeng under pandemien, etterfulgt av en nedgang etter pandemien.

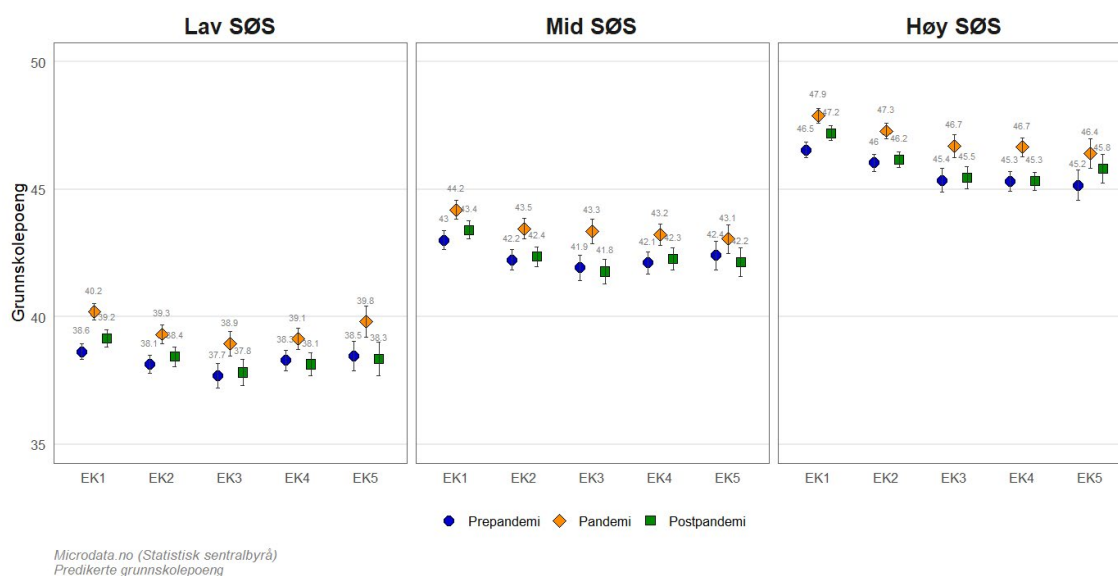
Figur 20 Predikerte grunnskolepoeng, etter kjønn



*Microdata.no (Statistisk sentralbyrå)
Predikerte grunnskolepoeng for middels SØS-nivå*

I Figur 20 ser vi predikerte grunnskolepoeng basert på regresjonsanalyser, separat for gutter og jenter. Disse viser at jenter gjennomgående har høyere grunnskolepoeng enn gutter i alle erfaringskontekster og tidsperioder. Forskjellen mellom kjønnene er relativt stabil over tid. Både gutter og jenter fikk høyere poeng under pandemien. Etter pandemien er det imidlertid en svakere tilbakegang blant gutter i erfaringskontekst 1 og 3. Jentene ser ut til å generelt sett ha falt noe mer tilbake etter pandemien. Kjønnsskjellene i grunnskolepoeng er dermed totalt sett noe mindre etter enn før pandemien.

Figur 21 Predikerte grunnskolepoeng, etter sosial bakgrunn



I Figur 21 ser vi tydelige forskjeller i grunnskolepoeng mellom elever med ulikt nivå av sosioøkonomiske ressurser i hjemmet. Elever med høy sosial bakgrunn har gjennomgående høyere poeng enn elever med lav og middels bakgrunn, og forskjellene er stabile over tid – dette mønsteret ser vi i alle erfaringskontekstene. Etter pandemien falt poengene tilbake mot det tidligere nivået, uten at de sosioøkonomiske forskjellene ble vesentlig endret. Mønsteret tyder altså på en midlertidig økning under pandemien, men vedvarende ulikhet mellom elevgrupper.

Nasjonale prøver

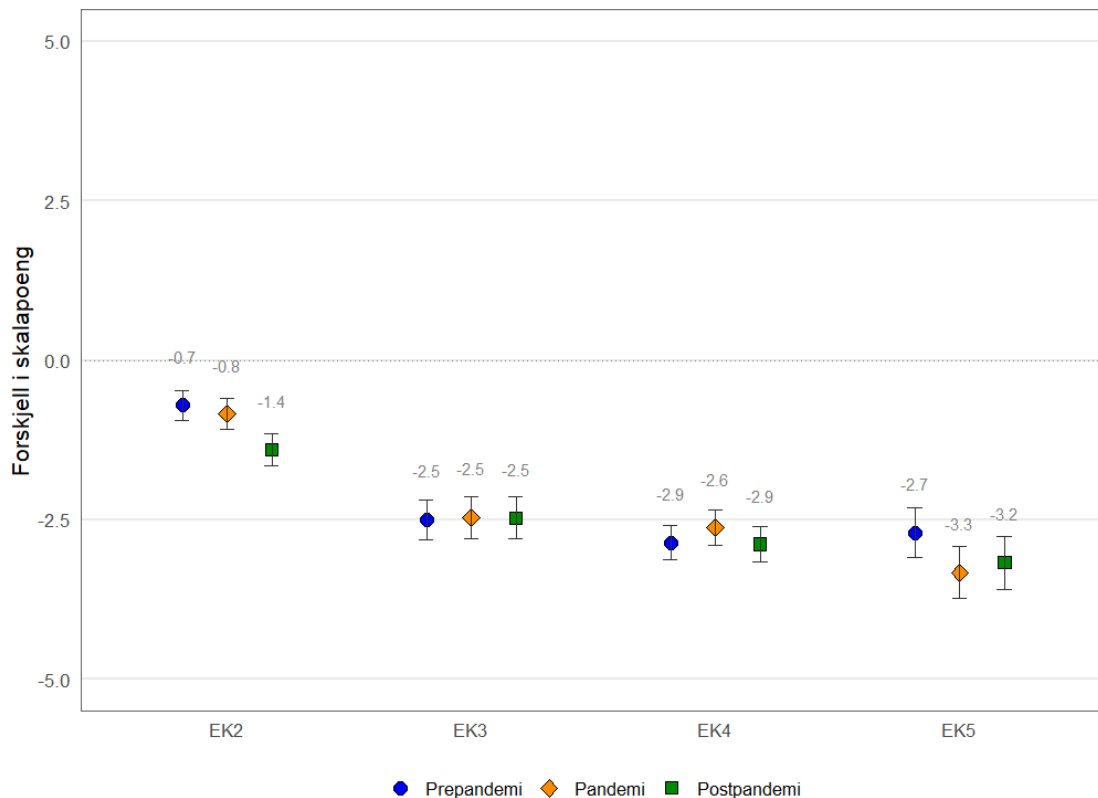
Nasjonale prøver er tester som gjennomføres hver høst på 5., 8. og 9.trinn i grunnskolen for å måle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Prøvene som gjøres på 9.trinn er like de på 8.trinn. Noe som blant annet medfører at vi i mindre grad kan skille blant elever som har de høyeste ferdighetsnivåene. Vi har likevel valgt å fokusere på prøvene fra 9.trinn siden elevene da har blitt «eksponert» for ungdomsskolen i lengre tid enn hva elever i 8.trinn har blitt. På 8.trinn har man kun gått et par måneder på ungdomsskolen idet prøvene gjennomføres.

Fra og med 2022 ble prøvene tilpasset det nye læreplanverket. Dette har den ulempen at man ikke kan si noe om trender i selve ferdighetsnivået gjennom å sammenligne målinger før og etter denne omleggingen. På grunn av en feil i hvordan skalapoengene ble kalibrert kan man heller ikke uten videre sammenligne trendene i perioden før 2022 uten å gjøre en omkoding av tallmaterialet. Siden man uansett ikke kan sammenligne absolutte skårer før 2022 med de fra og med 2022, og det ikke foreligger re-estimerte tall for 9.trinn (Steffensen, 2025), har vi ikke gjort denne korrigeringen (Slupphaug & Gilje, 2025). Når man

skal lese tallene i våre figurer må man derfor kun se på relative forskjeller mellom erfaringskontekster, gutter og jenter og sosioøkonomiske grupper – og, man kan undersøke om forskjellene over tid har endret seg mellom gruppene. Modellene kontrollerer også for år for å absorbere det feilaktige årsgjennomsnittet.

Nasjonale prøver: leseferdigheter

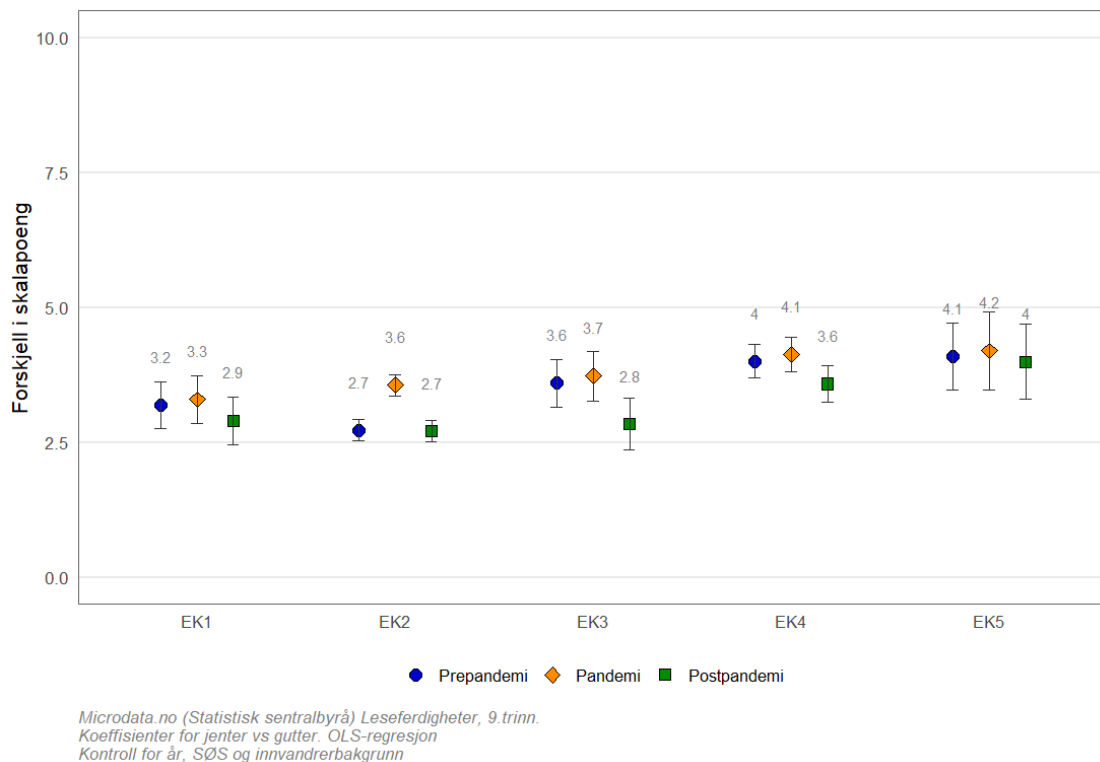
Figur 22 Leseferdigheter. Forskjeller mellom erfaringskontekster



*Leseferdigheter. Nasjonale prøver 9.trinn. Microdata.no (Statistisk sentralbyrå)
 Regresjonskoeffisienter vs EK1(=0) (prepandemi, pandemi og postpandemi)
 Kontrollert for år, SØS, kjønn og innvandrerbakgrunn*

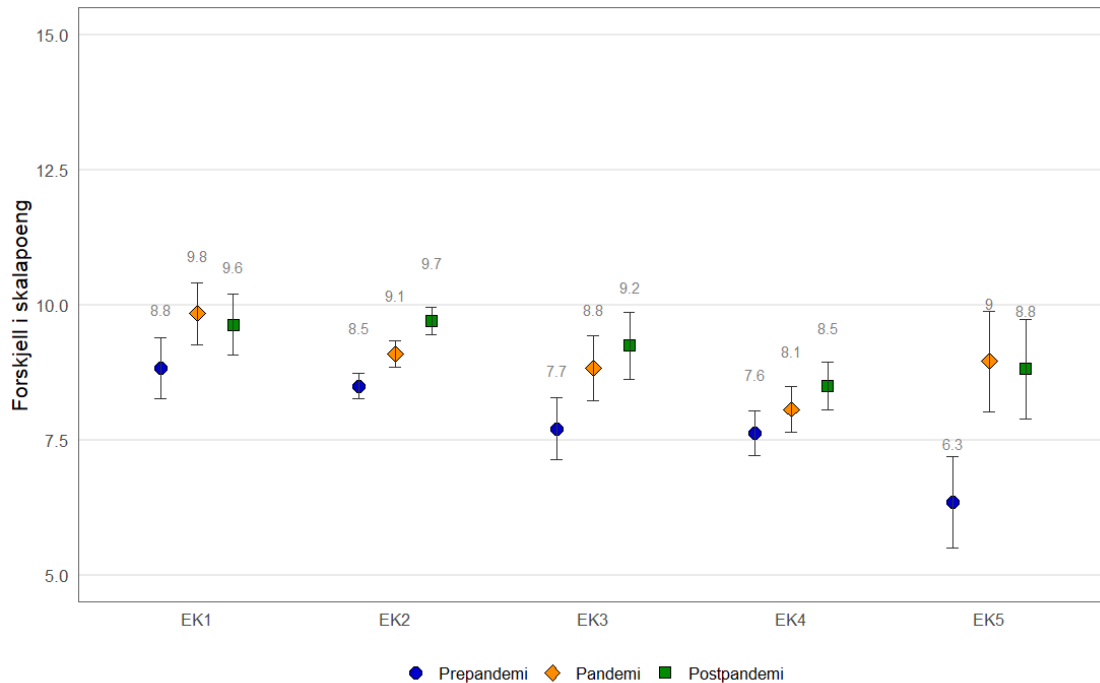
Analysene som er gjengitt i Figur 22 er bygget opp litt annerledes, hvor erfaringskontekst 1 ikke er vist i figuren, men danner utgangspunktet (referansegruppen) for verdiene vist for de andre kontekstene. Verdiene er altså forskjellene fra tilsvarende gruppe i erfaringskontekst 1. I figuren ser vi at kontrollert for sosioøkonomiske ressurser, kjønn og innvandrerbakgrunn skårer elever i de øvrige erfaringskontekstene (EK2–EK5) lavere enn referansegruppen (elevene i erfaringskontekst 1 (EK1)). Forskjellene i leseferdigheter mellom tidspunktene er minst mellom elever i EK1 og EK2 og noe større mellom elever i EK1 og EK3–EK5. Over tid er det kun forskjellene mellom elevene i EK1 og EK2 som har blitt noe større. For de øvrige kontekstene har forskjellene vært relativt like over tid.

Figur 23 Kjønnforskjeller i leseferdigheter i ulike erfaringskontekster (nasjonale prøver)



Figur 23 viser direkte til kjønnforskjeller i leseferdigheter. Det er altså ikke nivået i seg selv, men den relative forskjellen mellom jenter og gutter. Her ser vi at jenter i gjennomsnitt presterer bedre enn gutter i leseferdigheter på 9. trinn i alle erfaringskontekster og perioder, når vi kontrollerer for sosioøkonomiske ressurser i hjemmet og innvandrerbakgrunn. Forskjellene har over tid vært noe mer markert i kontekstene der man hadde lavest smittetrykk under pandemien (EK4–EK5), hvor jentene ligger rundt fire poeng høyere enn guttene. Under pandemien ser kjønnforskjellene ut til å øke i EK2. Etter pandemien gikk imidlertid forskjellene tilbake til prepandeminivå her. I erfaringskontekst 3 og 4 har kjønnforskjellene blitt noe mindre etter pandemien.

Figur 24 Sosiale forskjeller i leseferdigheter i ulike erfaringskontekster (nasjonale prøver)

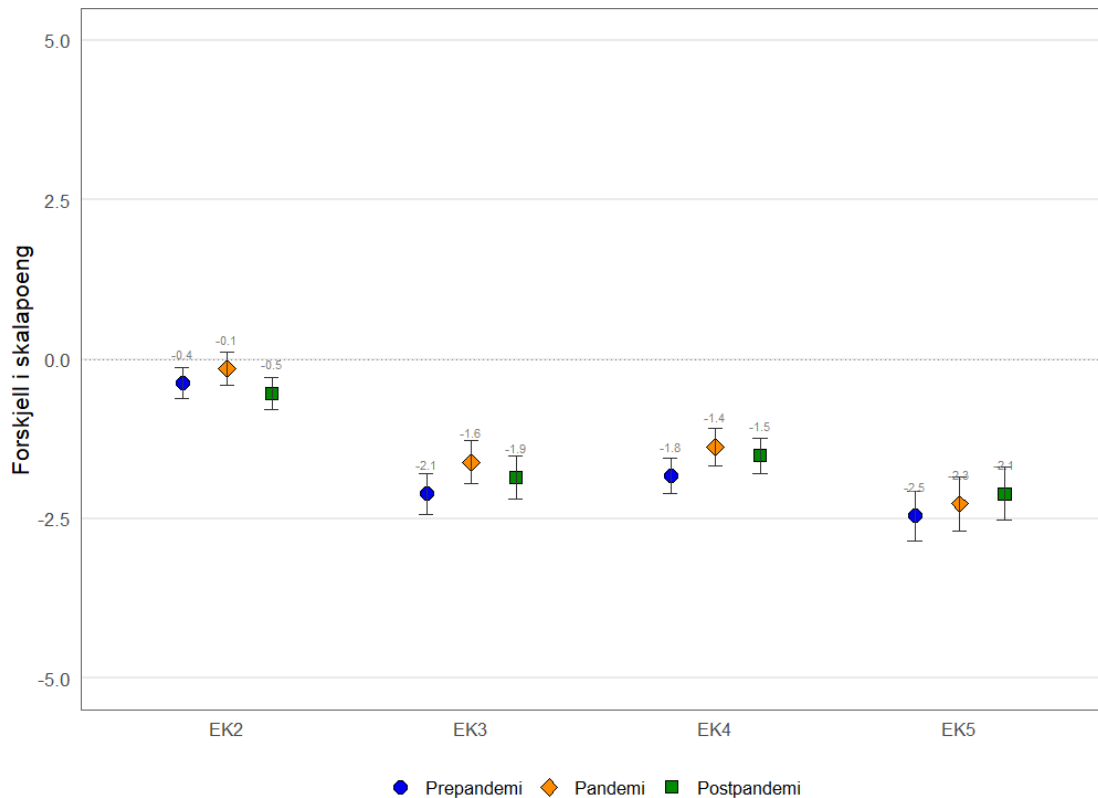


Microdata.no (Statistisk sentralbyrå). Leseferdigheter. Nasjonale prøver, 9.trinn.
Koeffisienter for høy-SØS vs lav-SØS fra linær-regresjon
Kontroll for kjønn og innvandrerbakgrunn

Resultatene i Figur 24 viser hvordan *forskjellene* i leseferdigheter mellom elever med lav og høy sosial bakgrunn har utviklet seg over tid. Vi ser den samme økende tendensen i alle erfaringskontekstene. I EK1 og EK5 økte forskjellene fra før til under pandemien, og de har holdt seg stabile til etter pandemien. I EK2 til EK4 ser det ut til at forskjellene har økt jevnt over tid.

Nasjonale prøver: regning

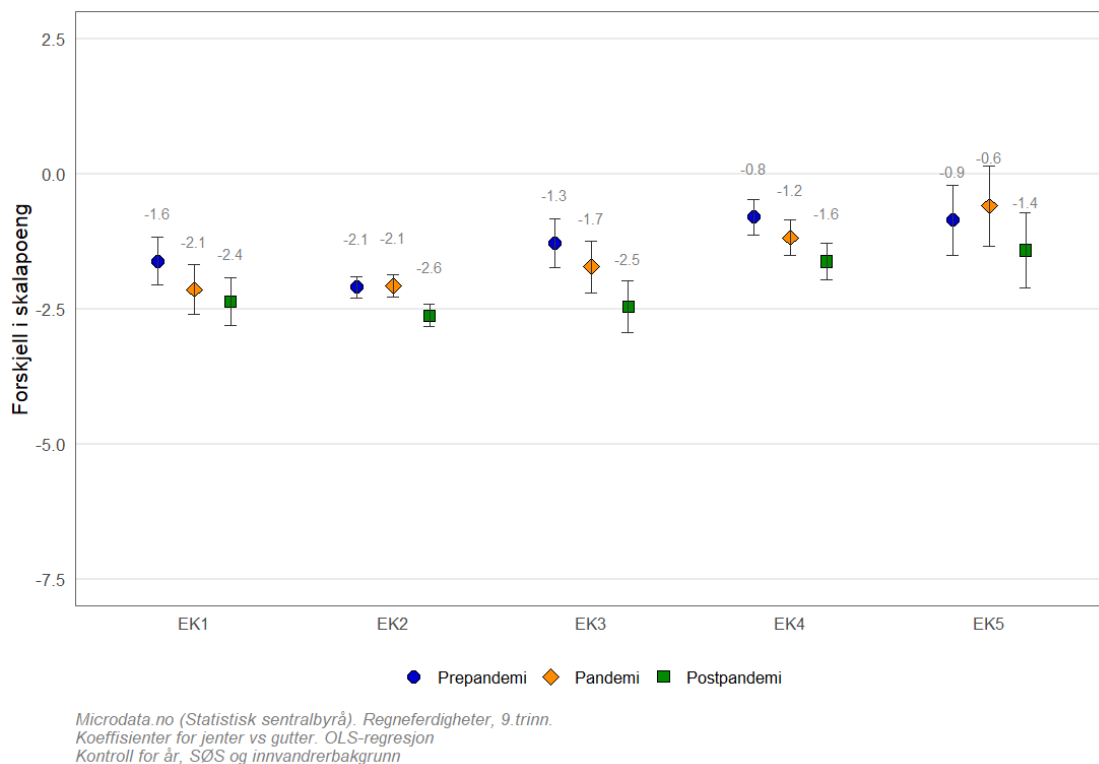
Figur 25 Regneferdigheter. Relative forskjeller mellom erfaringskontekster



Microdata.no (Statistisk sentralbyrå) Nasjonale prøver Regneferdigheter 9.trinn.
Regresjonskoeffisienter EK2-5 vs EK1(=0)
Kontrollert for år, SØS, kjønn og innvandrerbakgrunn

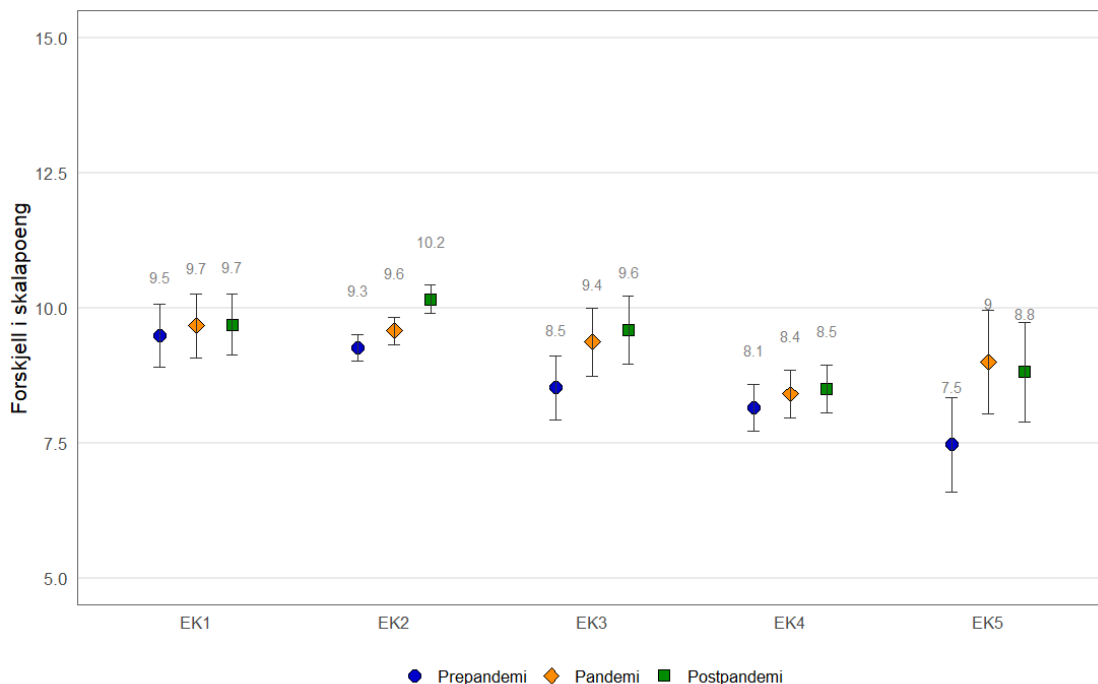
Som for lesing viser også resultatene i Figur 25 forskjellen fra de tilsvarende kohortene i erfaringskontekst 1, og det fremkommer at elever i alle erfaringskontekstene (EK2 til EK5) skårer noe lavere enn elevene i EK1 når vi kontrollerer for sosioøkonomiske ressurser, kjønn og innvandrerbakgrunn. Forskjellene i regneferdigheter er mindre mellom elever i EK1 og EK2 og større mellom elever i EK1 og EK3–EK5. Over tid har forskjellene mellom kontekstene vært tilnærmet uendret.

Figur 26 Kjønnforskjeller i regneferdigheter ved nasjonale prøver



Figur 26 viser igjen direkte til kjønnforskjeller og vi ser at gutter i gjennomsnitt presterer bedre enn jenter i regneferdigheter på 9. trinn i alle erfaringskontekster og perioder, kontrollert for sosioøkonomiske ressurser og innvandrerbakgrunn. Kjønnforskjellene ligger gjennomgående mellom 1 og 2,5 poeng i gutters favør, men varierer noe mellom kontekstene. Under pandemien ser forskjellene ut til å øke svakt i EK1, EK3 og EK4. Etter pandemien forsterkes forskjellene noe i alle kontekster, også der det ikke var noen endring fra før til under pandemien. Totalt sett peker mønsteret på svakt økende kjønnforskjeller i regneferdigheter.

Figur 27 Sosiale forskjeller i regneferdigheter i ulike erfaringskontekster (nasjonale prøver)



*Microdata.no (Statistisk sentralbyrå) Regneferdigheter. Nasjonale prøver 9.trinn.
Koeffisienter for Høy-SØS vs Lav-SØS fra linær-regresjon
Kontroll for SØS og innvandrerbakgrunn*

I Figur 27 ser vi forskjellen i skalapoeng mellom dem som har høy og lav sosial bakgrunn. I alle kontekster er det slik at de med høy bakgrunn skårer bedre enn de med lav bakgrunn. Forskjellene så ut til å øke svakt under pandemien for elevene i EK2, EK3 og EK5. Etter pandemien ser vi en ytterlig økning i sosiale forskjeller for alle erfaringskontekstene unntatt EK1.

Intervjuer med 2005-kullet (*Ungdom i endring*)

I intervjuene med ungdom som gikk på ungdomsskolen under pandemiperioden, er det få som direkte diskuterer egne skolepresentasjoner i lys av pandemien. Imidlertid er det flere som peker på at man gikk glipp av læring under pandemien, noe som gjorde at faglig innhold måtte tas igjen i etterkant. Læringstapet kunne også gå ut over egne skolepresentasjoner.

En av ungdommene forteller at han opplevde store konsekvenser for karakterene sine. Han beskriver hvordan hjemmeskolen ga mye rom for å «sluntre unna», og at det ble lett å omgå både oppfølging og reell innsats. I ettertid ser han en tydelig sammenheng mellom graden av fysisk undervisning og sin egen karakterutvikling. Jo mer normalisert skolehverdagen ble etter pandemien, jo bedre ble prestasjonene hans:

Jo mindre korona det ble, jo høyere snitt fikk jeg [...] det tror jeg var fordi at da man bare kunne være hjemme, og læreren hadde ikke noe oversikt over hva

du egentlig gjorde. [...] jeg lærer bedre face to face med læreren. (Gutt 18, erfaringskontekst 1, høy sosial bakgrunn)

Han peker på hvordan mangelen på struktur og oppfølging under pandemien førte til et faglig tap, som først ble reversert da skolehverdagen vendte tilbake til faste rammer.

En annen konsekvens knyttet til skoleprestasjoner som flere av ungdommene trekker frem, er mangelen på eksamenstrening som følge av pandemien. En av dem beskriver hvordan det å møte sin første eksamen på videregående føltes uvant og krevende:

Den første gangen jeg hadde eksamen, var jo nå i våres [...] det var litt spesielt da. Jeg var veldig mye mindre forberedt enn de som allerede har vært igjennom en eksamen. (Gutt 18, erfaringskontekst 2, lav sosial bakgrunn)

Sitatet peker på hvordan fraværet av ordinær vurderingspraksis under pandemien førte til at mange gikk glipp av viktig erfaring med prøver og eksamener. For flere ble dette merkbart først senere i skoleløpet, når de møtte formelle vurderingssituasjoner uten tidligere trening.

Caseskoler

Innføringen av nytt læreplanverk (LK20) høsten 2020 innebar at skolene fikk svært lite tid til å forberede seg og til å gjennomføre profesjonsfaglig kompetanseheving, særlig kollektivt, på LK20. Parallelt måtte skolene innføre digital nødundervisning våren 2020, og skoler i områder med høyt smittetrykk måtte også gjennomføre hel eller delvis digital undervisning i perioder skoleåret 2020–2021. Et smittevernsreglement med stadige skifter i smittevernsnivåer og høyt fravær, både blant elever og lærere, medførte dessuten en ustabil skolehverdag (Vennerød-Diesen et al., 2024). Dette var særlig tilfelle for skolene i erfaringskontekst 1 og 2 der henholdsvis Høybyen og Høystad skole befinner seg. Både skolene og elevene ga uttrykk for at denne situasjonen gikk ut over undervisningskvalitet og elevenes læringsutbytte.

I den andre runden med caser finner vi at skolehverdagen på mange måter har normalisert seg i skoleåret 2024–2025. En skoleleder ved Høybyen opplever at skolens virksomhet er kjennetegnet ved det samme «læringstrykket» og «engasjementet» som de hadde før pandemien. En lærer fra samme skole deler opplevelsen av en mer normal skolehverdag i 2025 og assosierer dette med innføringen av LK20 som nå oppleves mer som gjennomført:

Nå er det mer tilbake til det gamle. Man er tryggere i implementeringen av den nye læreplanen, for den kom litt sånn bardus på, midt oppi absolutt alt annet. (Lærer, Høybyen skole)

Et viktig funn fra casestudiene er videre at det er gjennomgående to fag som elever, lærere og skoleledere på tvers av tidspunkter opplever at har endret seg etter pandemien: matte og norsk. I det følgende fokuserer vi derfor hovedsakelig på lesing i norskfaget, ettersom det er der de opplever at skoen trykker, samt matematikk. Vi skal se på elevenes, lærernes og skoleledernes perspektiver samlet. Til slutt skal vi se på skolens perspektiver på andre faktorer de opplever at har påvirket elevenes skoleprestasjoner.

Lese- og skriveferdigheter

Elevene beskriver gjennomgående at de opplever at de har blitt dårligere til å lese enn hva de var da de var yngre. De knytter det ikke nødvendigvis direkte til pandemien, men flere forstår det selv som at det handler om økt mobilbruk. Som vi skal se i kapittel 10, var det en betydelig økning i skjermbruk blant ungdomsskoleelevene under pandemien. Av elevene som gikk på mellomtrinnet under pandemien, er det flere elever som mener at deres høye skjermtid handler om vaner de la til seg under skolenedstengningene. Det sosiale livet ble digitalt, og flere beskriver at de omtrent kontinuerlig var på mobilen. Uavhengig av hva elevene opplever at er grunnen til mye skjermtid, opplever majoriteten av elevene vi har intervjuet, at de har «ødelagt» konsentrasjonsevnen sin. En elev beskriver det slik:

Folk er mer på mobilen. Det gjør at man får litt dårligere, sånn konsentrasjon. Som gjør at man blir mer rastløs og ute etter dopamin. Jeg liker ikke å lese bøker så godt, for jeg forstår ikke hva jeg leser. (Jente 14, kull 2009, Høybyen skole)

Dette sitatet er typisk for mange av elevene vi har intervjuet. De opplever dårligere konsentrasjon og at det er årsaken til at de ikke lenger leser. Flere elever beskriver at de leste mer som barn. Samtidig er det flere elever som beskriver hvordan de opplever at de selv aktivt har satt inn tiltak for å endre dette:

Jeg merker at jeg har bedre konsentrasjon nå enn jeg pleide. Jeg slettet TikTok for noen uker siden. Jeg føler det har blitt bedre, for nå sitter jeg ikke og skroller lenger. Jeg merket veldig godt at jeg ikke klarte å konsentrere meg. Jeg slettet det for å få mer tid til det jeg trenger å gjøre. (Jente 14, kull 2009, Høystad skole)

To andre elever i samme intervju forteller også at de har slettet TikTok fordi de brukte mye tid der. På en annen skole er det en elev som forteller om noe lignende:

Jeg har stoppet å spille. Jeg tenker på fremtiden min. Jeg jobber mye med skole i stedet. (Gutt 14, kull 2011, Høybyen skole)

Dette er elever som i utgangspunktet er faglig sterke og gode til å formulere seg, og vi opplever dem som svært reflekterte rundt egne liv. Samtidig som de

har svært ulik sosioøkonomisk status, forenes de av et ansvar for egen fremtid. Elevene forteller om en indre prosess hvor de har tatt valg rundt skjermbruk for å nå mål de selv har satt. De opplever ikke at dette er valg de har gjort grunnet forslag fra voksenpersoner rundt dem, men noe de selv har kommet frem til på egen hånd. Likevel er det verdt å merke seg at disse elevene beskriver foresatte som aktivt har hjulpet dem med skolearbeid eller på andre måter deltatt støttende i deres liv. Andre elever har ikke samme grad av selvregulering:

Elev 1: Noen i klassen min spiller alltid når vi jobber på pc. Læreren må printe ut oppgavene for dem, så de kan få det på ark. Hvis læreren ser at noen spiller, får man papir.

Elev 2: Læreren min er ikke sånn. Hun er ikke så streng. Hvis hun ser at vi spiller, lar hun oss alltid bli ferdig med runden. (Elever, 14, kull 09, Høybyen skole)

Vi ser her at elevens digitale hverdag er et produkt av deres egen selvregulering, lærerens praksis og også delvis foreldrenes involvering. Det krever likevel svært mye av eleven, også når det gjelder metakognisjon, altså bevissthet rundt hvordan ulike kognitive prosesser blir påvirket av egen atferd.

Skoleledere og lærere peker på flere av de samme utfordringene med lese- og skriveferdigheter. I første runde av intervjuer fant vi at skolene rapporterte om læringstap i norsk og delvis så på dette som en konsekvens av skolenedstengning, fravær og strenge smittevernregler under pandemien. Skolelederen ved Høybyen skole observerer også i 2025 at elevenes faglige mestring har endret seg, til tross for at de mestrer skolehverdagen og elevrollen bedre, slik vi beskrev i kapittel 5. Dette relaterer hun til et mulig læringstap i småskolen og særlig dette med å «knekke» lesekode og andre «grunnleggende ferdigheter»:

De er svake lesere. De har veldig lav leseforståelse. Det med å kode, på en måte. De kan jo lese. Det går litt sakte, men de kan jo lese. Men det med å forstå hva de leser, er det veldig mange av dem som strever med. Ta ut informasjonen av teksten for å bruke den i læringen. Og det er jo noe vi, misforstå meg rett, egentlig alltid har strevd litt med i denne bydelen på grunn av språkbarrierer og litt forskjellig. Men vi ser likevel noe annet. At det er akkurat den der grunnleggende leseferdigheten som veldig mange av dem ikke har. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolen befinner seg i et boligområde med høy minoritetsandel i befolkningen og også en høy andel familier som lever med vedvarende lavinntekt. Skolen har over tid, og før pandemien, vært vant til at elevene ikke har gode grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving når de starter på 8. trinn. Skolelederen opplever imidlertid at leseferdighetene er enda dårligere nå enn før pandemien. En lærer ved samme skole deler denne observasjonen:

Jeg vil definitivt si at jeg kjenner meg igjen i det, ja. Og så er jo dette «pad-barn». Nå begynner det jo å ha gått såpass mange år at jeg er litt usikker. Skal man fortsatt skylde på pandemien, eller skal man tørre å si at hvis man bruker pad feil, så gjør det også noe med leseopplæringen? Vi ser jo at de har manglende grunnleggende ferdigheter, lav leseferdighet, manglende utholdenhet og mindre kunnskap om strategier enn det jeg fikk [fra barne-skolene] blant elever tidligere. De hadde flere lese-strategier på plass, så man kunne bare videreutvikle det. (Lærer, Høybyen skole)

Læreren påpeker at det kan være vanskelig å tilskrive en nedgang i elevenes leseferdigheter til pandemien, særlig fordi denne endringen har vedvart over flere år og etter at pandemien var over. Læreren fremhever innføringen av nettbrett i skolen som en viktig årsak og opplever at elevene som begynner på 8. trinn, mangler ferdigheter de tidligere var vant til at de hadde med seg fra mellomtrinnet. Læreren forteller at skolen derfor har blitt mer «tradisjonell» i valg av undervisningsformer, og beskriver dette slik:

Det er lærebok, og det er skrivebøker. Vi leser og skriver veldig mye på papir. For å trene opp i forhold til det som ... Det fungerer veldig fint. Det fungerer mye bedre, men vi har jo selvfølgelig også digitale [læremidler]. I forhold til hvordan de hevet seg i nivå på nasjonale prøver fra i fjor til i år – og egentlig leseutholdenheten, da. Fra hvor lenge de kan sitte og jobbe med en tekst, og hvordan de bruker tekst selv. Og det har roa dem ned veldig, sånn armer og bein. For det var et veldig, veldig urolig trinn. (Lærer, Høybyen skole)

Læreren forteller at skolen har gått tilbake til å bruke mer papirbaserte læremidler, som bøker og skrivebøker, i kombinasjon med digitale. Dette opplever hun at har påvirket elevenes leseferdigheter positivt, og at dette er noe de kan se igjen i resultatene på nasjonale prøver i lesing. Læreren fremhever at økt bruk av papirbaserte læremidler synes å ha påvirket læringsmiljøet i klassene positivt. Det har skapt mer ro, og dette har vært nødvendig fordi elevene fremsto som «veldig urolige» sammenlignet med andre trinn. På spørsmål om hvordan bruk av papirbaserte læremidler påvirker læringsmiljøet, svarer læreren:

Da er det ikke distraksjoner. De er [ikke] inne på alle mulige spill og apper og holder på med det de er vant til fra før. De klarer ikke å konsentrere seg, nødvendigvis, på samme måte. Særlig de som i utgangspunktet kanskje blir litt fort slitne. Da er det jo veldig lett å gå inn og ... (Lærer, Høybyen skole)

Læreren observerer at de digitale enhetene i større grad distraherer elevene fra skolearbeidet, fordi de blir fristet til å gå inn på ulike apper og spill de har tilgang til. Dette opplever læreren at særlig går ut over elever som «blir litt fort slitne». Dette synes å handle om at disse elevene kan oppleve det faglige arbeidet som mer krevende, og at de derfor raskere blir ukonsentrert. Man kan imidlertid også anta at elever som finner det faglige arbeidet mindre engasjerende, raskere blir

mer ukonsentrert og fremstår som mer «slitne». Læreren gir uttrykk for at dette også er en observasjon som gjelder elevene generelt:

Konsentrasjonsspennet er definitivt kortere, og de har mindre stamina til å stå i ting. Det har vi jobbet veldig mye med, særlig i min klasse i år. Det å klare å konsentrere seg. Dette er en klasse som ikke er noe glad i lærerformidling, så det har vi veldig lite av. Det er kort instruksjon, og så jobber de selv.
(Lærer, Høybyen skole)

Læreren beskriver hvordan de i denne klassen har valgt å tilpasse undervisningsform og læringsaktiviteter for at elevene i mindre grad skal miste konsentrasjonen. De vektlegger mer elevaktive læringsaktiviteter og kombinerer dette med korte instruksjoner fra læreren i plenum. Begrepet «stamina» er noe lærere og skoleledere benytter på tvers av skoler, både i denne og den første fasen med casestudier.

Mens Høybyen skole har valgt å gå tilbake til mer tradisjonelle undervisningsformer og i større grad bruker papir, har Høystad skole fortsatt sin praksis med primært digitale ressurser i undervisning og elevarbeid. Begge skoler benytter imidlertid papirbaserte bøker når elevene leser skjønnlitteratur. Høystad skole etablerte sin digitale praksis før pandemien brøt ut, og skolen erfarte at dette gjorde dem godt forberedt for en umiddelbar overgang til hjemmeskole våren 2020.

Vi driver jo [skolen] sånn som vi gjorde før. Det er jo ikke noe endring på hvordan vi driver. Jeg vil jo tro at noen skoler plutselig har blitt mer digitale, eller plutselig fikk det på plass, infrastruktur og sånt. Men det hadde vi jo fra før, så det er egentlig ikke noen forandring på den biten. (Skoleleder, Høystad skole)

Elevenes utholdenhet i læringssituasjoner, ofte omtalt som «stamina», er et tema som går igjen i intervjuer med skoleledere og lærere i runde to. Lærere ved Høystad skole opplever at elevene har endret seg i sin tilnærming til skolen:

Vi ser jo også på de som er normale elever, de som ikke har spesielle behov eller spesialundervisning eller noe annet. Det er tydelig forskjell på utholdenhet og «grit» – det å tåle å stå i ting. De gir opp veldig fort hvis de møter på en vanskelig oppgave. (Lærer, Høystad skole)

Læreren gir uttrykk for at dette er en generell endring på tvers av elevgruppen og ikke først og fremst gjelder for elever med særlig behov for tilrettelegging. Dette handler om å takle opplevelser av ubehag og manglende mestring og forstå at det er nødvendig for både faglig læring og mer generelt som en evne til livsmestring.

Denne opplevelsen deles av skoleleder ved Lavsund skole. Skolen ligger i erfaringskontekst 5 og opplevde et relativt lavt smittetrykk under pandemien. Elevene kan også beskrives som heterogene hva gjelder sosioøkonomiske

ressurser i familien, men få familier lever i trangboddhet og med vedvarende lav inntekt. Skolelederen beskriver det slik:

Først og fremst ser vi vel at elever som egentlig har gode forutsetninger, kanskje burde ha prestert høyere. Det som kanskje er mest bekymringsfullt, det er leseferdigheter – utholdenhet, enten i lesing eller regning eller skriving. Men hvor mye som er korona, og hvor mye som er andre ting. Det har skjedd noe der som gjør at vi nå på skolen må bruke et kvarter flere ganger i uka for at de skal øve seg på å sitte med en bok i 15 minutter og lese sammenhengende, uten å legge den fra seg eller forstyrre noen. Det samme gjelder jo skriving og regning. (Skoleleder, Lavsund skole)

Skolelederen opplever også en nedgang i elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning når de begynner på ungdomsskolen. Dette kobler han til en svakere utholdenhet blant elevene, spesielt når det gjelder det å jobbe konsentrert over tid. Som skolelederen påpeker, er det ikke lett å trekke noen konklusjoner om hva pandemien kan ha betydd for disse endringene i grunnleggende ferdigheter.

Ferdigheter i matematikk

Det andre faget både elever og lærere beskriver læringstap i, er matematikk. Elevene opplever at det er vesentlige deler av faget de ikke kan, og mange av elevene tilskriver læringshull til alvorlige mangler i matteundervisningen i forbindelse med pandemien. De tilskriver det til nedstengninger, men også til at skolesituasjonen var så unormal at lærerne hele tiden utsatte det som var vanskelig. En elev beskriver matte under skolenedstengningen slik:

Det er noe spesielt med matten. Hvis du ikke skjønnte det, så kunne du ikke fått den hjelpen. I 3. klasse skulle vi lære gangetabellen og sånn, liksom. Den sitter fortsatt ikke hos meg. Og matte er liksom ... Det må du nesten pushe deg til litt for å gjøre det. (Gutt, 14, kull 09, Høybyen skole)

Vi ser at eleven peker på at matematikk er et fag som er mer utfordrende å forstå og jobbe med selvstendig, og at han selv på 10. trinn ikke fullt ut mestrer gangetabellen. En elev fra Høystad beskriver det hen opplever som konsekvensene av mangelfull matematikkundervisning, slik:

Vi lærte jo ingenting i tredje og fjerde. Og det er ganske mye grunnleggende, da, som vi skulle lært der. Og hvis man ikke får det på plass, så klarer du deg ikke på mellomtrinnet. For de går bare videre. For de kan ikke tenke på en elev, de må tenke på helheten. Og så går de bare videre, på ungdomsskolen, og du er egentlig fortsatt stuck. Så trenger du egentlig det for å løse megavanskelige greier på videregående, men det går jo ikke. (Jente, 14, kull 10, Høystad skole)

Elevene beskriver læringshull og en personlig forståelse av at det er utfordrende for dem å tette disse. De opplever at matte krever mer innsats enn andre fag.

Samtidig opplever de manglende støtte fra lærere i bistand til hvordan de kan tette læringshullene. Vi ser at noen elever viser lært hjelpeløshet – de opplever ikke selv at det er mulig for dem å gjøre noe med manglende kunnskap i matte, men at de må hjelpes til det.

At elevene er svake i matte, støttes av både lærere og skoleledere ved Høystad skole. En lærer erfarte at elevene som startet på 8. trinn skoleåret 2023/2024, hadde betydelige læringshull i matematikk:

Det har de. Helt sånn grunnleggende. De kan ikke brøkgregning og sånne ting som man egentlig skal jobbe med i syv år på barneskolen. De kan det bare ikke. Skjønner ikke. Så vi må ned. Vi har startet på småtrinnet i matte. Så er det noen sånne supergenier som vi må sette på videregående matte, så det er veldig stor spredning. (Lærer, Høystad skole)

Læreren beskriver at elevene manglet grunnleggende matematikkferdigheter, og fremhever særlig brøkgregning. Dette assosierer læreren med at elevene ikke har gode nok «arbeidsrutiner» hva gjelder skolearbeid:

[Elevene] har ganske dårlige arbeidsrutiner. Vi så det veldig i matte, at de har kjempehull i matte. Som det jo også er naturlig å tenke at korona ... Det er jo et sånt «arbeidsfag». (Lærer, Høystad skole)

Læreren opplever at elevene verken har kompetansenivået i matematikk som de hadde forventet, eller at de har etablert de arbeidsrutinene som skal til for å jobbe med matematikkfaget. Læreren gir uttrykk for at dette potensielt kan skyldes læringstap som følge av pandemien. Dette beskriver han som «naturlig å tenke» uten en nærmere begrunnelse. I fortsettelsen gir læreren uttrykk for at dette snarere handler om arbeidsvaner og ikke elevenes kognitive forutsetninger:

På nasjonale prøver ser vi at de egentlig har helt adekvate evner. De har helt greie kognitive forutsetninger for å få til matte. Men de har veldig dårlige arbeidsvaner. Det er veldig skippertaksholdning til ting – som funker dårlig i et sånt fag. (Lærer, Høystad skole)

Arbeidsformen skolen legger opp til med høy grad av egenarbeid, synes også å representere en overgang for elevene. Lærere beskriver hvordan de har måttet tilpasse undervisningen i matematikk til elevenes læringshull:

Vi har laget dette systemet som vi kaller «grunnpakka». Vi har laget moduler som de jobber med i sitt tempo, og så [går de opp et nivå] når de består en prøve. Da kommer de til neste. Alle jobber på forskjellige steder hele tiden. Men vi har jo også fellesundervisning, der er det litt krevende å tilpasse på en god måte. (Lærer, Høystad skole)

Videre peker læreren på at elevene «gir opp utrolig fort», og at de ikke har grunnleggende ferdigheter til å mestre annet enn «helt logiske oppgaver som

ikke krever noe kunnskap». Det er rimelig å anta at manglende grunnleggende ferdigheter også gir lav opplevelse av forståelse og mestring, og følgelig lav stamina. Høystad skole er en interessant case fordi skolen rekrutterer elever fra barneskoler som befinner seg over hele storbyen og ligger i boligområder med svært ulike profiler.

Økt vekt på bedre overganger fra og tettere dialog med barneskolene

Flere studier viser at pandemiens påvirkning på elevene, både faglig og sosialt, spesielt kan komme til uttrykk i overgangen mellom skoleslag. Wendelborg et al. (2024) fant at elever var dårligere forberedt på sosiale krav i videregående skole som følge av redusert sosialisering på ungdomsskolen.

To av caseskolene som deltok i andre runde, beskriver hvordan de på ulike måter har endret sin praksis for å bedre informasjonsflyt i overgangen fra barneskole til ungdomsskolen. Dette dreier seg både om endringer i form av et mer strukturert samarbeid mellom barneskoler som avgir elever til ungdomsskolene, og bedre kartlegging av elevene før oppstart.

Ved Høybyen skole observerer man at elevene har svekkede grunnleggende ferdigheter når de starter på 8. trinn, særlig i matematikk og lesing. En skoleleder beskriver verdien av tettere dialog mellom barneskolene som avgir elever, og ungdomsskolen:

Når vi får elever [fra barneskoler] og føler på litt frustrasjon. Det er noe med at det er mye vi kan gjøre her, men noen ting må man begynne med tidligere. Vi har jo alltid samarbeidet, men det har jo vært en døråpner på at vi kan snakke mer om hva det er vi forventer at elevene skal kunne når de kommer til oss. Og barneskolene har også blitt mer nysgjerrige på hva er det de gjør på ungdomsskolen som de kan lære av, og hva er det de gjør på barneskolen som vi kan lære av. I forhold til læringsstrategier: Er det noe fellesnevner? Kanskje tenke mer helhetlig skoleløp fra 1. til 10. trinn. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen fremhever betydningen av tett dialog, særlig rundt ungdomsskolens forventninger til elevenes grunnleggende ferdigheter, for å heve kvaliteten på den tidlige innsatsen som barneskolene kan tilrettelegge for. Skolelederen forteller at man har etablert en struktur for samarbeid: «Vi i ledelsen har nå faste samarbeidsmøter med begge barneskolene, gjennom hele året, som vi har laget et årshjul for.» Samarbeidet omfatter også lærere, både i egne «fagnettverk» og ved bruk av felles utviklingstid:

Og så har vi hatt noen felles utviklingstider med alle lærerne, egentlig rundt nasjonale prøver, for det har vært noe veldig håndfast å ta tak i. Her på ungdomsskolen har det vært alle [lærere] på ungdomsskolen, og så har det vært [lærere fra] kanskje 5., 6. og 7. Fordi det er da de måler, da. Hva er det nasjonale prøver viser oss i 5. klasse, og hva viser de oss i 8. og 9. klasse

her? Det har vært veldig fint, for da har vi fått til en dialog rundt leseferdigheter, for eksempel, eller regneferdigheter. Så det skal vi fortsette med. (Skoleleder, Høybyen skole)

Ved Lavsund skole har skoleledelsen også sett behovet for tettere dialog med de to barneskolene som avgir elever til dem, men erfarer at «vi snakker ikke om sånne ting på tvers av skolene, dessverre». De samarbeider tett med den andre ungdomsskolen i kommunen, men ikke i tilstrekkelig grad med den videregående skolen:

Det burde være mye større grad av samarbeid. Vi har samarbeid om de elevene som skal inn i videregående på særskilt vilkår, eller som har annen dato for opptak. Der er det gode rutiner, rundt de to gruppene der, men utover det er ingenting. Så det er rart. (Skoleleder, Lavsund skole)

Gode rutiner og fora for samarbeid på tvers av skoleslag kan bidra til økt forståelse for de forventningene elevene møter i overgangen til neste skoleslag. Svakere grunnleggende ferdigheter, noe som delvis kan skyldes læringstap som følge av pandemien, kan altså bidra til at skolene setter dette samarbeidet på dagsordenen. Dette er tilfelle for Høybyen skole, mens Lavsund skole erfarer at et slikt samarbeid hadde vært nyttig, og savner at skoleeier lokalt i større grad er en pådriver for et slikt samarbeid på tvers.

Høystad rekrutterer elever fra svært mange, ulike barneskoler, og faste møter med bestemte barneskoler er ikke hensiktsmessig. Skolen har imidlertid innført et verktøy for å kartlegge elevene før oppstart på 8. trinn. Kartleggingen foregår i form av et selvrapportert spørreskjema som foresatte fyller ut i samarbeid med eleven i forkant av en inntakssamtale. Kartleggingen gjennomføres for at skolen skal kunne bli bedre kjent med elevene og de erfaringene de har med seg fra barneskolen, slik at skolen bedre kan tilrettelegge for eleven. En lærer forklarer:

Foreldrene fyller det ut, og så har vi en inntakssamtale. Vi ser over det skjemaet først og ser om det er noe spesielt om vi må spørre mer om. (Lærer, Høystad skole)

Kartleggingsskjemaet dekker temaer som «fravær, mobbing og trivsel på skolen». En skoleleder gir et eksempel på den type informasjon de kartlegger:

Om de liker å lese høyt, eller ta ordet. [...]. Vi prøver å kartlegge så bredt som mulig, slik at vi finner ut hva vi må tilrettelegge ekstra for. (Skoleleder, Høystad skole)

Basert på erfaringer med elevene som startet på ungdomsskolen under og rett etter pandemien, så Høybyen skole også et behov for å iverksette tiltak som kunne trygge elevene og lette overgangen:

Erfaringene fra fjorårets 8. trinn var at vi må være mye mer i forkant. Derfor inviterte vi 7.-klassingene på åpen skole, der de kunne komme etter skoletid

og bli kjent med miljøarbeiderne her. Og så hadde vi en dag i juni i fjor der vi inviterte dem til å komme og ha en hel skoledag. Vi delte dem inn i fire tilfeldige grupper på tvers av de to barneskolene, uten å ha den kunnskapen man har når man lager klasser. Så det var jo ikke fire grupper som har blitt til de fire klassene. Men bare det også funka overraskende bra. Da kom de hit, [...] ble de satt i klasserommet. Det er i seg selv jo skummelt. Og så skulle de ha matte og norsk og engelsk med skumle ungdomsskolelærere. Vi skal lese noveller på nynorsk. For det kommer til å skje i 8. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen beskriver hvordan det å bli litt kjent med skolen i forkant av oppstart på 8. trinn har bidratt til å trygge elevene. Dette handler om at de får bli kjent med skolens lokaler, treffe ulike ansatte og får en forsmak på skolehverdagen og læringstrykket på ungdomsskolen. De får også treffe de andre elevene som skal begynne på ungdomsskolen.

Oppsummering

Analysene av skoleprestasjoner viser noe ulike utslag for grunnskolepoeng og nasjonale prøver under og etter pandemien. Grunnskolepoengene økte midlertidig under pandemien i alle erfaringskontekster, før de falt tilbake mot tidligere nivå etter pandemien. Jenter hadde gjennomgående høyere poeng enn gutter, men forskjellene ble noe mindre etter pandemien, hovedsakelig fordi jentenes resultater falt litt mer enn guttenes. Elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn hadde som før best resultater, og de sosiale forskjellene i grunnskolepoeng endret seg lite over tid.

På nasjonale prøver i lesing presterte jenter bedre enn gutter i alle kontekster, med tydeligst forskjeller i de minst sentrale områdene, med lavest smittetrykk (EK4–EK5). Kjønnsforskjellene vedvarte under pandemien. Kun i erfaringskontekst 2 ble de større under pandemien. I kontekst 2 til 4 ser vi at jentenes skårer ble noe redusert kontra guttene etter pandemien. I alle konteksttypene har de sosioøkonomiske forskjellene i leseferdigheter blitt større fra før til etter pandemien.

For regneferdigheter er bildet motsatt: Gutter presterte bedre enn jenter i alle perioder, og forskjellene økte svakt etter pandemien. Forskjellene i regneferdigheter etter sosioøkonomiske ressurser ser ut til å ha økt svakt fra før til etter pandemien.

Samlet sett peker funnene på små, men konsistente mønstre: en midlertidig forbedring i prestasjoner under pandemien, etterfulgt av en svak normalisering, og stabile forskjeller mellom kjønn, men noe økende forskjeller mellom sosioøkonomiske grupper – på tvers av alle erfaringskontekstene.

Hardoy og Schøne (2025) finner imidlertid at enkelte former for økonomisk eksponering under pandemien har hatt betydning for barns skolerresultater. De viser en negativ sammenheng mellom foreldres permitteringer og barnas

skoleresultater, der sammenhengen er sterkest når far var eksponert for permitteringer. Videre er denne negative sammenhengen kun signifikant blant barn med foreldre med lavere utdanning. Hardoy og Schøne (2025) tolker funnene som uttrykk for at økonomisk usikkerhet har vært mer belastende i husholdninger med lav utdanning, og at dette i større grad har påvirket barnas skoleprestasjoner.

Elever fra alle de ulike kohortene opplever at de gikk glipp av læring under pandemien, hvilket førte til at de senere måtte jobbe hardere med faglig innhold. Dette er også elevene som gikk på barneskolen, opptatt av, og de føler i likhet med flere eldre at de har vesentlige læringshull. De eldste elevene forteller også at det var utfordrende med eksamen på videregående, siden de ikke hadde erfaring med dette fra ungdomsskolen.

I casestudiene trekker skoleledere, lærere og elever på tvers av skoler frem at elevene nå er dårligere i matematikk og lesing. Elevene knytter selv dette til læringstap, hvor de mener at læringshull i matematikk er utfordrende å tette. Lærerne på sin side mener at manglende ferdigheter i matematikk også skyldes at elevene har dårlige arbeidsvaner.

Flere elever mener at lesestaminaen har gått ned siden de har «ødelagt» konsentrasjonen sin gjennom utstrakt bruk av digitale enheter, hvilket for mange eskalerte voldsomt under pandemien. Lærerne på ungdomsskolen mener at elevene i sin barneskoletid ikke har utviklet gode nok lesestrategier. De er usikre på om det handler om pandemien eller hovedsakelig om digitaliseringen av skolen og samfunnet.

Skolen og lærerne trekker også frem at innføringen av nytt læreplanverk (LK20) høsten 2020 kombinert med pandemi førte til en ustabil skolehverdag, og flere opplever at de manglet ro til å jobbe med skoleutvikling. Dette er i tråd med annen forskning som viser at to tredeler av lærere nå opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre fagfornyelsen, og dette er en betydelig økning fra 2020 (Bergene et al., 2025). Funn fra evalueringen av fagfornyelsen, EVA2020, indikerer imidlertid at det er relativt stor variasjon i hvordan kommuner og skoler praktiserer både det forberedende og det pågående arbeidet med LK20 (Gunnulfsen et al., 2024).

Analysene i dette kapittelet gir ikke et entydig svar på hvorvidt koronapandemien har hatt langtidskonsekvenser for elevenes faglige mestring og skoleprestasjoner. Funn fra caseskolene samsvarer imidlertid i større grad med resultater på internasjonale kartlegginger som TIMSS og PISA, se kapittel 11.

8 Fravær

I dette kapitlet undersøker vi hvordan elevenes fraværsmønster har utviklet seg før, under og etter pandemien, og hvordan disse varierer mellom erfaringskontekster. Også på dette området hadde pandemien reell påvirkning, hvor ungdomsskoleelevene både hadde «tvungent» fysisk fravær med hjemmeskole og karantener, men også på vurderingene ungdommene, foreldrene og skolene gjorde av når man skulle holde seg hjemme ved sykdomssymptomer. I tillegg endret også skolene registreringspraksis, så det kan totalt sett ha blitt en lavere terskel for å utebli fra undervisning. For å undersøke dette analyserer vi først kvantitative data for å se hvordan forskjeller i det registrerte fraværet på 10. trinn har endret seg, etter erfaringskontekst og kjønn. Deretter bruker vi kvalitative data fra intervjuer og caseskoler for å utforske hvordan elever, lærere og skoleledere beskriver endringer i fravær, oppmøtevaner og holdninger til skole etter pandemien. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og diskusjon av sentrale funn.

Kvantitative analyser

Også i analysene av fravær følger vi i hovedsak det samme oppsettet som i de tidligere kapitlene, men det er noen forskjeller. Disse skyldes først og fremst at fraværdataene vi har hatt tilgang til, er på skolenivå og slik sett begrensede. Vi har her valgt å følge Utdanningsdirektoratets foretrukne mål – medianen av antall dager fravær. Vi har kunnet videreføre klassifiseringen av erfaringskontekster ved å koble skolene til kommuner og bydeler. Ved å vekte elevtallene har vi foretatt analyser separat for jenter og gutter, men ikke etter sosial bakgrunn, da det ikke er informasjon om dette i Utdanningsdirektoratets database. For å tydeliggjøre endringene over tid deler vi her heller ikke inn i kohortene, men ser direkte på median fravær for 10.-klassinger i hvert enkelt år, fra 2019 (prepandemi), i 2020–2022 (hvor hele eller deler av året var preget av pandemien) og i 2023–2025 (postpandemi).

Her må man være oppmerksom på at tallene fra pre- og postpandemi, ikke uten videre kan sammenlignes med årene før eller etter de tre pandemiårene fordi reglene for føring av fravær ble endret. I hele eller deler av skoleårene fra 2019-20 og fram til 2021-22 var skolene unntatt fra å føre fravær som skyldtes helsemessige grunner. Likevel kan analysene framvise eventuelle forskjeller i registreringspraksis mellom erfaringskontekstene over tid, og om dette er likt etter kjønn.

Fravær på 10. trinn

I Figur 28 ser vi de predikerte verdiene for registrert fravær blant 10.-klassinger i de fem erfaringskontekstene for kullene som gikk ut årene 2019 til 2025. Der

ser vi at trenden fra 2019 og inn i det første pandemiåret, 2020, er lik for samtlige erfaringskontekster – det registrerte fraværet går ned. Dette skyldes opplagt endringene for registrering av fravær. Nedgangen fortsetter for samtlige erfaringskontekster inn i skoleåret som var mest preget av pandemien, for kullet som fikk sitt fravær registrert i 2021, hvor vi altså vet at det var en annen registreringspraksis. Det stiger deretter noe inn i det neste skoleåret – registrert i 2022 – før det deretter stiger betydelig inn i neste skoleår – 2023. Deretter er det mindre endringer, men overordnet sett en svak stigning, for kullene som gikk ut årene 2024 og 2025.

Selv om trendene er relativt like, så ser pandemien ut til å ha medført større forskjeller i registrert fravær mellom erfaringskontekstene. Frem til 2020 var det kun marginale forskjeller mellom dem, men i årene 2021 og 2022 utkrystalliserer det seg imidlertid tre ulike «nivå».

Det ene nivået representeres av erfaringskontekst 5, altså kommuner som vanligvis er mindre urbane, med lavest smitte- og tiltakstrykk. Utviklingen her skiller seg særlig ut gjennom en lavere nedgang inn i 2021 og deretter en skarpere økning inn i 2022. Inn i 2023 er økningen mindre enn for de andre erfaringskontekstene, men nivået er fortsatt betydelig høyere enn i de andre – en forskjell som vedvarer inn i 2025.

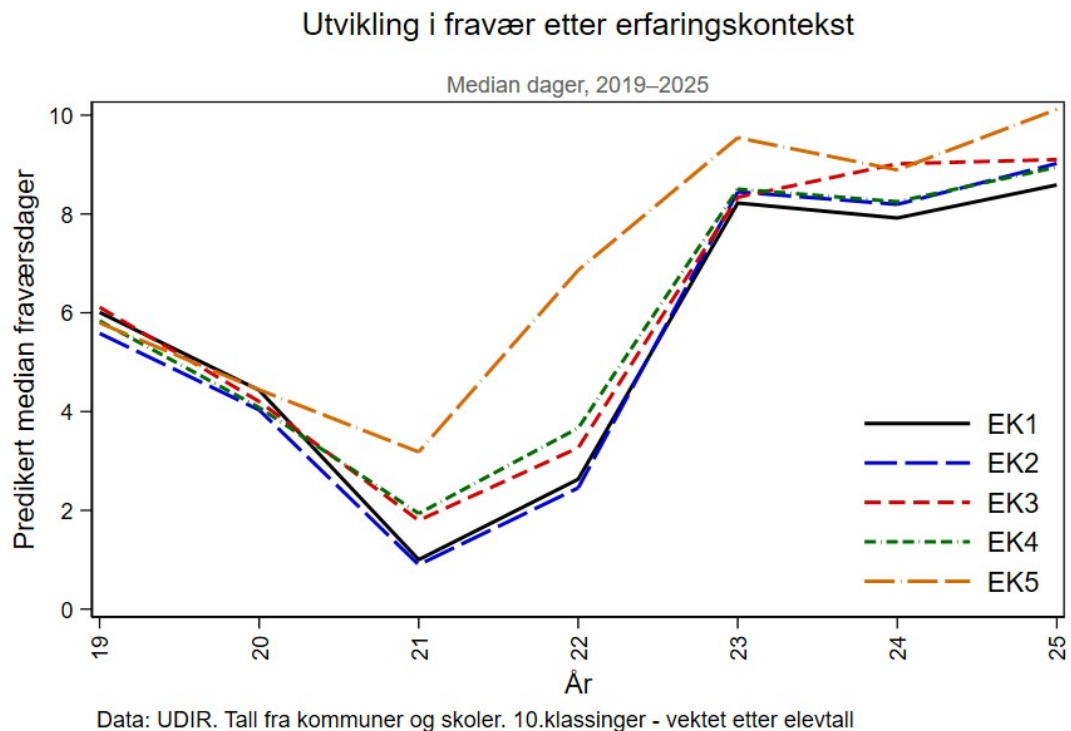
Vi ser et annet nivå i erfaringskontekst 1 og 2 – altså de mest urbane, med mest smitte- og tiltakstrykk. I 2021 ser vi at nedgangen i registrert fravær var større for disse erfaringskontekstene enn for nivåene vi ser i erfaringskontekst 3 og 4. Forskjellen mellom disse nivåene står seg også i 2022, da økningen er relativt lik, mens de er på nesten nøyaktig samme nivå igjen i 2023. For 2024 og 2025 ligger nivået helt likt for erfaringskontekst 2 og 4, mens erfaringskontekst 1 (som altså har en høyere andel innbyggere med lav sosioøkonomisk posisjon) ligger noe under. Erfaringskontekst 3 ligger noe over de andre i 2024, hvor det er likt som erfaringskontekst 5, men i 2025 er forskjellene til erfaringskontekst 2 og 4 marginale.

At fraværet synker så betydelig i de pandemipregede årene, er ikke rart siden skolene var unntatt fra å føre sykdomsfravær, og siden det var perioder med nedstengning, hjemmeskole og ellers et uvanlig skoleregime. Det er imidlertid interessant at skoler som representerer erfaringskontekstene med lavere smittetrykk, synes å ha praktisert en annen bokføring av fravær, enn skolene i de mest smitteutsatte erfaringskontekstene.

På den andre siden kan også endringene i fravær mellom kontekstene ha med øvrige forskjeller mellom kontekstene å gjøre. Noe av forskjellene mellom erfaringskontekstene kan nok betraktes som «naturlige», siden nettopp forskjellene i smittetrykk og tiltaksmengden er med i konstruksjonen av erfaringskontekstene.

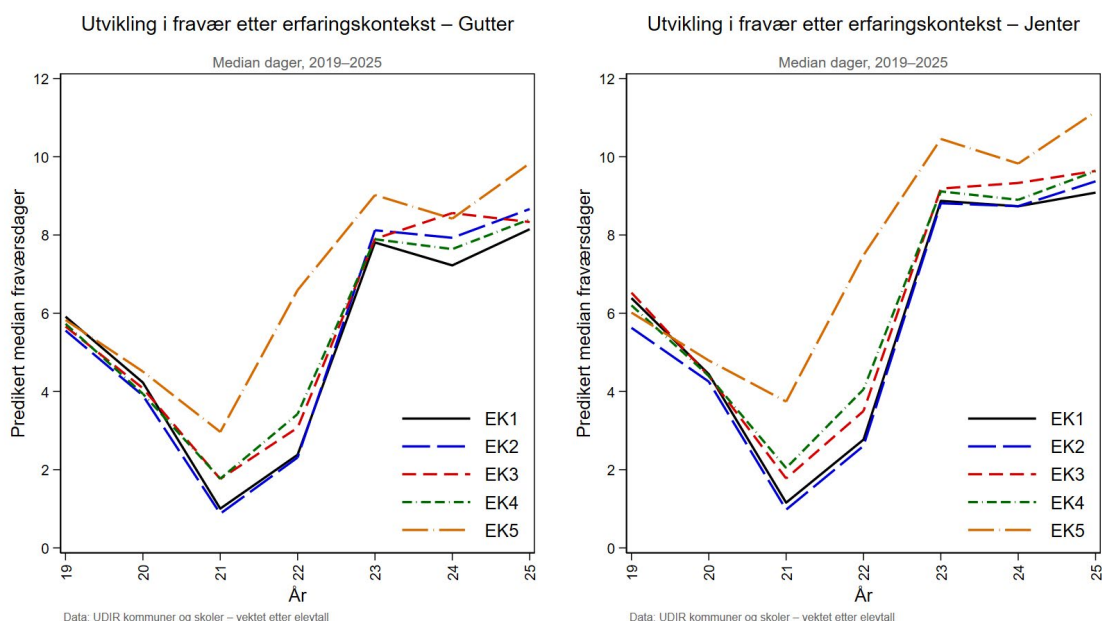
Det mest interessante er slik sett både forskjellen fra prepandemi til post-pandemi, hvor fraværet øker betydelig i samtlige erfaringskontekster, og at det er større forskjeller mellom erfaringskontekstene etter pandemien enn hva det var før. Hvorvidt dette skyldes at det har oppstått endringer i hvordan kommuner forholder seg til, og fører, fravær, eller reelle endringer i fraværet, er vanskelig å slå fast med dette datagrunnlaget.

Figur 28 Predikerte (median) fraværsdager



I Figur 29 ser vi de predikerte verdiene for fravær separat for gutter og jenter. Overordnet sett fremkommer det at jenter på tvers av erfaringskontekstene og år har noe høyere fravær enn gutter. I all hovedsak er det ikke store forskjeller mellom gutter og jenter, men jentene ser ut til å ha hatt en noe større økning i fravær fra 2019-nivået, enn hva guttene har hatt.

Figur 29 Predikerte (median) fraværsdager, etter kjønn



Intervjuer med 2005-kullet

Flere av ungdommene som gikk på ungdomsskolen under pandemien forteller at de hadde høyere fravær under pandemien. De fleste forteller at dette gikk tilbake til det normale etter pandemien, mens noen det for noen vedvarte en stund i etterkant. Siden registreringspraksiser knytta til fravær endret seg under pandemien, ble det ifølge flere en lavere terskel for å være borte. For eksempel viser ungdommene til at fravær i større grad ble akseptert ved milde sykdomssymptomer og at fravær i perioder ikke ble registrert på samme måte som tidligere, særlig under perioder med digital undervisning eller ved hyppige endringer mellom hjemme- og skolebasert opplæring. En informant beskriver hvordan det i praksis ble lettere å la være å møte opp, både fordi oppmøtet ikke lenger ble registrert på samme måte, og fordi ansvaret for deltakelse ble mer individuelt:

Det var jo ikke fraværsgrense og sånt da, så hvis jeg skal være helt ærlig, så var det bare å droppe en time eller to [...] Det var jo litt fordi at man ikke gadd eller orket. Jeg var litt lat på det da. Jeg hadde to uker fravær eller noe sånt. (Gutt 19, erfaringskontekst 2, høy sosial bakgrunn)

Han peker også på at motivasjonen sank, og at man «brydde seg litt mindre» om både karakterer og vurderinger i denne perioden. Likevel beskriver han det å komme tilbake til en normal skolehverdag etter pandemien som en lettelse og at fraværet fort ble betydelig mindre enn under pandemiperioden:

Det var veldig behagelig å være tilbake og møte venner igjen og faktisk ha litt ordentlig struktur. [...] I fjor så hadde jeg bare to dager fravær (Gutt 19, erfaringskontekst 2, høy sosial bakgrunn)

Utsagnet viser hvordan pandemien i en periode påvirket fraværspraksis, men at effekten for noen kan ha vært midlertidig, særlig når skolens fysiske rammer og normer gikk tilbake til slik det hadde vært tidligere.

Samtidig er det andre informanter som beskriver at skolehverdagen i etterkant av pandemien oppleves som mer slitsom enn før, noe som kan senke terskelen for fravær. For én informant handler det særlig om overgangen fra en tilværelse med ro og fleksibilitet til en hverdag preget av tidlige morgener og lang reisevei:

Jeg tror kanskje jeg synes det er mer slitsomt å dra på skolen nå enn før korona. Fordi jeg ble veldig vant til å ikke ... Jeg trengte ikke å stå opp en eller to timer før skolen begynte da. Jeg tror jeg har blitt litt ... Ja, kanskje jeg synes det er mer slitsomt nå. (Jente 19, erfaringskontekst 2, høy sosial bakgrunn)

Sitatet viser hvordan erfaringene med hjemmeskole under pandemien har endret forventninger og toleranse for det å være fysisk til stede, noe som i neste omgang kan påvirke oppmøtevaner på lengre sikt.

Til slutt forteller noen også om hvordan perioder med høyt fravær på grunn av egen helse under pandemien har fått mer langvarige konsekvenser. Sykdomsfravær i kombinasjon med pandemien førte til at en informant gikk glipp av hele førsteåret på videregående og dermed også den naturlige prosessen med å etablere nye vennskap. Selv om situasjonen bedret seg over tid, opplever han fortsatt ettervirkningene av dette fraværet:

Jeg gikk jo glipp av mye av det å bli kjent med folk og sånt, og det synes jeg er ekstremt kjedelig. Det er sånn jeg irriterer meg over, og jeg synes det var helt jævlig, egentlig. (Gutt 19, erfaringskontekst 2, høy sosial bakgrunn)

Fraværet beskrives som noe som kunne ha formet han annerledes sosialt, og han tenker ofte på hvordan livet kunne sett ut dersom han hadde fått en normal skolestart. Denne informantens tilfelle beskriver hvordan sårbare utgangspunkter og negative konsekvenser av uforutsette hendelser som sykdom ble forsterket av skolesituasjonen under pandemien. Ungdomstiden under pandemien synliggjør skolens rolle som en vesentlig fysisk arena for en dannelsesfase. Den arenaen handler om utdanning, men også om dannelsen og styrkingen av sosiale bånd, som igjen kan ha betydning for utdanning og livsvalg fremover i livet.

Caseskoler

Fra caseskolene ser vi særlig to ulike hovedtemaer knyttet til fravær: hvordan de forholder seg til sykdom, og hvordan mistrivsel ved skolen kan føre til fravær. I det følgende skal vi se på begge deler. Vi begynner med forholdet til sykdom.

Under pandemien lærte elevene å forholde seg til kompliserte smitteregler. Vi ser at flere av dagens ungdomsskoleelever gjentar skolens instrumentelle syn

på sykdom knyttet til fravær. En elev som gikk på småskoletrinnet under pandemien, forteller:

Ifølge lærerne skal man være på skolen hvis man ikke kaster opp eller har mer enn 20 prosent høyere kroppstemperatur enn det som er vanlig å ha. Så jeg følger det. (Gutt, 14, kull 10, Høystad skole)

Samtidig er det elever som vektlegger at sykdom er komplekst. En annen elev forteller videre i samme intervju at det «finnes mange måter å være syk på». Flere elever beskriver diskusjoner med foreldre om hvorvidt de er for syke til å gå på skolen.

Intervjuer: Hvem bestemmer om du må på skolen eller ikke hvis du føler deg dårlig?

Elev: Det er halsen, ass. Om du har vondt i halsen, da går det ikke.

Intervjuer: Hva sier foreldrene dine da?

Elev: De sier: «Gå på skole», jeg sier: «Jeg er syk.»

Intervjuer: Og hva blir enden på visa? Blir det at du går?

Elev: Det kommer an på hvilken dag det er.

(Elev, 14, kull 07, Høyborg skole)

Vi ser her at eleven beskriver en dialog med foresatte om hvorvidt hen skal få være hjemme eller ikke, og at det varierer hva svaret blir. Flere elever beskriver hvordan foreldrene alltid vil deres beste og «selvfølgelig» tror på at de er syke. Noen elever beskriver et nært forhold til egne foreldre, hvilket har vært en trend i samfunnet over tid, og som ikke elevene selv nødvendigvis knytter til pandemien. En elev forteller:

Foreldrene mine har alltid vært sånn at de hadde vært veldig lite strenge på å være hjemme [ved sykdom]. Sånn hvis jeg hadde sagt jeg vil ikke gå på skolen fordi jeg enten føler meg dårlig sånn psykisk, eller mentalt – at jeg ikke føler meg bra. Og ... de bare lar meg være hjemme da, men det er bare for en dag om gangen. (Gutt, 14, kull 2007, Høyborg skole)

Vi ser at eleven peker på at dette er en varig del av foreldrenes holdning til fravær. Eleven forteller videre at det handler om relasjonen til foreldrene, som han opplever som nær og preget av «de forstår meg».

På spørsmål om elevene er mye borte, er det ingen av elevene vi har intervjuet, som selv mener at de har høyt fravær. En elev forteller om *tidligere* erfaringer med fravær, som hen senere har overkommet:

Elev: Første semester var jeg mye borte. Jeg fikk nedsatt til nokså god i oppførsel fordi jeg hadde så mye fravær.

Intervjuer: Hvorfor var du mye borte, husker du det?

Elev: Jeg var litt lat, rett og slett. Det stakk ikke så mye dypere enn det. (Elev, 14, 2009-kullet, Høybyen skole)

Oppsummert varierer elevenes holdninger til sykdom og fravær mellom et instrumentelt syn, der klare regler avgjør, og en mer nyansert forståelse av sykdommens kompleksitet, ofte i dialog med foreldre som har ulike tilnærminger basert på relasjoner og tillit.

Videre er det en del av det mer komplekse fraværet som i større grad handler om mistrivsel tilknyttet pandemien. Både skoleledere, lærere og elever beskriver pandemien som en periode der foreldre i stor grad bestemte hvem som skulle være venner og ikke, under en tid hvor man kun fikk lov til å ha nærkontakt med få individer – en situasjon som de beskriver som «ensomhet satt i statlig system». Dette førte til at noen ble presset ut av skolen. Noen elever beskriver også hvordan de har opplevd at vennene nesten har forsvunnet etter pandemien. En elev beskriver det slik:

Elev: Jeg har en god venninne. Hun var veldig aktiv og drev alltid med noe sport. Og etter korona sluttet hun, nå sitter hun for det meste hjemme hele tiden. Hun blir ikke med ut en gang. Så da påvirket hun veldig.

Intervjuer: Er dere like gode venner fortsatt, da?

Elev: Vi er ikke like gode som vi var før. Jeg holder jo kontakt, men når hun ikke går på skolen, og hun velger å være hjemme i stedet for å gå ut, så velger jeg heller å henge med noen andre. (Jente, 14, kull 2010, Høystad skole)

Her ser vi at eleven beskriver en venn med stort fravær, som påvirker vennskapet. Vi har dessverre ikke intervjuer med elever som har egne erfaringer med bekymringsfullt skolefravær.

Skolenes perspektiver på elevenes fravær

I første runde med caser fant vi at skolene rapporterte om en økning i elevenes fravær etter pandemien (Vennerød-Diesen et al., 2024). Dette ble tolket som et resultat av endrede holdninger i befolkningen til smitterisiko og smittevern ved for eksempel luftveisinfeksjoner som følge av pandemien. Skolene reflekterte også over hvordan hyppige perioder med skolenedstengninger og en mer ustabil skolehverdag kunne ha svekket den sosiale tilknytningen til skolen for enkelte elever. De ga uttrykk for at antallet elever med bekymringsfullt høyt fravær økte i årene etter pandemien.

To av skolene som deltok i andre runde med casestudier, opplever at elevene fremdeles preges av endrede holdninger til det å være hjemme fra skolen. En lærer fra Høystad skole beskriver elevene de tok inn på 8. trinn foregående skoleår, på denne måten:

Vi opplever vel at disse har vært vanskeligere å kjøre inn sosialt enn tidligere kull som vi har erfaring med. Noe av det har jo vi spekulert i om kan være koronarelatert. Den slo vel inn da de gikk på 3.–4. trinn. Veldig formative år sosialt. Vi mistenker jo litt også at det har vært litt enkelt å holde barna

hjemme dersom det er smårusk i systemet. Det har vi jobbet litt med, å si ifra ettertrykkelig at hvis det er oppkast eller feber, så klart, men prøv så langt det er mulig. For vi opplever vel litt at vi fikk en del elever som hadde enten utviklet eller forsterket skolevegring, som kanskje begynte i den perioden, eller som kanskje ikke ble bedre i hvert fall. Og så prøver vi å imøtekomme det her, med å si «kom så mye som mulig». (Lærer, Høystad skole)

Læreren gir uttrykk for at skillene mellom fysisk sykdom, manglende trivsel og bekymringsfullt fravær kan være utydelige, og at pandemien kan ha forsterket en tendens blant elevene til å ønske å være hjemme fra skolen også ved svake sykdomssymptomer. Dette er i samsvar med funn fra den første runden med caser, både ved denne og andre skoler i smitteutsatte boligstrøk. Læreren gir videre uttrykk for at skolen fremdeles opplever at en høyere andel elever sliter med bekymringsfullt fravær sammenlignet med før pandemien. Læreren forteller at de i flere tilfeller opplever at det har vært manglende bevissthet på, og oppfølging av, elever med bekymringsfullt høyt fravær på barneskolene:

Vi ber dem ofte sende over fraværsoversikter. «Vi ser det er veldig høyt fravær.» «Å, er det det?» Har de ikke merket det? Jeg informerte noen foreldre her om dagen, fordi en av mine elever fortalte meg at hun skulka nesten hele 7. klasse. Det hadde ikke foreldrene hørt om. (Lærer, Høystad skole)

Caseskolene som deltok i den andre runden, har sammenfallende erfaringer med økt fravær i årene som er gått etter pandemien. Fraværet utspiller seg imidlertid på ulike måter. Ved Høybyen skole erfarer lærere og skoleledelsen at elevene ikke nødvendigvis er fraværende fra skolen, men først og fremst fra klasserommet:

For fire år siden, med de som er født i 2007 og da de gikk på 9. trinn, så opplevde vi at det var en del høyt fravær. Vi hadde en del komplekse fraværssaker, og vi så også et slags utenforskap i elevgruppa. Vi hadde en del elever på gangen, som vi ikke fikk inn i undervisningen. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolen tolket det økte fraværet som et tegn på «utenforskap» i elevgruppen og iverksatte to tiltak for å styrke elevenes opplevelse av å høre til i et fellesskap på skole. Det ene var å delta på Desentralisert ordning for lokal kompetanseutvikling i skole, forkortet til Dekomp:

Vi meldte oss inn i en Dekomp som heter Fellesskapende didaktikk. Det har egentlig vært i fokus i hele [kommunen]. [...] Der var vi med i to år og jobbet systematisk her på skolen med å utvikle en praksis. Ikke bare med LK20 og sånn, men mer metodisk. Det der med 50–50, at sosial og faglig læring henger sammen, og at alle skal ha en viktig rolle i klasserommet. (Skoleleder, Høybyen skole)

Begrepet «fellesskapende didaktikk» er beskrevet av Utdanningsdirektoratet på følgende måte: «Ved å sette 'fellesskapende' sammen med 'didaktikk' (undervisningslære), rettes fokuset mot hvordan mål, metoder og innhold kan samle elevene om undervisningen som det som skaper fellesskapet.»⁵ Elevene skal altså oppleve tilhørighet og fellesskap gjennom ulike former for læringsaktiviteter som også styrker faglig læring.

Høybyen skole valgte også å etablere et «nærværsteam», og skoleleder beskriver at dette var fordi de ønsket et «verktøy for å identifisere og analysere fraværsårsaker, slik at vi kunne gjøre noe med det». Skolelederen beskriver hvordan metodikken som benyttes i fraværsteamet, baserer seg på en trafikklysmodell:

Da tar de utgangspunkt i en trekant med grønt, gult og rødt nivå. Grønt nivå er på en måte de elevene hvor det er et eller annet som kanskje skurrer litt. Gult nivå er der du kan se det litt mer sånn tydelig at elevene er borte [f.eks.] i fransktimen hver uke eller kommer for sent hver dag. Rødt nivå, da har det egentlig ofte allerede eskalert. Eller, eskalert er et dårlig ord, men dere skjønner hva jeg mener. Man tenker at da må andre instanser inn. Så det handler jo egentlig om å plukke opp de elevene, spesielt på gult nivå, før de går til rødt. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen beskriver hvordan systematikken med kategorisering av elevenes fravær har hjulpet dem til å indentifisere de elevene som bør få en tettere oppfølging og mer konkrete tiltak. Mange kommuner har opprettet nærværsteam, og på Høybyen er det etablert på skolenivå. Nærværsteam er en anbefalt struktur for å identifisere elever i faresonen og tilpasse tiltak til disse (Havik, 2023). Ved Høybyen skole har man valgt å integrere et nærværsteam i det allerede etablerte ressursteamet:

Det vi gjorde da, var at vi etablerte et nærværsteam hos oss, og vi gjorde egentlig det til en del av ressursteamet, for det var sånn det passet best for oss. I nærværsteam så sitter det en representant fra hvert trinn, skolehelsetjenesten, PP-tjenesten, bydelspsykolog. [...] Tanken er at det skal være litt lavterskel, selv om det er en del av ressursteamet, at læreren melder inn at de har en bekymring for en elev. Og så gjør de en del ting i forkant, ut fra at vi har noen faktorer på skole–hjem, relasjoner, faglig. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skoleledelsen opplever at disse tiltakene har gitt resultater, særlig i kombinasjon med at skolen har kunnet ansette flere i «laget rundt eleven»:

I dag har vi ikke elever på gangen. Nå har det kanskje litt med at vi har et miljøteam som jager dem inn hvis de ser at ... (Skoleleder, Høybyen skole)

5 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/inkluderende-fellesskap/#a215897>

På spørsmål om skolen i dag har elever som har sluttet å komme på skolen, svarer en av skolelederne:

Vi har elever med høyt fravær, men vi har jo god kommunikasjon med foreldrene, og vi har god kommunikasjon med elevene. Vi får det til, det er ingen som ikke får vitnemål. (Skoleleder, Høybyen skole)

Det boligområdet som Høybyen skole ligger i, var kjennetegnet ved et høyt smittetrykk og høy belastning grunnet smittevern under pandemien. Lavsund skole ligger i en kommune som under pandemien hadde lave smittetall og relativt lav belastning hva gjelder smittevern sammenlignet med mer sentrale boligområder. Skoleleder beskriver kommunen som «et lite samfunn». På spørsmål om situasjonen har endret seg fra første til andre runde når det gjelder langtidskonsekvenser etter korona, svarer skoleleder:

Det er veldig likt, det er veldig lite endringer. Der vi var sist, er vi også fremdeles nå i forhold til utfordringsbildet etter koronatiden. (Skoleleder, Lavsund skole)

Skolelederen peker særlig på elevenes fravær som en utfordring der de ikke opplever noen endringer:

Det er jo særlig bekymringer rundt elevene sin manglende deltakelse i skolen, altså fraværet fra undervisning. Hvor enkelt det er å være hjemme. Det er ingen endring, omtrent, til tross for at vi på skolen, og jeg, har deltatt på alle foreldremøter og virkelig hadde på capslocken for å forklare foreldrene alvoret. Vi prøvde jo med en forsiktig inngang, men vi så den dramatiske endringen etter koronatiden med mer enn en tredobling i fraværet, i antall dager. Vi har virkelig vist frem hvor stort fraværet er, og hvor mange som er borte. Men det ser ikke ut som det er så lett å skape noen endringer. Det er veldig stor aksept blant foreldrene for at elevene kan være hjemme. Hva som skal til for å være hjemme, den terskelen er veldig lav. (Skoleleder, Lavsund skole)

Skolelederen beskriver hvordan elevenes fravær økte under og etter pandemien, og at dette er et mønster som har vedvart til tross for at skolen har tatt opp problemstillingen med de foresatte. Skolen definerer høyt fravær som over 10 prosent, i likhet med fraværsgrensen i videregående opplæring, og 15 prosent av elevene har et slikt fravær.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett nærmere på hvordan fraværet har utviklet seg fra før pandemien og frem mot i dag. De kvantitative analysene viste at det er et tydelig mønster i registrert fravær på 10.trinn som i hovedsak går på tvers av erfaringskontekstene. Registrert fravær falt under pandemien, da skolene var unntatt fra å føre sykefravær, og mens skolene i perioder var stengt og/eller

organiserte undervisningen på andre måter. Etter pandemien stiger imidlertid registrert fravær betydelig og stabiliserer seg – eller øker svakt – på et høyere nivå enn hva som var tilfellet før pandemien. Selv om utviklingstrekkene i hovedsak er like på tvers av erfaringskontekstene, øker også forskjellene noe mellom dem. Erfaringskontekst 5 – den minst sentrale og minst preget av smitte – skiller seg ut med et eget nivå – gjennom et høyere fravær både under og etter pandemien. De mest urbane og smittepregede kontekstene (1 og 2) hadde det laveste nivået registrert fravær under pandemien, og i etterkant ligger erfaringskontekst 1 noe lavere enn de andre. Erfaringskontekst 3 og 4 befinner seg mellom disse nivåene. Forskjellene mellom jenter og gutter er små, men fravær blant jenter har blitt noe høyere blant jenter etter pandemien. Vi hadde dessverre ikke mulighet til å forfølge betydningen av sosial bakgrunn på grunn av begrensninger i dataene.

Gjennom intervjuene med 2005-kullet fremkom det nyanser rundt hvorfor fraværet både sank under pandemien og senere økte. Gjennom endringer av fraværsreglene og -registreringen under pandemien ble det for noen en lavere terskel for å bli hjemme og en anledning til at ting kunne skli ut. Pandemitiden opplevdes også som isolerende og demotiverende. For noen ble derfor tilbakekomsten til en mer strukturert hverdag en svært god opplevelse, mens det for andre opplevdes som tyngre enn før. En del sosiale fellesskap måtte gjenopprettes og den sosiale tilhørigheten reetableres, noe som understrekes i analysene av casematerialet.

Der fremkommer det hvordan fraværet inngår i både en skolepraksis og en bredere erfaringskontekst. Elevene var på ulike steder i skoleløpet under pandemien, men viser til en rekke forståelsesmåter av både fravær og sykdom, som både kan være rent instrumentelle, men også mer sammensatte. Et viktig aspekt er at disse forståelsene ofte gir inntrykk av å være fremforhandlet med deres foreldre. Skoler i områdene som ble hardt rammet av pandemien, beskriver økt utenforskap, økte sosiale sårbarheter og mer skolevegring, noe de har satt inn ulike tiltak for å imøtekomme. Skolene i kommuner med lavere smittepress erfarer også vedvarende høyt fravær og en større foreldreaksept for dette. I flere tilfeller peker skolene på utfordringer med svak dialog og informasjonsflyt i overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen. Dette var nok tilfelle også før pandemien, men er blitt mer tydelig gjennom det økte fraværet i etterkant.

9 Foreldre–barn- og foreldre–skole–relasjoner

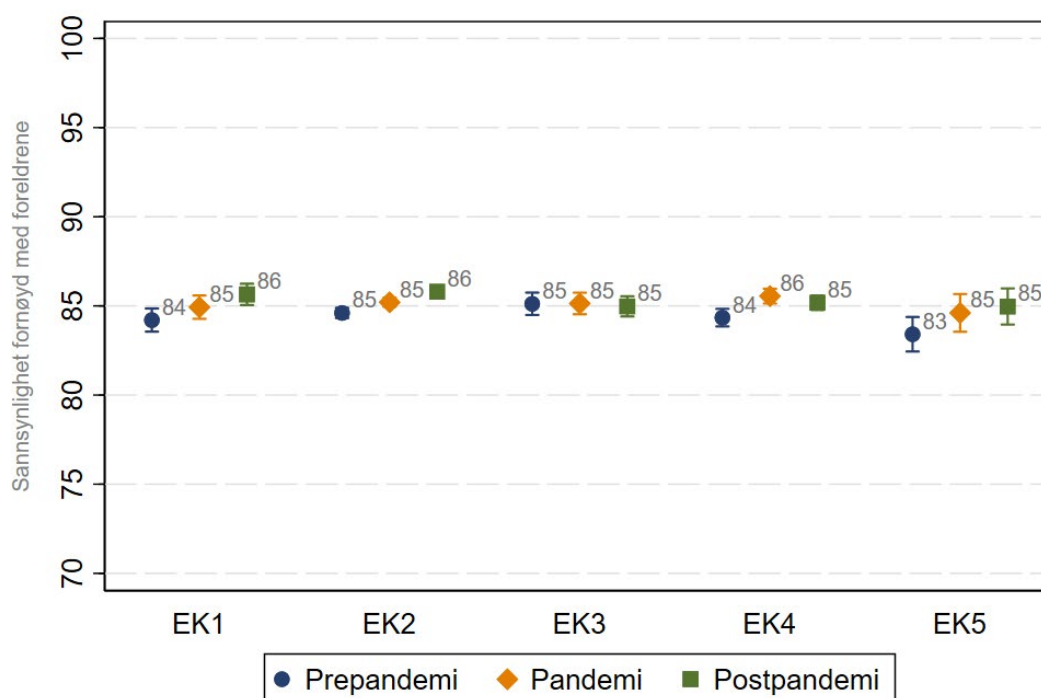
I dette kapitlet undersøker vi relasjonene mellom foreldre og ungdom, og mellom foreldre og skole. Dette er interessante relasjoner å se nærmere på siden pandemien, slik vi har diskutert tidligere, medførte betydelige endringer i ungdomsskoleelevenes sosiale praksiser. Både under den første nedstengningen og senere i pandemien, var det for mange betydelige restriksjoner på hvem og hvor mange en kunne være sammen med. Dette førte til at ungdomsskoleelevene i større grad var nødt til å være hjemme med sine foreldre. Dette kan ha medført at relasjonene deres også endret seg. Som i spørsmålet om endringer i terskelen for fravær fra skolen, kan også de endrete relasjonene mellom foreldre og barna deres ha ført til at foreldrene forholder seg annerledes til skolen under og etter pandemien, slik at det som gjerne kalles skole-hjem-samarbeidet er annerledes. For å undersøke dette analyserer vi først kvantitative data om forskjeller mellom erfaringskontekstene i ungdommers fornøydhet med egne foreldre, hvor vi også ser på forskjeller etter kjønn og sosial bakgrunn. Deretter bruker vi kvalitative data fra intervjuer og caseskoler for å belyse hvordan elever, foreldre, lærere og skoleledere beskriver involvering, samarbeid og tillit i skole-hjem-samarbeidet. Videre belyser vi hvordan relasjonen mellom foreldre og barn også påvirker skole-hjem-samarbeidet, og hvordan dette er relatert til sosio-økonomisk bakgrunn. Da dette temaet ikke ble diskutert i intervjuene med elevene fra 2005-kullet (Ungdom i endring), rapporteres det ikke her. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering.

Kvantitative analyser

Fornøyd med foreldrene

I analysene her har vi undersøkt om det er forskjeller på tvers av erfaringskontekster og kohorter i sannsynligheten for å være fornøyd med foreldrene sine. Også dette målet er hentet fra Ungdata, og selv om det er mulig at ikke alle benytter de samme kriteriene for å vurdere om de er «fornøyd» med foreldrene sine (Elstad & Stefansen, 2014), så ser vi umiddelbart i Figur 30 at det er svært små forskjeller mellom erfaringskontekster når vi har kontrollert for klassetrinn.

Figur 30 Predikerte sannsynligheter for å være fornøyd med foreldrene sine

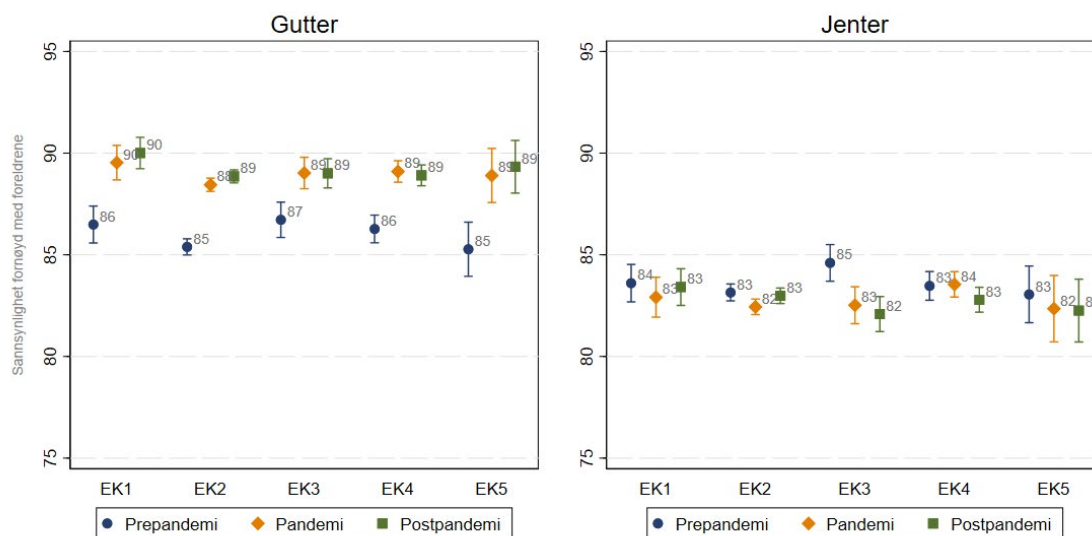


Ungdata ungdomsskoletrinnet, N=381054

Predikert sannsynlighet for å være fornøyd med foreldrene. Kontroll for klassetrinn.

Når vi undersøker sannsynligheten for å være fornøyd med foreldrene sine separat for gutter og jenter, og kontrollerer for klassetrinn og sosial bakgrunn, ser vi i Figur 31 at det er noen tydelige kjønnsforskjeller. Både blant jentene og guttene er det små forskjeller på tvers av erfaringskontekstene, og i prepandemi er det generelt også små forskjeller mellom kjønnene. I pandemimålingen reduseres imidlertid nivået overordnet sett marginalt for jentene, samtidig som sannsynligheten for å være fornøyd med foreldrene øker betydelig for guttene. Den overordnede, men svake, økningen vi så på tvers av erfaringskontekster i Figur 30, fremstår slik sett i all hovedsak å være drevet av endringer blant guttene. Det er videre små endringer fra pandemi- til prepandemimålingen, så her virker det som kjønnsforskjellene (på 5–6 prosentpoeng) i hvor fornøyde ungdommene er med foreldrene sine, kan være et mer varig fenomen. Vi har ikke her anledning til å gå inn i årsakene til hvorfor kjønnsforskjellene har oppstått, og vedvart etter pandemien, men all den tid det ikke umiddelbart virker rimelig å tenke at foreldre har begynt å behandle gutter annerledes enn jenter under og etter pandemien, så krever dette ytterligere fokusert forskning.

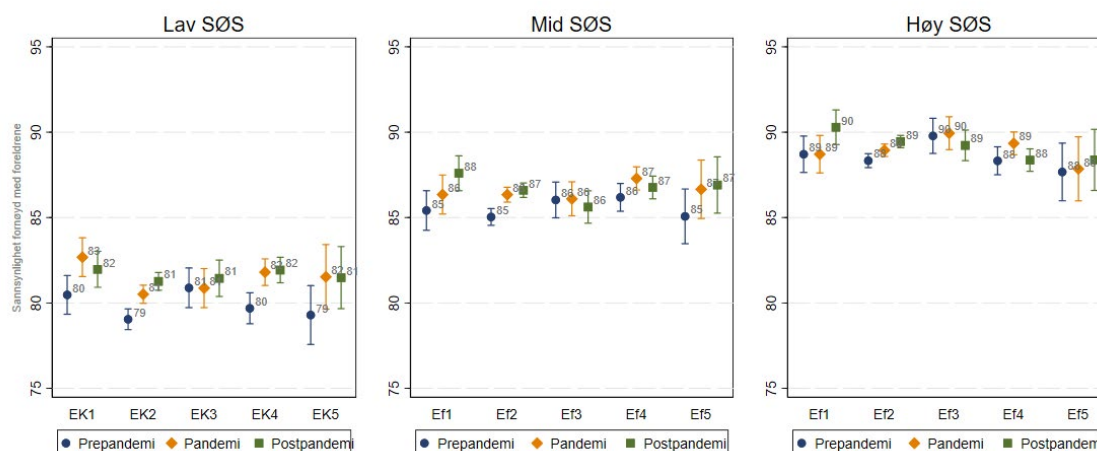
Figur 31 Predikert sannsynlighet for å være fornøyd med foreldrene sine, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=373419
 Predikert sannsynlighet for å være litt/svært fornøyd med foreldrene
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser og klassetrinn

I Figur 32 ser vi de predikerte sannsynlighetene for å være fornøyd med foreldrene sine, etter sosial bakgrunn, kontrollert for klassetrinn og kjønn. Slik vi allerede har sett, er det små forskjeller mellom erfaringskontekstene for samtlige kohorter. Det er imidlertid markante og vedvarende forskjeller etter sosial bakgrunn, på tvers av både sted og tid: Ungdom med middels sosial bakgrunn har høyere sannsynlighet for å være fornøyd med foreldrene sine enn hva de med lavere sosial bakgrunn har, mens de med høy sosial bakgrunn har de høyeste sannsynlighetene. Det ser altså ikke ut til at det er noen endringer her verken under eller etter pandemien.

Figur 32 Predikert sannsynlighet for å være fornøyd med foreldrene sine, etter sosial bakgrunn



Ungdata ungdomstrinnet, N=373419
 Predikert sannsynlighet for å være litt/svært fornøyd med foreldrene
 Kontroll for kjønn og klassetrinn

Caseskoler

Pandemien påvirket elevenes relasjoner til foreldrene på ulike måter, og i denne delen bruker vi casene til å utforske hvordan endrede bånd mellom barn og foresatte kan ha fått konsekvenser for dagens skole–hjem-samarbeid.

Elevenes perspektiver på relasjoner til foreldrene

Som beskrevet tidligere førte pandemien i flere tilfeller til at barn og unge søkte mer mot familien enn mot jevnaldrende. Flere elever beskriver også selv at foreldrene deres ble mye tettere på under pandemien. Elever forteller om at de trente mye med foresatte i perioder det ikke var mulig å gå på vanlige aktiviteter, og at de også tilbrakte mye tid sammen med sosiale aktiviteter innendørs. En elev forteller:

Man får jo et bedre forhold til familie når man ikke kan gå ut, da må man jo være med dem. Vi slengte på en film eller spilte brettspill, liksom. (Gutt, 15, kull 07, Lavstad skole)

Noen elever beskriver også økt hjelp fra foreldre med skolearbeid. En elev forteller:

Faren min hjalp meg alltid etter at læreren skrudde av Teams-kanalen. Jeg gjorde alle oppgavene sammen med faren min, og så fikk jeg spille etterpå. (Gutt, 14, kull 11, Høybyen skole)

Også tidligere har elevene beskrevet økt involvering fra foresatte i skolearbeid i forbindelse med pandemien, hvilket kan ha gjort at foresatte fremdeles har et bedre innblikk i elevens skolegang. Flere elever opplever at foreldrene «forstår» dem. Vi ser dette også i elevintervjuene som handler om fravær. Som beskrevet i forrige delkapittel opplever elevene at den sterke relasjonen de har til egne foresatte, gjør at disse støtter dem når de ønsker å være hjemme fra skolen, også når det handler om sykdom som ikke nødvendigvis skal føre til fravær.

Samtidig er det viktig å understreke at ikke alle elever opplever at pandemien påvirket deres relasjon til foreldre på denne måten. Noen elever forteller om at pandemien førte til at de i økt grad måtte ta seg av egne foreldre og «vokse opp», som vi så i kapittel 5, mens andre elever opplevde at den økte tiden sammen førte til et høyere konfliktnivå i hjemmet og vanskeligere relasjoner (Vennerød-Diesen et al., 2024).

Skolens erfaringer med skole–hjem-samarbeidet

Under pandemien, og særlig det første året, tilbrakte elevene betydelig mer tid med egne foreldre og egen familie. Smittevernreglene på samfunnsnivå medførte perioder med svært begrenset sosial omgang med venner og familie ut over dem elevene bodde sammen med. Smittevernreglene på skolenivå med digital hjemmeskole og hyppige vekslinger mellom *gult* og *rødt* nivå bidro til en

mer ustabil skolehverdag med sosiale og fysiske begrensninger. Funn fra første runde med caser viser at dette påvirket elevenes relasjoner med lærere, og at det svekket tilknytningen til skolen for mer sårbare elever (Vennerød-Diesen et al., 2024). Pandemien kan omtales som en krise, og frykten for familiens og egen helse kan slik sett ha forsterket trangen til å beskytte egne barn. Dette kan ha bidratt inn i en trend man over tid har sett, der foreldre i dag er mer involvert i egne barns liv og søker en større grad av emosjonell nærhet med barna (Aarseth, 2018). Dette medfører også at de involverer seg mer i elevenes utdanning og skolens praksis.

I andre runde med caser finner vi at både lærere og skoleledere ved de tre skolene opplever at foreldre på et mer generelt grunnlag har endret sin samhandling med skolen. De opplever at pandemien har bidratt til å forsterke disse endringene. Ved Høystad skole omtaler lærerne foreldrene som «ressurssterke, kanskje over snittet»:

De krever mer, de forventer kanskje mer informasjon og sånn av oss, fordi de betaler, at de kanskje blir litt mer som kunder. «Hvorfor har de ikke lært mitt barn å gjøre lekser?» Det er jo litt sånne ting. Men det er vanskelig å si, jeg har ikke noe sammenligningsgrunnlag fra andre skoler. Det er også noe alle sier, at det er litt sånn i kulturen. At foreldre føler seg mer som kunder. (Lærer, Høystad skole)

Læreren gir uttrykk for en forståelse av at foreldres holdninger til skolen har endret seg generelt i det norske samfunnet. Foreldre anser seg i større grad som en «kunde» av skolen enn hva de gjorde før, og at dette er spesielt fremtredende for en friskole, da foreldre også faktisk betaler for skoleplassen. På spørsmål om hvordan det er å være lærer med slike uttalte forventninger fra foreldre, sier læreren:

Jeg synes det er ganske stress. Jeg trives dårlig med det. Jeg liker det ikke. Det er den delen av lærerjobben jeg liker minst, det er den foreldrekontakten. Nå er foreldrene stort sett veldig ok. Jeg mener ikke å svartmale foreldre-gruppa, det er faktisk en klar majoritet hvor samarbeidet går veldig bra, og vi er helt på samme «page» og sånn. Men jeg kan synes det er litt ubehagelig når det kommer, og det har liksom vært flere tilfeller, at: «Sønnen min sier at du har lært ham denne lesestrategien. Den synes jeg er dårlig.» Jeg skjønner, ok, men jeg er pedagog. Jeg synes den er bra. Den gjør jo i hvert fall at han leser veldig mye bedre. (Lærer, Høystad skole)

Læreren beskriver hvordan foreldre ikke bare kan forvente mer informasjon fra skolen, men også setter spørsmålstegn ved skolens pedagogiske praksis og lærernes profesjonsutøvelse. Han påpeker at dette ikke skjer ofte, og at de aller fleste foreldre er greie å samarbeide med.

Ved Høystad skole har skoleledelsen innført endringer i kontraktene som inngås med foresatte etter opptak, for å forebygge skolefravær:

Vi har jo også fått inn i kontraktene, vi har jo en kontrakt om skoleplass, og der har vi jo fått inn et punkt om når det er greit å være syk. Altså det er liksom oppkast og feber. Da kan du være hjemme, ellers så skal du på skolen. Så sender vi heller eleven hjem. Men likevel så ser vi jo at det er jo noen som er borte, selv om de ikke oppfyller de kriteriene. (Skoleleder, Høystad skole)

Tiltaket er ment å tydeliggjøre skolens forventninger og policy rundt fravær allerede før oppstart. Skolelederen erfarer imidlertid at dette ikke har hatt tilstrekkelig effekt i en del tilfeller. Lærerne opplever at holdningene har endret seg etter pandemien, og at dette ikke bare kommer til uttrykk i elevenes atferd, men også hos foreldre.

Jeg fikk en melding fra en forelder om at hun holdt datteren sin hjemme fordi mor var litt pjusk i dag. Det er sånne ting, som er helt nytt eller ganske nytt. Det har det blitt mer av. (Lærer, Høystad skole)

Læreren gir et eksempel på dette ved å fortelle om en elev som ble holdt hjemme fra skolen fordi *moren* ikke følte seg i form. Dette kan indikere en endret holdning til betydningen av å være på skolen, men også til det å unngå sosial kontakt for å redusere smitte. Læreren beskriver elevenes holdning med ord som «stakkars meg» og gir uttrykk for at de «prøver å tøffe dem opp litt». Dette opplever han som en endring og noe de må «bruke mye mer tid på enn vi har gjort før».

Ved Høybyen skole har man ikke de samme erfaringene med foreldre og skole–hjem-samarbeidet som ved Høystad skole. På spørsmål om hvordan skolen opplever dette samarbeidet i dag, sammenlignet med under pandemien, sier en av skolelederne:

Jeg opplever at vi har et veldig godt skole–hjem-samarbeid. [...] Det opplever jeg at er veldig tilbake. Vi er helt tilbake med samarbeidsmøter, foreldremøter og utviklingssamtaler. Det er akkurat sånn som det var før pandemien, egentlig. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen beskriver samarbeidet som godt og at dette er noe de har erfart over tid, også før pandemien. De etablerte rutinene og forane for skole–hjem-samarbeid er nå på plass igjen. Ved denne skolen er ikke foreldrenes forventninger til informasjon og krav til tilrettelegging noe skolen fremhever. Skoleleder savner snarere mer kunnskap om elevenes hjemmesituasjon:

Jeg vet jo ikke hvem de her elevene er. Vi merker jo etter hvert, og tror jo vi vet. Men vi vet veldig lite om bakgrunnen, altså om familiebakgrunnen til elevene, eller om hva slags kår de lever under. [...] Det er ingen som har lov til å fortelle oss hvordan det er, det er taushetsbelagt. Vi har jo en Nav-konsulent, men hun kan jo ikke si noe. Hvis hun skal kunne si noe, må hun ha

tillatelse fra foreldrene. Og de vil ikke det, for det er skambelagt å være fattig i Norge i dag. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolen ligger i et levekårsutsatt boligområde og erfarer at mer innsikt i elevenes hjemmesituasjon kunne ha hjulpet dem til å bedre tilrettelegge skolehverdagen for elevene. Foreldrene beskrives i større grad som positive, men reserverte i sin kontakt med skolene, og ikke som krevende. Funnet stemmer med annen forskning som viser at foreldrestil og foreldres forventninger til skolen varierer med sosioøkonomiske ressurser og klassebakgrunn (Lareau, 2011). Skolen erfarer at de i større grad må kompensere for hjemmesituasjonen, for eksempel ved å servere gratis frokost til elevene.

Oppsummering

Vi finner små forskjeller på tvers av erfaringskontekster når det gjelder hvorvidt elevene er fornøyde med foreldrene sine. Samtidig er det slik at gutter er mer fornøyde med foreldrene sine enn hva jenter er. Under pandemien ble nivået overordnet sett marginalt redusert for jentene, samtidig som sannsynligheten for å være fornøyd med foreldrene øker betydelig for guttene. Ungdom med middels sosial bakgrunn har høyere sannsynlighet for å være fornøyde med foreldrene sine enn hva de med lavere sosial bakgrunn har, mens de med høy sosial bakgrunn har de høyeste sannsynlighetene. Det ser altså ikke ut til at det er noen endringer her verken under eller etter pandemien. Bakken et al. (2025) konkluderer på samme måte når det gjelder langtidskonsekvenser av pandemien på forholdet mellom ungdom og sine foreldre når de har sett på dette over en lengre periode.

Flere elever trekker i casestudiene frem økt foreldreinvolvering i deres liv under pandemien. Det handler om hjelp til skolearbeid og å trene sammen i perioder hvor andre tilbud var stengt, i tillegg til bare det å tilbringe mer tid sammen enn vanlig. Også tidligere har elevene beskrevet økt involvering fra foresatte i skolearbeid i forbindelse med pandemien, hvilket kan ha gjort at foresatte fremdeles har et bedre innblikk i elevens skolegang. Mens det på mange måter tidligere har vært samarbeid mellom skole og foresatte, er eleven en mer aktiv aktør i samarbeidet. Samtidig er det viktig å understreke at ikke alle elever opplever at pandemien påvirket deres relasjon til foreldre på denne måten. Noen elever opplevde at pandemien førte til at de i økt grad måtte ta seg av egne foreldre og «vokse opp», mens andre opplevde at den økte tiden sammen førte til et høyere konfliktnivå.

For skolens del er også bildet delt. På skoler med mange ressurssterke foreldre opplever skolen at foreldrerollen har endret seg. En lærer beskriver hvordan foresatte holder elevene hjemme for småting, og at foreldrene er for milde mot egne barn. En annen lærer ved samme skole relaterer dette til en generell endring i foreldrerollen der de ikke bare forventer mer informasjon fra skolen, men også setter spørsmålstegn ved skolens pedagogiske praksis og lærernes profesjonsutøvelse. Majoriteten av foreldre er likevel enkle å samarbeide med.

På en skole i et levekårsutsatt område ser vi andre trender. Her forteller skoleleder og lærere om en slags veilederrolle overfor foresatte, som oppleves som lite krevende overfor skolen. Skoleleder savner heller mer konkret informasjon om hvordan elevene egentlig har det hjemme.

10 Digitalisering og skjermbruk

I dette kapittelet ser vi nærmere på temaene digitalisering og skjermbruk. Disse temaene står høyt på agendaen i samfunnsdebatten i dag. Pandemien bidro til å forsterke en allerede pågående endring i bruk av digitale enheter og digitale læremidler i skolen. I oppstarten av pandemien måtte skolene dessuten legge om til heldigital undervisning så å si over natten, gjerne omtalt som digital nød-undervisning. Samtidig tilbrakte også barn og unge betydelig mer tid hjemme grunnet restriksjoner på sosialt samvær, sykdom og karantener, noe som for mange bidro til økt skjermtid også utenfor skolen, og potensielt endringer i hva slags skjermaktiviteter man hadde. Her skal vi analysere endringer og utviklingen før, under og etter pandemien, og hvordan mønstrene varierer mellom erfaringskontekster. Vi analyserer først kvantitative data for å se om henholdsvis bruken av elektroniske spill og sosiale medier har endret seg over tid og mellom grupper etter kjønn, sosial bakgrunn og klassetrinn. Deretter bruker vi kvalitative data fra caseskolene for å gå i dybden på hvordan elever, lærere og skoleledere beskriver digitalisering og skjermbruk mer generelt i dag. Kapittelet rundes av med en oppsummering og en diskusjon av sentrale funn.

Kvantitative analyser

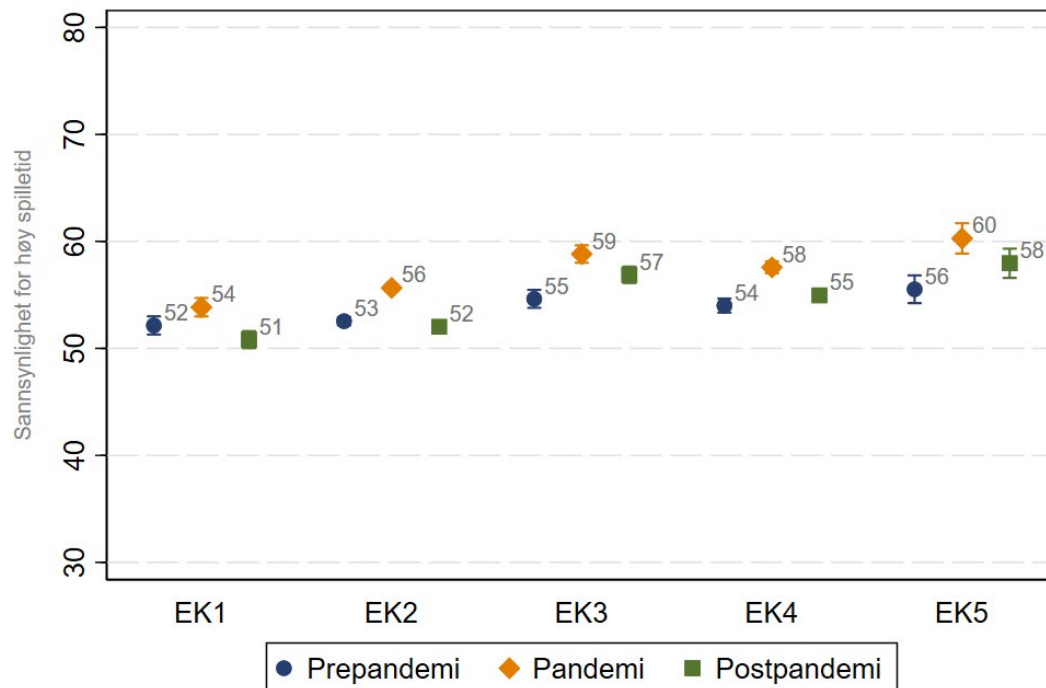
I de kvantitative analysene av tid benyttet på henholdsvis elektroniske spill og sosiale medier vender vi tilbake til det samme oppsettet som tidligere. Vi ser først på forskjeller mellom prepandemi, pandemi og postpandemi innad og på tvers av erfaringskontekstene. Deretter foretar vi de samme analysene separat for jenter og gutter for å identifisere eventuelle kjønnsforskjeller og endringer av disse. Til slutt undersøker vi også indikatorene separat for ungdommer med lav, middels og høy sosial bakgrunn – igjen for å kunne se om eventuelle forskjeller har endret seg innad eller på tvers av erfaringskontekstene på de tre tidspunktene.

Spill på skjerm

I analysene av spill på skjerm har vi benyttet to spørsmål fra Ungdata og slått de sammen. Det gjelder for det første om de *bruker minst én time daglig på elektroniske spill*, og for det andre om de *spiller mer enn én time på telefon eller nettbrett daglig*. I Figur 33 ser vi de predikerte sannsynlighetene for å bruke mer enn én time på elektroniske spill, kontrollert for klassetrinn. Der fremkommer det at sannsynlighetene økte under pandemien i samtlige erfaringskontekster, for deretter å falle igjen etter pandemien. Det er imidlertid noen variasjoner mellom erfaringskontekstene. Sannsynlighetene øker mest under pandemien i erfaringskontekst 3 og 5 (4 prosentpoeng) og minst i erfaringskontekst 1 (2 prosentpoeng). Etter pandemien er nivået for erfaringskontekst 2 og 4 identisk med hva det var før pandemien, mens det kanskje er mest viktig

å merke seg hvordan nivået i erfaringskontekst 1 faller til et enda litt lavere nivå enn hva som var tilfellet før pandemien (47 versus 45 prosent). Det er altså ikke store forskjeller eller endringer, men erfaringskontekstene som er mest ulike hverandre, det vil si 1 og 5, er også de som har størst forskjeller.

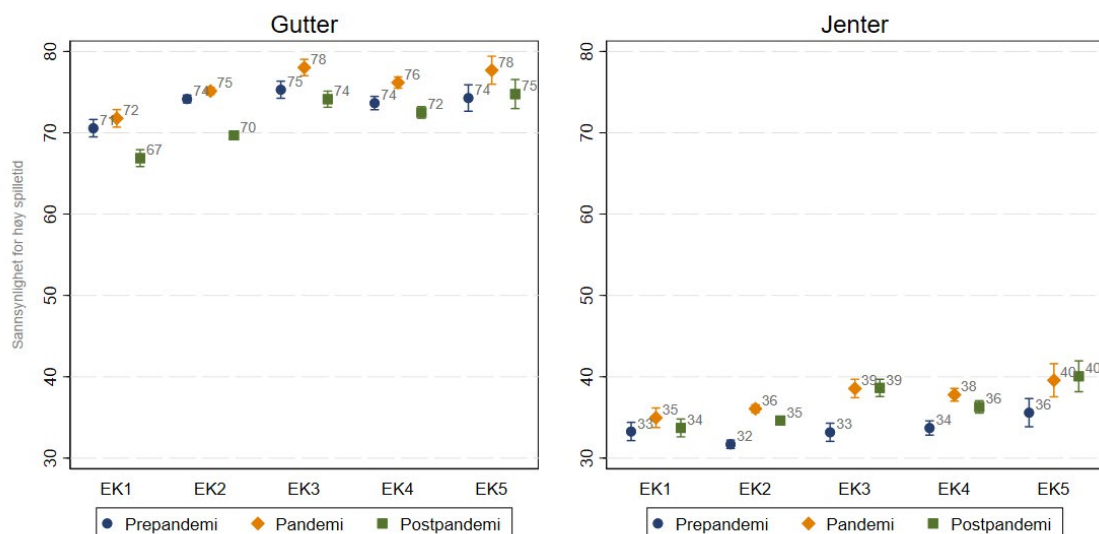
Figur 33 Predikerte sannsynligheter for å bruke mer enn én time daglig på elektroniske spill



Ungdata ungdomsskoletrinnet, N=414052
 Predikert sannsynlighet for å spille mer enn én time på skjerm. Kontroll for klassetrinn

I Figur 34 ser vi at når vi predikerer sannsynlighetene for å bruke mer enn én time daglig på elektroniske spill, kontrollert for klassetrinn og sosial bakgrunn, separat for jenter og gutter, fremkommer det særdeles tydelige kjønnsforskjeller. For samtlige måletidspunkter er sannsynligheten for høy spilletid betraktelig høyere for gutter enn for jenter. Trenden med først økning under pandemien etterfulgt av reduksjon etter pandemien finnes for både jenter og gutter i alle erfaringskontekstene, med unntak av for jenter i erfaringskontekst 5. Det skal imidlertid bemerkes at endringene er små, og ikke i alle tilfeller er statistisk signifikante. En interessant utvikling er at siden guttenes tidsbruk i post-pandemien synker relativt sett mer enn hos jentene, blir kjønnsforskjellene noe redusert der, sammenlignet med blant de to første kohortene. Den ligger likevel på mellom 29 og 33 prosentpoeng.

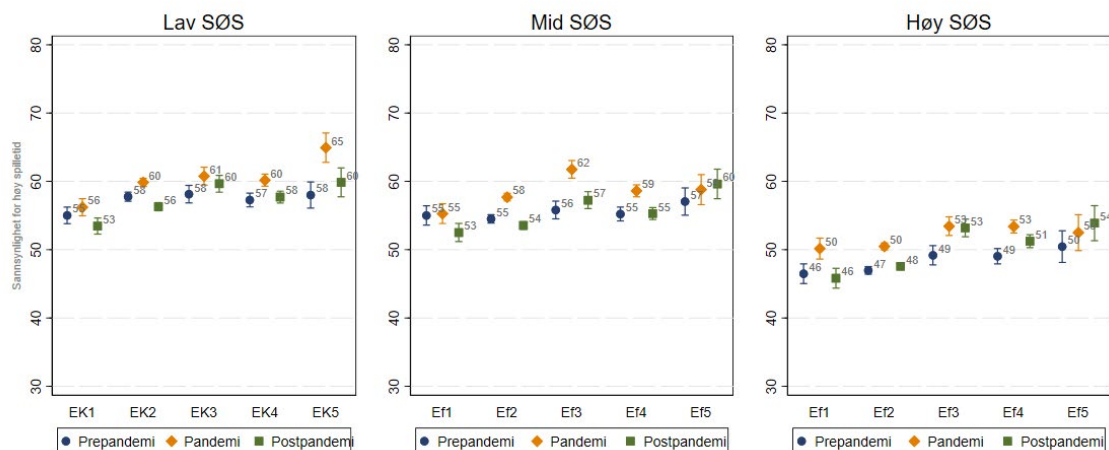
Figur 34 Predikerte sannsynligheter for å bruke mer enn én time daglig på elektroniske spill, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=403428
 Predikert sannsynlighet for å spille mer enn én time på skjerm
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser og klassetrinn

Når vi undersøker sannsynligheten for å bruke mer enn én time daglig på elektroniske spill separat etter sosial bakgrunn og kontrollerer for klassetrinn og kjønn, ser vi i Figur 35 at trenden med svak økning under pandemien etterfulgt av en reduksjon i etterkant i all hovedsak er lik på tvers av sosial bakgrunn og sted. Overordnet sett har de med høy sosial bakgrunn litt lavere sannsynlighet enn de med lav sosial bakgrunn, mens de med middels sosial bakgrunn befinner seg mellom disse. Med få unntak er det slik at uavhengig av bakgrunn er de laveste sannsynlighetene for å bruke mer enn én time daglig på elektroniske spill å finne i erfaringskontekst 1, mens de høyeste er i erfaringskontekst 5. Forskjellene mellom lav og høy sosial bakgrunn ligger stort sett på det samme nivået, fem-seks prosentpoeng, mens det var større forskjeller på noen målinger under pandemien, som i erfaringskontekst 3, hvor de hadde åtte og ni prosentpoengs lavere sannsynlighet enn henholdsvis de med lav og middels sosial bakgrunn.

Figur 35 Predikerte sannsynligheter for å bruke mer enn én time daglig på elektroniske spill, etter sosial bakgrunn

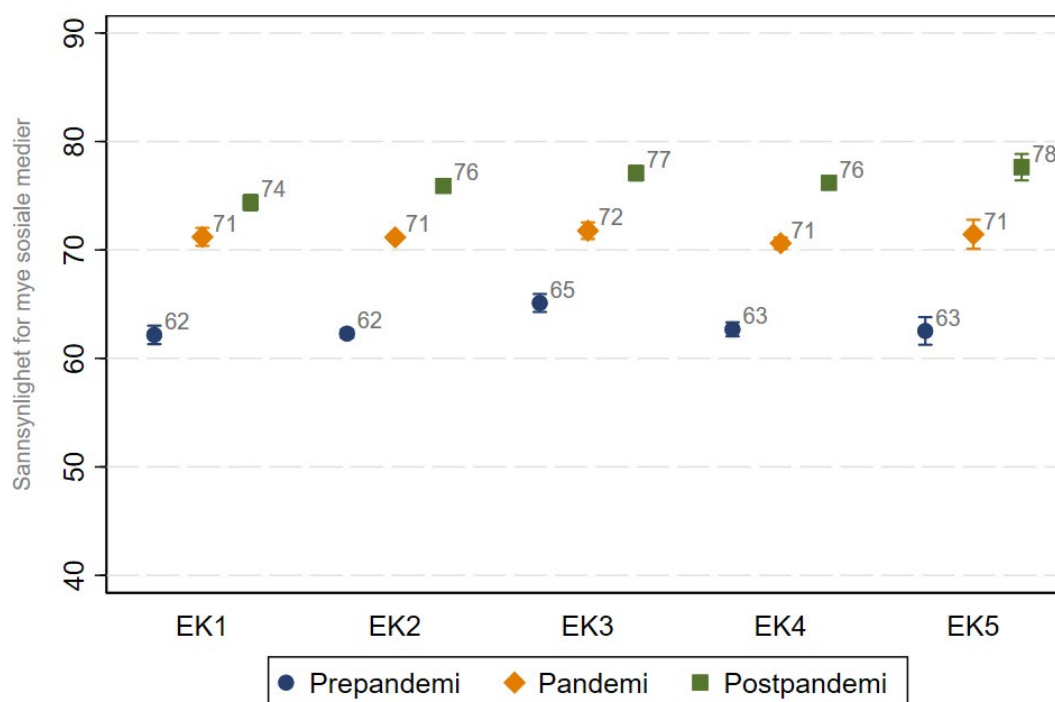


Ungdata ungdomstrinnet, N=403428
 Predikert sannsynlighet for å spille mer enn én time på skjerm
 Kontroll for kjønn og klasstrinn

Sosiale medier

Den andre delanalysen om skjermbruk tar for seg et spørsmål fra Ungdata om hvorvidt ungdommene har brukt sosiale medier mer enn én time hver dag. De predikerte sannsynlighetene, kontrollert for klasstrinn, i de tre periodene i hver av erfaringskontekstene er illustrert i Figur 36 og viser at det er en markant økning i samtlige kontekster, både under pandemien og etter pandemien. Det er noen små forskjeller mellom erfaringskontekstene, og disse har endret seg noe gjennom perioden. Mens det var tre prosentpoengs forskjell mellom erfaringskontekst 1 og 3 før pandemien, ble dette redusert til kun ett prosentpoeng under pandemien. Under pandemien var det imidlertid kun erfaringskontekst 3 som skilte seg fra de andre, og da altså med kun ett prosentpoeng. Etter pandemien har økningen vært noe ulik på tvers av erfaringskontekstene, slik at forskjellene da fortsatt er små, men noe mer markerte: fra 74 prosent i erfaringskontekst 1 til 78 prosent i erfaringskontekst 5.

Figur 36 Predikerte sannsynligheter for å være på sosiale medier mer enn én time daglig

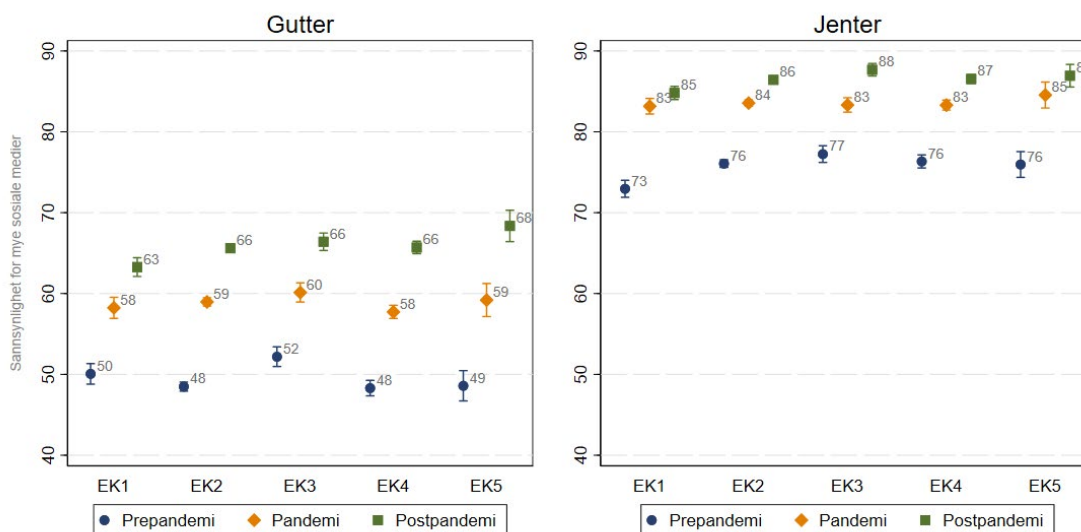


Ungdata ungdomsskoletrinn, N=387856.

Predikert sannsynlighet mer enn én time sosiale medier daglig. Kontroll for klassetrinn

I Figur 37 ser vi de predikerte sannsynlighetene for å være mer enn én time på sosiale medier daglig, separat for kjønn, kontrollert for klassetrinn og sosial bakgrunn. For alle erfaringskontekster og samtlige kohorter er sannsynlighetene betydelig høyere for jenter enn for gutter. Før pandemien var den minste kjønnsforskjellen på 23 prosentpoeng – i erfaringskontekst 1, mens forskjellen i erfaringskontekst 2 og 4 – de største – var på hele 28 prosentpoeng. Vi ser imidlertid også at sannsynlighetene øker mer for guttene enn for jentene, både under pandemien, i de fleste erfaringskontekstene, og etterpå, for samtlige. Etter pandemien er dermed kjønnsforskjellene fortsatt betydelige, men også noe reduserte. I erfaringskontekst 1 er den kun redusert med ett prosentpoeng, til 22 prosentpoeng, mens det i de andre har vært en litt større reduksjon, slik at de der ligger på mellom 19 og 22 prosentpoeng.

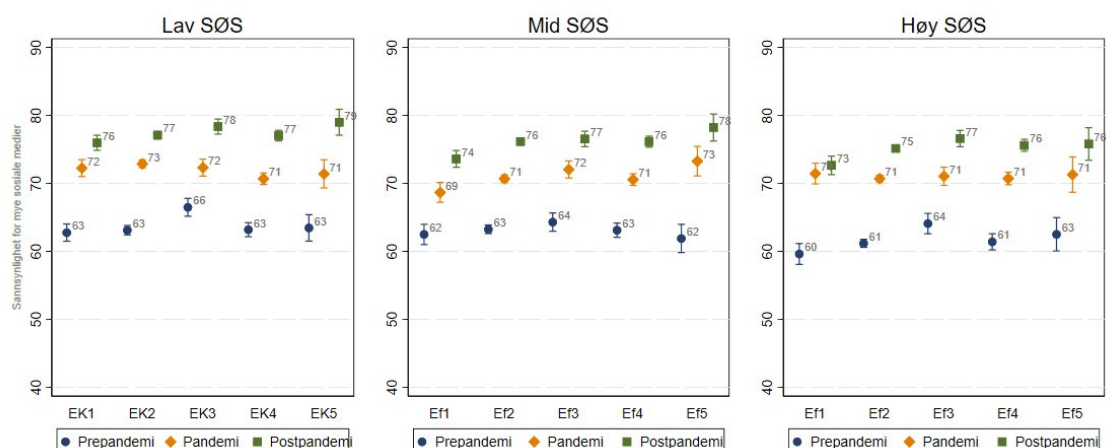
Figur 37 Predikerte sannsynligheter for å være på sosiale medier mer enn én time daglig, etter kjønn



Ungdata ungdomstrinnet, N=379925
 Predikert sannsynlighet for å være på sosiale medier mer enn én time daglig
 Kontroll for sosioøkonomiske ressurser og klasstrinn

Når vi i Figur 38 ser på de predikerte sannsynlighetene for å være på sosiale medier mer enn én time daglig, kontrollert for kjønn og klasstrinn, fremkommer det for det første at det ikke er spesielt store forskjeller i utviklingen etter sosial bakgrunn og heller ikke mellom erfaringskontekstene. For dem med lav eller middels sosial bakgrunn virker økningen fra før til etter pandemien å ha vært noe større i erfaringskontekst 5. Det er der vi finner den høyeste sannsynligheten for å være mer enn én time daglig på sosiale medier, men slik er det også blant dem med høy sosial bakgrunn, og forskjellene til de andre erfaringskontekstene er i alle tilfeller marginale. Tilsvarende er det også i erfaringskontekst 1, slik vi allerede har sett, vi finner de laveste sannsynlighetene for alle bakgrunnene. De eneste som utmerker seg, er de med høy sosial bakgrunn i erfaringskontekst 1, hvor økningen fra pandemien til postpandemi er mindre (to prosentpoeng) enn for de andre. Overordnet sett er altså betydningen av sosial bakgrunn for å bruke sosiale medier relativt lik over perioden.

Figur 38 Predikerte sannsynligheter for å være på sosiale medier mer enn én time daglig, etter sosial bakgrunn



Ungdata ungdomstrinnet, N=379925
 Predikert sannsynlighet for å være på sosiale medier mer enn én time daglig
 Kontroll for kjønn og klassetrinn

Caseskoler

Elevenes syn på digitalisering

Intervjuene avdekker generelt forskjeller mellom elevene, også i hvordan de opplever at pandemien har påvirket deres liv. Dette gjelder særdeles for hvordan og i hvilken grad de opplever at digitaliseringen av skole og privatliv har påvirket dem. I forrige delrapport så vi at elevene beskrev pandemien som en katalysator for en massiv økning i skjermbruk (Vennerød-Diesen et al., 2024). Samtidig ser vi at noen av elevene beskriver at pandemien førte til et økt ansvar for eget liv. Disse elevene tenker aktivt på hvordan for eksempel skjermbruk, fravær og tilstedeværelse på skolen kan påvirke deres fremtid.

For andre elever ser vi i stedet høy skjermtid, lite refleksjon rundt fremtid og en følelse av at livet bare er noe som skjer. Denne forskjellen mellom ulike elever kommer tydelig frem på tvers av skoler.

Samtidig ser vi også trender blant elevene som er relativt like på tvers av kull og bakgrunn, hvilket handler om en redsel for hvordan samfunnet utvikler seg. Mange av elevene forteller i dybden om ulike utviklinger i samfunnet de er redde for. Elevene er tydelige på at pandemien gjorde dem redde, og at de syntes det var skummelt. Det er viktig å merke seg at elevene gjennomgående mener at pandemien i liten grad brukes i undervisning på skolen. Elevene opplever altså ikke at de for eksempel i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har bearbeidet hvordan de selv opplever at pandemien har påvirket deres liv og skolegang, eller at det løftes frem som en kilde til refleksjon i andre fag. Elevene beskriver at de nå ikke tenker så mye på pandemien, men at det er andre ting som engster dem, som andre sykdommer og krig. Felles for disse elevene er at de får informasjon om det som skremmer dem, gjennom sosiale medier. En elev beskriver:

Jeg ser det på TikTok. Kanskje blir det tredje verdenskrig, jeg er litt bekymret, egentlig. (Gutt, 14, kull 2007, Lavstad skole)

Elevene forteller at de tenker på utviklinger i samfunnet de oppdager på sosiale medier, men at de ikke snakker med venner om det de ser, og at det heller ikke diskuteres i fag på skolen:

Elev 1: Jeg har hørt at foreldrene mine ser på tv-en om krig. Men jeg har ikke hørt dem snakke om det.

Elev 2: Vi snakker ikke om krig som skjer nå, på skolen, bare krig fra gamledager. Andre verdenskrig og den kalde krigen og sånt. (Elever, 14, kull 2010, Høystad skole)

Vi ser at elevene opplever at de i liten grad får drøftet denne typen utfordringer og redsler med voksne, og det virker å være et økende behov for at *skolen* tar tak i dagsaktuelle temaer og løfter dem frem. Et økende skille mellom elever i evne til kritisk tenkning trer også frem av vårt datamateriale, hvor flere elever ukritisk løfter frem sensasjonelle nyheter de har oppdaget på sosiale medier. Andre elever beskriver derimot hvordan de kun stoler på tradisjonelle medier for dekning av nyheter, selv om de også beskriver at de får informasjon fra VG på TikTok. En elev beskriver:

Det er mye falsk informasjon, men det er også mye real. Jeg finner jo ting på TikTok, hvor det er sånn, det er der jeg finner hva som har skjedd. Jeg er ikke så mye på VG, men jeg ser på VG på TikTok. (Elev, 14, kull 2011, Høybyen skole)

En annen elev beskriver hvordan han i stedet bruker KI når han henter inn informasjon.

Elev: Jeg liker ikke Google, det er et rart konsept. Jeg lurte på noe, og så får jeg ti linker. Jeg vil heller ha den lille boksen med tekst. Og da kan jeg bare gå rett til ChatGPT, spørre han, og han gir meg faktisk bra informasjon.

Intervjuer: Hvordan finner du ut om det som står der, er sant?

Elev: Jeg gambler. (Gutt, 14, kull 10, Høystad skole)

Eleven forstår at det som står der, ikke nødvendigvis er sant, men beskriver altså at han gambler på at det er det. Han beskriver videre at «når det er en oppgave jeg ikke gidder å gjøre, da bruker jeg Chat GPT.» En annen elev beskriver at utviklingen på sosiale medier har påvirket hennes bruk. Hun forteller:

Da jeg var yngre, så jeg masse på [sosiale medier], men nå siden det har kommet så mye AI og KI-typer ting inn i, så er det veldig mye fake. Så det er

masse fake historier. Og masse tullenyheter og ting som jeg ikke trenger å vite. (Elev, 14, kull 10, Høystad skole)

Denne eleven har slettet alle sosiale medier som en konsekvens av dette. Igjen ser vi forskjeller mellom elevene i hvordan de forholder seg til den digitale utviklingen.

Flere av elevene forteller om utbredt spredning av videoer på nett, hvor digital og sosial kompetanse fremstår å være relativt fraværende. Det beskrives blant annet grenseløshet i å dele bilder av rektor, medelevers foresatte og søsken. Elevene forteller at de får tilsendt nakenbilder av elever fra andre skoler, som de selv ikke kjenner. De reflekterer i liten grad rundt det å få og å dele slike bilder av andre. Det er naturlig å spørre seg om den svekkede sosiale kompetansen som lærere og skoleledere opplevde under og rett etter pandemien også kan ha bidratt til å forsterke en slik grenseoverskridende atferd.

Skolenes perspektiver på elevenes skjermbruk

I første runde med casestudier fant vi at skoleledere og lærere skilte mellom to grupper av elever når de vurderte langtidseffekter av pandemien (Vennerød-Diesen et al., 2024). Elever som var motivert for skole, ble i liten grad påvirket av pandemien. De opplevde imidlertid at elever med lavere skolemotivasjon var negativt påvirket i form av lavere utholdenhet i læringssituasjoner. De var også mindre mottakelige for hjelp og støtte fra lærere. Den gangen pekte skolene på digital hjemmeskole under pandemien samt økt tilgang på skjerm, både i skoletiden og hjemme, som medvirkende årsaker. PISA-undersøkelsen i 2022 viste også en økning i andelen elever som opplevde skjermbruk som en distraksjon i skolearbeidet (Jensen et al., 2023). Skolene pekte også den gangen på endringer i foreldrenes atferd i retning av en mer overbeskyttende foreldrestil.

Høybyen er en offentlig skole som etterlever mobilforbudet, mens Høystad skole er en friskole som har valgt å la elevene ha med seg mobiltelefonen på skolen. En lærer fra Høystad begrunner dette valget slik:

Det er vel en grunnidé om at vi bør lære dem å regulere seg selv. Samtidig som vi ser det som et godt faglig verktøy, brukt riktig, og i tillegg sosial støtte for de som har behov for det. (Lærer, Høystad skole)

Læreren påpeker at elevene skal «ut i et arbeidsliv og et studieliv hvor det ikke er mobilhotell», og at det å lære seg å regulere bruken av mobiltelefonen er en ferdighet de må trene på tidligere i utdanningsløpet. Læreren beskriver imidlertid hvordan skolen tilpasser føringer for mobiltelefonbruk til den enkelte elev:

Det skal sies at vi har jo på en måte mobilhotell for enkeltelever. Vi ser jo an, på en måte. Hvis vi ser at «du greier ikke å regulere deg selv her», da avtaler man med [kontaktlærer] at man må levere den til [kontaktlærer] hver morgen. «Så prøver vi igjen senere, når du er litt mer moden.» Så det er ikke sånn at

hvis du ikke faktisk greier å følge opp, da får du lov til å sitte på telefonen.
(Lærer, Høystad skole)

Læreren erfarer også at forskjeller i elevenes mobiltelefonbruk er relatert til deres opplevelse av faglig mestring og interesse for det temaet undervisningen handler om:

Hvis man føler at man ikke mestrer, så er det jo lettere å koble av enn å prøve å stå i det og slite. Det henger jo litt sammen med det vi nevnte tidligere, at de har litt dårlig stamina og fort kobler seg fra. Og da er det jo lett å ta frem mobilen. (Lærer, Høystad skole)

Lærerne opplever at elever som presterer godt på skolen, også i større grad klarer å regulere sin mobiltelefonbruk. Dette handler ifølge læreren ikke om evner, men mer om arbeidsvaner, faglig mestring og det han omtaler som å ha «knekket koden på skoleverket». Læreren fremhever særlig elever på autismespekteret og elever med ADHD. Disse har større problemer med å regulere egen skjermbruk.

Skolelederen ved Lavsund skole deler den samme oppfatningen av at elever i 2025 har en lavere grad av utholdenhet sammenlignet med før. Han beskriver at denne manglende utholdenheten snarere viser seg i elevenes atferd som «uro» og ikke som «utagering»:

Kroppslig uro. Det er ikke utagering, men det er en kroppslig uro. Konsentrasjonen forsvinner etter hvert. Evnen til å sette seg og konsentrere seg over tid. Det tror jeg er noe annet enn korona, det er jeg rimelig sikker på. TikTok og det at [ungdom] ikke henter ut informasjon gjennom lesing, sånn som vi gjør. De får det gjennom reels. (Skoleleder, Lavsund skole)

Skolelederen assosierer manglende leseferdigheter med elevenes bruk av sosiale medier som TikTok, der de venner seg til å hente ut informasjon ved hjelp av korte videoer eller bilder snarere enn ren tekst.

Både Høybyen og Lavsund skole har satt skjermbruk på agendaen i skole–hjem-samarbeidet. Skoleleder ved Høybyen skole har blant annet drøftet dette på foreldremøter:

Vi hadde blant annet foreldremøte på 8. trinn her nå, hvor vi jobber sammen med foreldrene også. De setter veldig pris på det, for de sier også at de synes det er veldig vanskelig. Vi prøver i hvert fall å bli enige om litt hvordan vi kan snakke med barna om det her, reflektere sammen, fordi mobilen har jo kommet for å bli, det handler jo mer om å lære å håndtere det, være klok, enn å ta det bort, men allikevel kanskje bli enige om noen felles retningslinjer sånn som nå på 8. trinn så har vi blitt enige om at de skal legge bort mobilen klokka 22. (Skoleleder, Høybyen skole)

Skolelederen gir uttrykk for at foreldrene setter pris på støtten de kan få fra skolen og fra de andre foreldrene når de skal hjelpe barna sine med å regulere bruken av skjerm. Dette handler særlig om å legge bort telefonen på kvelden slik at elevene får tilstrekkelig med søvn. Skoleleder ved Lavsund skole deler denne erfaringen:

Jeg opplever at noen foreldre har begynt å skjønne det, og der får man jo hjelp fra media og andre når det gjelder dette med det digitale – telefon og pc. Det å begrense bruken i større grad. Ikke alle klarer det, men det at man i hvert fall klarer å få elevene til å slå av og legge seg. (Skoleleder, Lavsund skole)

Skolelederen gir uttrykk for at medieoppmerksomhet rundt negativ skjermbruk og initiativer for å regulere skjermbruk er noe foreldre får med seg. Han opplever at holdningene har endret seg noe hos foreldre de siste årene, og dette er særlig noe de observerer når de sammenligner elever på 8. trinn og 10. trinn:

De som går på 10. trinn, de har dårligere vaner enn de på 8. trinn, fordi fokuset gjennom barneskolen har vært større på det. Jeg tror foreldrene er flinkere til å begrense [skjermbruk] for de minste. Det å reversere det er vanskelig når man har fått frie tøyler. (Skoleleder, Lavsund skole)

Skolelederen anerkjenner også hvor krevende det kan være for foreldre å regulere og begrense skjermbruk, særlig når elevene går på ungdomsskolen.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett nærmere på langtidskonsekvenser av pandemien for digitalisering av skolen og for elevenes skjermbruk generelt. I de kvantitative analysene her har vi sett at tid brukt på elektroniske spill økte under pandemien, men så gikk ned igjen i etterkant. Det er små forskjeller mellom erfaringskontekstene, men nivåene er noe lavere i erfaringskontekst 1 og 2 og noe lavere for dem med høy sosial bakgrunn. Nedgangen var litt større for guttene enn jentene, slik at kjønnsforskjellene er blitt noe redusert, men guttene ligger likevel langt høyere enn jentene i tid benyttet på dette. For tid brukt på sosiale medier er kjønnsforskjellene imidlertid motsatt, hvor jentene benytter langt mer tid enn guttene. For begge kjønn har imidlertid bruken økt betydelig over tid, og økningen etter pandemien har vært mer markant for guttene. Heller ikke her var det tydelige forskjeller etter erfaringskontekst eller sosial bakgrunn. Den mest markante endringen er dermed at kjønnsforskjellene i både tid brukt på spill og sosiale medier har blitt noe redusert for postpandemikullene.

Både elever, lærere og skoleledere på tvers av caseskolene peker særlig på skjermbruk som en utfordring for elevenes konsentrasjon og selvregulering. Dette omfatter både bruk av digitale enheter som nettbrett og pc i undervisning og elevenes vaner med å være på mobiltelefonene sine på fritiden. Elevene

beskriver også sosiale medier som en sentral kilde til nyheter, men med varierende kildekritiske ferdigheter. Elevenes erfaringer med det å motta og dele bilder og videoer av andre vitner også om et behov for å styrke deres digitale dømmekraft. De reflekterer i liten grad rundt det problematiske ved denne atferden. Man kan spørre seg om dette også er et uttrykk for den svekkende sosiale kompetansen alle aktørene i skolen opplever at elevene har hatt i etterslepet av pandemien.

Det som er mindre tydelig i vårt materiale, men som annen pandemirelatert forskning har pekt på, er hvordan mer varige digitale endringer kan ha gitt nye muligheter for deltakelse for elever med funksjonsnedsettelse som av ulike grunner har begrenset fysisk oppmøte på skolen (Bøhler 2021; Østerud 2024). Disse studiene viser at økt bruk av digitale løsninger kan bidra til økt tilgjengelighet og fleksibilitet i skolehverdagen for enkelte elevgrupper. Samlet sett peker dette på at den omfattende digitaliseringen av skolen under pandemien også kan ha hatt enkelte positive langtidskonsekvenser, selv om slike effekter i liten grad kommer tydelig frem i vårt eget materiale.

11 Diskusjon og konklusjon

Pandemien endret ungdoms hverdagsliv så å si over natten. Smittetrykk og smittevernstiltak satte sitt preg på både skolehverdagen og fritiden. Mange opplevde at dette påvirket livskvaliteten deres negativt, for en mindre gruppe svekket den også deres helse, særlig psykisk (Nøkleby, Borge, Lidal, Johansen & Langøien, 2023). I denne rapporten har vi lagt vekt på hvordan pandemien kan ha påvirket elever og ungdomsskolen generelt i årene etter det vi kan kalle «pandemiårene» (2020-2022), altså om vi ser tegn til noen mer langsiktige konsekvenser.

Gjennom analysekapitlene i denne rapporten har vi sett at pandemien uten tvil har påvirket både elever og skolen, men dens spor er ikke entydige. Et sentralt og gjennomgående grep for oss har vært å skille mellom noen overordnede og bredt definerte erfaringskontekster, hvor spesielt smitte- og tiltakstrykk og varigheten av dette utgjør sentrale forskjeller. Når vi i mange tilfeller har sett at det er svært like utviklingstrekk på tvers av kontekstene, kunne man kanskje spørre seg om de har fungert etter hensikten. Men nettopp dette at det på så mange områder er like trender i dem, er også et viktig funn. Spesielt når det finnes indikatorer hvor forskjellene er betydelige. Det samme gjelder for så vidt for både kjønnsforskjellene og forskjeller etter sosial bakgrunn: Overordnet er bildet kontinuitet, i betydningen at *forskjellene*, eller *forholdet mellom gruppene*, ikke endrer seg så mye. Men vi har også sett tilfeller hvor forskjeller forsterkes eller svekkes. Og ikke minst har vi gjennom de kvalitative analysene sett at overordnede mønstre og ulikheter kan få nye, eller lokale, uttrykk.

På tvers av alle analysene fremstår det ganske klart at pandemien verken førte til direkte langvarige konsekvenser for alle elevene som gikk på ungdomstrinnet, eller skapte en totalt endret sosial praksis i skolen. Det som imidlertid er tilsvarende tydelig, er at de ulikhetene og sårbarhetene som allerede fantes, både ble tydeliggjort og i noen tilfeller forsterket. Pandemien har utvilsomt også etterlatt seg en rekke opplevelser og erfaringer, både blant elever og ansatte i skolen, som fortsetter å gjøre seg gjeldende i årene etterpå.

Til tross for at det ofte var lik utvikling på tvers av erfaringskontekstene, var det altså også forskjeller på flere områder. For eksempel har vi sett at erfaringskontekst 1 – urban, preget av høyt smittetrykk og hvor en relativt høy andel av befolkningen har lav sosioøkonomisk posisjon – i flere tilfeller skiller seg ut, men ikke på måter som man kanskje skulle forvente, altså at de negative konsekvensene der skulle være mest langvarige. I stedet har vi sett at selv om denne erfaringskonteksten riktignok kunne ha en stor negativ endring under pandemien, så var også «restitusjonen» i etterkant både raskere og sterkere. For eksempel sluttet ungdommens tilfredshet med egen helse å falle tidligere der enn andre steder, og tilfredsheten med livet endte opp høyere enn den var før

pandemien. Når vi også ser at sosiale ulikheter på flere områder vedvarer, heller enn å øke, så peker det mot stabilitet heller enn dramatiske endringer, tross det sjokket pandemien var.

Casestudiene illustrerer likevel at det kan være riktig å snakke om et betydelig sosialt etterslep i årene rett etter pandemien. Dette viste seg i både klassemiljø, i elevers (og foreldres) rolleforståelse og i sosiale relasjoner mer allment. Mens skolen i erfaringskontekst 1 er preget av en opplevd økning i utenforskap og psykisk sårbarhet, kan vi ved en av skolene i erfaringskontekst 2, som også var preget av høy smitte og urbanitet, men som har en befolkning med høyere sosioøkonomisk posisjon, se mer sosial friksjon og svekkede samarbeidsnormer. Til sammenligning viser skolen i erfaringskontekst 4 et vedvarende høyt fravær og en tilsynelatende høy foreldreaksept for å være hjemme fra skolen. Denne skolen befinner seg i et mer ruralt område og hadde et lavere smittetrykk, men en mer blandet befolkning sosioøkonomisk sett. De kvalitative funnene beriker altså de kvantitative: Det kan være små forskjeller mellom kontekster i aggregerte nivåer og stabile forhold mellom kjønn og etter sosial bakgrunn, men så gir dette seg likevel uttrykk gjennom betydelig variasjon i både erfaringer, lokale skoletilpasninger og mer overordnet i ulike sosiale prosesser.

Samtidig er det selvsagt slik at de endringene som har skjedd i skolen og med elevene under og etter pandemien, ikke kan forstås uavhengig av andre utviklingstrender og -trekk i samfunnet. I dette avsluttende kapittelet vil vi derfor diskutere funn fra dette prosjektet i lys av andre sosiale endringer som er viktige for skolen spesielt og samfunnet mer generelt. På den måten håper vi å belyse hvordan ulike sosiale prosesser og pandemirelaterte fenomen kan interagere, og hvordan pandemien kan ha bidratt til å forsterke eller påvirke mer overordnede trender.

Skolehverdagen etter pandemien

Et tydelig funn i de kvantitative analysene er en nedgang både under og etter pandemien i unges skoletrivsel og skolemotivasjon. Men dette er ikke et nytt fenomen. Andelen elever som trives på skolen, har over lengre tid gått ned i Norge, og det er nå en relativt betydelig gruppe som er preget av direkte mistrivsel (Bakken & Ljunggren, 2025). Denne nedgangen har funnet sted på tvers av både kjønn og sosial bakgrunn og blant alle aldre. Som vi har sett i denne rapporten, har nedgangen vedvart også etter pandemien i samtlige erfaringskontekster. Veksten i lav skoletrivsel er imidlertid størst blant jentene, slik at kjønnsforskjellen etter pandemien er blitt omtrent dobbelt så stor som den var i forkant. Det er også interessante forskjeller mellom erfaringskontekstene. Økningen etter pandemien er nemlig betydelig lavere i erfaringskontekst 1 enn i de andre, slik at denne konteksten også har det laveste nivået i etterkant. Når erfaringskontekst 2, som er omtrent like urban og hadde omtrent det samme pandemetrykket som erfaringskontekst 1, ikke skiller seg nevneverdig fra de

resterende erfaringskontekstene, ser vi altså at det også kan være andre faktorer i spill enn kun smitte og urbanitet.

Gjennom intervjuer med ungdom nyanseres bildet ytterligere, hvor flere peker på at effekten av pandemien var midlertidig, og at de fikk tilbake motivasjon og trivsel i etterkant. Dette varierer imidlertid mellom ulike grupper av elever. De kvalitative analysene peker blant annet på at faglig sterke elever på ungdomsskolen opplevde økt selvstendighet, mens faglig svake elever fikk større læringshull og lavere motivasjon. Når vi også ser på faglig sterke elever som gikk på barneskolen under pandemien, finner vi ikke den samme mestringsfølelsen og opplevelsen av økt selvstendighet. En mulig tolkning er at faglig sterke elever på barneskolen i mindre grad opplevde økt mestring, da undervisningen der er mer strukturert og ferdigstyrt av læreren. Dette kan innebære at sterke elever på barneskolen ikke i like stor grad fikk muligheten til å arbeide selvstendig eller gå videre med oppgavene når de var ferdige, noe som kan ha bidratt til en følelse av stagnasjon eller manglende utfordring. Noen av disse elevene ser ut til å ha tatt med seg dårlige vaner inn i ungdomsskolen. For elevene som gikk på ungdomsskolen under pandemien, ser vi derimot at en mer selvstendig arbeidsform, for eksempel bruk av ukeplaner, kan ha gitt disse elevene større mulighet til å utvikle seg og holde på motivasjonen.

Selv om de kvantitative analysene av skoletrivsel viser stabile forskjeller etter sosial bakgrunn, hvor de med høyest bakgrunn, på tvers av erfaringskontekster, har den høyeste skoletrivselen, så kan håndteringen av den økte friheten under pandemien potensielt vise seg i at forskjellen mellom faglige sterke elever (som er vanligere blant dem med høy sosial bakgrunn) og faglig svakere elever (vanligere blant dem med lav sosial bakgrunn) blir større på sikt. Det er ikke urimelig at for eksempel ønsket om å ta høyere utdanning, og suksessen der, vil være større for de elevene som trivdes godt med selvstendig arbeid og opplevde mestring gjennom det. Dette burde undersøkes ytterligere når flere kohorter har nådd en alder hvor de er ferdige med videregående skole og det foreligger gode data på valg i etterkant av dette.

Faglig tilbakegang og læringstap

Funn fra de kvalitative analysene over tid viser at selv om skoledagen har normalisert seg, opplever elever, lærere og skoleledere fremdeles at elevenes skoleprestasjoner har endret seg. Dette tilskriver de lavere motivasjon, mindre «stamina» og svekkede grunnleggende ferdigheter. Funnet stemmer overens med tall fra PISA-undersøkelsen som viste en tilbakegang i både matematikk, naturfag og lesing i 2022 for norske 15-åringer etter pandemien, sammenlignet med før, i 2018 (Jensen et al., 2023). Dette var en internasjonal trend på tvers av landene i OECD og ikke noe som kun kjennetegnet Norge. Likevel er det viktig å merke seg at nedgangen for norske elever er større enn snittet i OECD-landene.

PISA-undersøkelsen viste en tilbakegang for elever på alle ferdighetsnivåer, men særlig for lavtpresterende elever (Jensen et al., 2023). Våre kvalitative analyser indikerer også at læringstapet preger hele kull som starter på ungdomsskolen, og ikke kun berører et mindretall eller de mest sårbare elevene. Dette er en erfaring som deles av både lærere, skoleledere og elevene selv. Dette er imidlertid ikke nødvendigvis et tap på tvers av alle fag, og de fagene som fremheves, er norsk og matematikk. Det handler særlig om de to grunnleggende ferdighetene regning og lesing. Disse berører indirekte alle fag, og utover i grunnskoleløpet blir de stadig mer avgjørende for at elevene skal kunne ta til seg kunnskap og vise dette gjennom vurderinger i så å si alle fag.

Matematikk beskrives gjerne som et fag med en struktur som i større grad enn andre fag er kjennetegnet av at «kunnskap bygger på tidligere læring» (Ótuari & Riener, 2024). Ótuari og Riener peker på den risikoen dette medfører: «Svakheter som oppstår tidlig, kan derfor få langvarige konsekvenser som er svært vanskelige å rette opp senere.» De kvalitative analysene viser at caseskolene har måttet iverksette tiltak for å sørge for at elevene får grunnleggende regneferdigheter de skulle ha lært på mellomtrinnet. Erfaringene fra caseskolene stemmer overens med nasjonale og internasjonale kartlegginger av regneferdigheter. TIMSS viser en nedgang i norske elevers matematikkompetanse, både på 5. trinn og 10. trinn, fra både 2015 og 2019, og i etterkant av pandemien i 2023 (von Davier et al., 2024). Dessuten oppga 42 prosent av elever på femte trinn og 66 prosent på niende trinn at de ikke likte faget i 2023. Disse andelenes er betydelig høyere enn gjennomsnittet internasjonalt og representerer også en tydelig nedgang nasjonalt når vi sammenligner med funn fra TIMSS 2019. Det er også en høyere andel elever på begge trinn som oppgir at de ikke føler seg «selvsikre» i matematikk eller synes faget er «verdifullt».

Manglende motivasjon og interesse for matematikkfaget kan potensielt skyldes at elevene ikke opplever at de mestrer de grunnleggende ferdighetene i regning. Dette kan igjen komme til uttrykk som en svakere «utholdenhet», slik lærere og skoleledere observerer. Nedgangen i matematikkferdigheter som PISA-undersøkelsen viste, kan skyldes en mer ustabil skolehverdag i årene med pandemi. En spørreundersøkelse til grunnskoler i Oslo viste for eksempel at 73 prosent av elevene rapporterte at de lærte mindre matematikk med digital hjemmeundervisning sammenlignet med når de var i klasserommet (Rambøll, 2022). Til sammenligning mente 36 prosent av elevene at det samme var tilfelle for engelsk. Det pekes på at «elever som strever med faglig innhold eller motivasjon for å lære ofte er mer sårbare for varierende undervisningskvalitet» (Pettersen et al., 2023).

På den andre siden finner man at norske elever har en større tilbakegang i matematikk sammenlignet med OECD-snittet, hvilket indikerer at det også er andre forhold som har påvirket elevene og læringssituasjonen på skolene. Flere studier har vist at de sosiale ulikhetene i Norge ble forsterket under pandemien (Sandsør et al., 2023), og at dette også kom til uttrykk som en større variasjon

mellom skoler når det gjaldt elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, minoritetsbakgrunn og matematikkferdigheter i PISA-undersøkelsen (Nilsen & Jensen, 2023). I dette prosjektet har vi sett spesielt på forskjeller mellom erfaringskontekster.

Samfunnstrender medfører ofte at både leseferdigheter og krav til lesekompetanse endrer seg (Weyergang & Magnusson, 2020). De kvalitative analysene viste at både elever, lærere og skoleledere ved caseskolene rapporterte om lavere leseferdigheter blant elevene. I første fase med casestudier anså lærerne dette læringstapet for å være en konsekvens av pandemien (Vennerød-Diesen et al., 2024). I den andre runden med casestudier ser vi at både skoleledere, lærere og elever snarere heller mot at det skyldes innføring av nettbrett på barneskolen og økt bruk av skjerm på fritiden. Elevene opplever at de får «ødelagt» konsentrasjonen sin som følge av skjermbruk, særlig mobiltelefon. De leser sjelden bøker på fritiden, og skolene må tilrettelegge for egen tid avsatt i timeplanen til å lese bøker i skoletiden. Det handler om å «flytte lesingen inn i fellesskapet på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2025). Endringene i leseferdigheter er noe man erfarer ved alle caseskolene på tvers av erfaringskontekster. Funnene stemmer med tall fra PIRLS-undersøkelsen der 63 prosent av elever på femte trinn oppga at de leste mindre enn 30 minutter på fritiden per dag (Wagner et al., 2024). I 2016 var denne andelen på 58 prosent.

Lærerne på sin side anerkjenner også betydningen av digitalisering og skjermbruk for elevenes lesevaner, men peker på at elevene ikke har utviklet gode nok lesestrategier på barneskolen. De erfarer at elevene ikke har de samme grunnleggende ferdighetene når de starter på åttende trinn, som de hadde før. Studier viser at elevene ikke kan bruke nøyaktig de samme lesestrategiene når de leser på skjerm, som når de leser på papir. Det handler for eksempel om evnen til å navigere og vurdere troverdighet (Roe & Blikstad-Balas, 2022). Elever med gode leseferdigheter påvirkes i mindre grad av hvorvidt de leser på skjerm eller papir (Delgado et al., 2018). Flere av caseskolene avsetter mer tid i timeplanen til at elevene leser bøker på papir. Ved en skole som befinner seg i erfaringskontekst 1, har man valgt å gå tilbake til tradisjonelle undervisningsformer og erstatter oftere pc med papirbaserte lære- og skrivebøker så elevene kan både lese og skrive på papir. Dette erfarer de at bedrer lese- og skriveferdigheter, noe de kan se på nasjonale prøver. Dessuten opplever de at det blir roligere i klasserommet. Elevene opplever færre distraksjoner og «fristelser» når de ikke jobber på pc og har tilgang til ulike apper. Dette er særlig viktig når elevene skal lese lengre tekster, da det å lese på skjerm for de fleste barn og unge oppleves som mer kognitivt krevende (Firth et al., 2019). På denne måten tilrettelegger skolen for at elevene kan styrke sin kognitive utholdenhet.

Et annet utviklingstrekk som kan bidra til å kaste lys over faglig nedgang og svekkede grunnleggende ferdigheter, er elevenes fravær. Som vist i kapittel åtte var dette lavt under pandemien, men viste en betydelig stigning i 2023 og har siden ligget relativt stabilt både i 2024 og 2025. Denne tendensen ser vi på

tvers av erfaringskontekstene, og skolene i erfaringskontekst 1 og 2 med størst smittetrykk ser ikke ut til å utmerke seg her. Når flere elever har et høyere fravær, både i timer og dager, vil de også gå glipp av mer undervisning. Dette kan gi lavere kontinuitet i undervisningen, og elevene kan streve med å ta igjen det tapte. Ved caseskolene erfarer man at skillet mellom fysisk sykdom, manglende trivsel og bekymringsfullt fravær kan være utydelige, og at pandemien kan ha forsterket en tendens blant elevene til å ønske å være hjemme fra skolen også ved svake sykdomssymptomer. Fravær starter ofte med at elever føler seg utrygge på skolen, både faglig og sosialt (Lund et al., 2024). Studier viser at det å ikke oppleve positive relasjoner med medelever eller lærere øker sannsynligheten for fravær, og atferden forsterkes av at man henger etter faglig (Hamadi et al., 2025).

Endringer i oppvektsbetingelser: usikkerhet, individualisering og et intensivert foreldreskap

Et viktig funn i denne rapporten er hvordan pandemien på mange måter ser ut til å ha styrket relasjonene internt i familiene. Nå, flere år etter, er ikke inntrykkene så sterke lenger, men vi må huske på at pandemien kom som både et sjokk og som en krise for mange familier (Vennerød-Diesen et al., 2024). Spesielt i starten var mange redde, og det var et massivt informasjonstrykk om farer, død og behovet for å beskytte eldre og syke. Mye var usikkert, og myndighetene innførte en form for unntakstilstand, hvor ikke bare skolene ble stengt, og de foreldrene som kunne, måtte jobbe hjemmefra, men hvor det også ble lagt føringer for hvor mange kontakter man kunne ha, og hvor mange venner barna kunne være med. Gitt dette er det ikke rart at mange familier vendte seg innover – og ble mer opptatt av å «beskytte» barna sine i starten av pandemien – enhver utenforstående kunne være en smittebærer. Dette roet seg noe litt inn i pandemien, men samtidig ble forståelsen av at noen er innenfor og andre utenfor, kontinuerlig forsterket gjennom inndelingen i «smittekohorter», det vil si små grupper av mennesker som skulle holde avstand til andre.

Et viktig poeng her er at dette «sjokket» skjedde i en periode som allerede var preget av større samfunnsmessige og kulturelle endringer, hvor flere av disse hadde betydning for både utøvelsen av foreldreskap og unges oppvekstsvilkår. Vi skal diskutere disse litt mer nedenfor, men nøkkelord er økt individualisering, konkurranseorientering, økt usikkerhet i en uforutsigbar verden og nye former for risiko. Det var slik sett ikke noe nytt i at foreldreskap er blitt mer preget av å beskytte barna mot ulike «farer» eller forsøke å gi dem flere typer fordeler i et konkurranseorientert samfunn (Stefansen, 2011; Aarseth, 2018). Men pandemien kan altså ha bidratt inn i en allerede eksisterende trend og påvirket risikoforståelsen og i bredere forstand foreldrestilen til flere, noe som kan gi seg uttrykk i både en lavere terskel for å holde barna hjemme fra skolen og større forventninger til hva skolen skal gjøre for deres barn. Begge deler er, som vi har sett, fremtredende temaer i dette prosjektet.

Tanken om «nye» former for risiko er ikke noe nytt som kom med pandemien. Allerede på 1980-tallet beskrev Ulrich Beck det moderne samfunnet som et «risikosamfunn», preget av nye risikoer som følge av teknologiske og samfunnsmessige endringer, som rammer alle, og som krever kontinuerlig refleksjon og respons fra samfunnsmedlemmene. Dette perspektivet har blitt re-aktualisert gjennom ulike kriser som kriger og klimaendringer. Pandemien føyde seg inn i rekken av disse krisene og bidro til en økt følelse av usikkerhet. De økende farene og risikoene påvirker unge og bidrar til opplevelsen av en mer uforutsigbar verden, noe som igjen har forsterket foreldres behov for å beskytte sine barn mot disse utfordringene.

Et annet viktig utviklingstrekk som påvirker ungdoms hverdag, er det økende tempoet i samfunnsutviklingen. Den tyske sosiologen Hartmut Rosa (2024) beskriver denne trenden som «akselerasjon» – en utvikling der samfunnet preges av stadig høyere tempo. Denne akselerasjonen starter med teknologiske fremskritt som øker effektiviteten i produksjon og informasjonsutveksling, men den bidrar også til raskere endringer i sosiale strukturer og relasjoner. Resultatet er et livstempo preget av økt tidspress og strengere krav til kontinuerlig fremdrift. Mens man tidligere ofte utdannet seg til ett yrke og arbeidet med dette gjennom hele livet, er dagens samfunn kjennetegnet av et arbeidsliv i stadig endring, der nye yrker oppstår og gamle forsvinner. Dette skaper et økende behov for livslang læring og kontinuerlig tilpasning til nye strukturer. Slike endringer fører til at foreldre i større grad kan føle behov for å koble seg på barnas skolehverdag, at de trenger å bli forberedt på et mer uforutsigbart og skiftende samfunn. Samtidig kan dette bidra til en økt følelse av utålmodighet hos både foreldre og elever, hvor saker som tidligere kunne vente til mandag, nå fører til at læreren kontaktes allerede fredag kveld.

I tråd med disse omfattende endringene pekes det ofte på at også det norske samfunnet er preget av økende individualisering. Overordnet sett innebærer dette at kollektive identiteter som familie, klasse og lokalsamfunn får mindre betydning, mens individuelle valg og personlige livsbaner får stadig større vekt (Furlong & Cartmel, 1997). Selv om denne utviklingen kan gi økt frihet til å forme egen identitet og tilværelse, legger den også et større ansvar på individet for å oppnå suksess gjennom egne prestasjoner. Dette ansvaret kan for mange oppleves som en tung byrde (Meier & Nielsen, 2023). I tillegg har betydningen av utdanning økt, samtidig som boligmarkedet har blitt vanskeligere å komme inn på og arbeidsmarkedet stadig hardere.

Som en konsekvens av trendene knyttet til risiko og individualisering har forskere beskrevet dagens foreldreskap som mer *intensivt* enn tidligere. Et intensivt foreldreskap innebærer at foreldre investerer mer tid og ressurser i barna og følger dem tettere, drevet av økt konkurranse og en frykt for nedadgående sosial mobilitet. Denne oppdragelsesstilen kjennetegnes av en sterk involvering i barnas liv, med mål om å gi dem de beste forutsetningene for

fremtidig suksess. Dette innebærer ofte et høyt nivå av oppfølging, kontroll og tilrettelegging i barnas hverdag.

Mens man på 1980-tallet ofte snakket om en generasjonskløft mellom ungdom og foreldre (Øia & Vestel, 2014), ser vi i dag en ny nærhet mellom generasjonene. Og som vi har sett i kapittel ni, er det blant ungdommene svært høye andeler som er «fornøyde» med foreldrene sine, på tvers av erfaringskontekstene. Og blant guttene øker denne andelen markant under pandemien, for så å bli værende på det nivået i etterkant. For jentene var det mindre endringer, men også blant dem er det flere enn åtte av ti som er fornøyde med foreldrene sine. Foreldre er altså i større grad til stede i barnas og ungdommens liv og prioriterer emosjonell nærhet. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at foreldre i økende grad engasjerer seg i barnas fritidsaktiviteter (Aarseth, 2018). Denne nærmere relasjonen mellom foreldre og barn har også innvirkning på skolen, der foreldrene er mer involvert i ungdommens utdanning enn tidligere.

Den amerikanske sosiologen Annette Lareau (2011) har påpekt hvordan et intensivert foreldreskap ofte henger sammen med klassebakgrunn. Vi skal ikke overdrive analysene av om ungdommene er fornøyde med foreldrene sine eller ikke, for selv om det er markante og vedvarende forskjeller etter sosial bakgrunn – hvor de med høyest sosial bakgrunn også er mest fornøyde – så er for det første andelen svært høye også blant dem med lav sosial bakgrunn, og for det andre er det heller ikke gitt at barn som er sosialisert på ulike måter, benytter nøyaktig de samme kriteriene for å vurdere hva som skal til for at de er «fornøyde» (Elstad & Stefansen, 2014).

Flere studier (f.eks. Stefansen & Blaasvær, 2010; Eriksen et al., 2024; Aarseth, 2015, 2018) viser nemlig at foreldre fra middelklassen i større grad deltar i sine barns utdanning og fritid og investerer mer tid og ressurser i barna enn foreldre fra arbeiderklassen. Middelklasseforeldre viser også en større grad av kravmentalitet, med høyere forventninger til tilpasninger og tilrettelegging for sine barn. I tillegg har middelklasseforeldre ofte en tendens til å betrakte lærere som likeverdige samarbeidspartnere og er mer tilbøyelige til å utfordre autoriteter enn foreldre fra arbeiderklassen. Slik vi har sett ovenfor (og i den andre delrapporten: Vennerød-Diesen et al., 2024), er det erfaringer fra skolene som peker i denne retningen, hvor foreldrene med høyere sosial posisjon oppleves som mer forlangende og kritiske til undervisningen, samtidig som de har lav terskel for å holde barna hjemme.

Britisk forskning på klasseforskjeller i foreldreinvolvering i skolen viser at dette er særlig relevant for nevrodivergente elever som ungdom med autisme eller ADHD (Oliver et al., 2025; Chatzitheochari & Butler-Rees, 2022). På samme måte har norsk forskning vist at foreldre med funksjonshemmede barn forholder seg ulikt til skolen og andre velferdsinstitusjoner avhengig av deres klassebakgrunn (Jacobsen, 2023). Gitt at slike grupper ofte ble mer negativt påvirket av pandemien enn andre barn og unge (Jacobsen & Böhler, 2023), er det sannsynlig at de sosiale forskjellene i skoletilbudet til disse gruppene kan ha økt mer

enn for andre under pandemien. Med en forventet økning i antall elever fra disse gruppene i skolen fremover blir det stadig viktigere å forstå hvordan sosiale forskjeller påvirker foreldreinvolvering, og hvilke konsekvenser dette har for deres barns utdanning.

Overordnet sett har altså ikke pandemien skjedd i et sosialt vakuum og på den måten bidratt til helt nye sosiale praksiser, men den kan ha forsterket trender som allerede var til stede, som økt usikkerhet, individualisering og et intensivt foreldreskap. Foreldre investerer mer tid og ressurser i barna sine, særlig i middelklassen, noe som kan bidra til økte sosiale forskjeller i utdanning, spesielt for sårbare grupper som nevrodivergente elever og barn fra lavere sosioøkonomiske bakgrunner.

Digitale forandringer: pandemi, skjermbruk og selvrealisering

Et viktig funn i denne rapporten er hvordan unges skjermtid, sett gjennom bruk av elektroniske spill (spesielt for gutter) og sosiale medier (spesielt for jenter), økte kraftig under pandemien og mens spill ble redusert etterpå, har bruken av sosiale medier fortsatt å være høy i etterkant. Både i sammenheng med pandemien og i et lengre tidsperspektiv utgjør fremveksten av digital teknologi og sosiale medier en av de største endringene i oppvekstsvilkårene for dagens ungdomsskoleelever og for barn mer generelt. Den digitale utviklingen har akselerert betydelig det siste tiåret, og denne akselerasjonen skjønner ytterligere fart under pandemien og ser ikke ut til å ha avtatt i etterkant.

Haidt (2024) argumenterer for at økt mobilbruk blant unge, kombinert med mindre frilek – tendenser som ble forsterket av pandemien, og som delvis fortsatt vedvarer – reduserer mulighetene for å utvikle selvstendighet. Dette kan igjen føre til sosial isolasjon, søvnforstyrrelser, konsentrasjonsvansker og avhengighetslignende bruksmønstre av smarttelefoner. Haidt fremhever også et paradoks ved dagens foreldreskap, som ofte preges av en kombinasjon av overbeskyttelse i den fysiske verden og underbeskyttelse i den digitale verden. Dette paradokset ble særlig tydelig under pandemien, da foreldre hadde begrenset innsyn i hva som foregikk på sosiale medier, samtidig som ungdom mistet de sosiale korrigeringene som vanligvis oppstår gjennom fellesskap og samtaler med jevnaldrende.

En informant i denne rapporten påpeker hvordan slike forhold kan ha forsterket de negative effektene av giftige strømninger på nett, som kroppspress, sammenligning og polarisering, noe som kan ha fått langvarige konsekvenser etter pandemiens slutt. Samtidig viser norsk forskning at unge som bruker mye tid på sosiale medier, ofte også er sosialt aktive i fysiske sammenhenger (Løvgren & Hyggen, 2023). Sosiale medier trenger derfor ikke nødvendigvis å være negative i seg selv og kan også ha positive sider. Likevel fremstår de problematiske aspektene ved sosiale medier som særlig fremtredende under pandemien.

Vi har i denne rapporten sett både at de kvantitative analysene viser økt bruk, og at ungdommene selv peker på hvordan pandemien førte til mye skjermtid og lite sosialisering, uavhengig av alder. Skjermbruken økte betydelig også i årene før pandemien, hvor det ble pekt på en rekke relaterte utfordringer (se Krumsvik, 2023 for en diskusjon), men pandemien kan altså ha hatt ytterligere innvirkning og bidratt til økt bruk og avhengighet av sosiale medier, noe som igjen kan føre til dårligere søvn, svekket konsentrasjon og redusert oppmerksomhet (se også Weybright et al., 2020). Likevel ser vi i etterkant av pandemien en økende tendens blant ungdom til å utvikle et mer «selvoptimaliserende» syn på bruken av sosiale medier. Mange oppgir at de selv oppfatter denne bruken som skadelig og ønsker å begrense den.

Som vi så i kapittel seks, gikk sannsynligheten for å være stresset av skolearbeid opp i alle erfaringskontekster under pandemien, og selv om den etterpå gikk noe tilbake, er den fortsatt høyere enn hva som var tilfelle før pandemien. Det er imidlertid store kjønnsforskjeller her, hvor jenter rapporterer at de langt oftere enn gutter er stresset av skolearbeidet. Denne trenden kan forstås som en refleksjon av et samfunn preget av økt konkurranse og en sterkere vektlegging av prestasjoner, særlig på skolen (Petersen & Krogh, 2023).

Når ungdom trekker frem ulike aspekter av «selvoptimalisering», kan det sees på som et eksempel på hva Ian Hacking (1995) kaller «interactive kinds», som viser til hvordan forskning og bevissthet rundt negative sider ved sosiale medier kan påvirke hvordan unge forstår seg selv, og hvordan de justerer sin atferd som en respons på denne forståelsen. Videre kan denne tendensen til selvoptimalisering sees i lys av den tyske sosiologen Andreas Reckwitz (2024) og hans idé om «utmattet selvrealisering». Reckwitz beskriver hvordan den kulturelle logikken i dagens samfunn har endret seg fra å være basert på konformitet og plikt, som i industrisamfunnet, til å handle om autentisitet, kreativitet og selvutvikling. I dag forventes det ikke bare at individet er tilpasningsdyktig og effektivt, men også at det er unikt, genuint og kontinuerlig realiserer sitt potensial i ulike aspekter av livet, som utdanning, fritid, relasjoner og livsstil. Ifølge Reckwitz skaper dette kravet om stadig selvrealisering et vedvarende press, som kan føre til stress, utilstrekkelighetsfølelse og psykisk utmattelse. Når hverdagen i økende grad blir en arena for selvutfoldelse og selvoptimalisering, står ungdom i fare for å oppleve en konstant følelse av utilstrekkelighet og slitasje.

Tapt generasjon eller alt i orden?

Diskusjonene om betydningen – og langtidskonsekvensene – av pandemien for ungdommers liv kan grovt sett kategoriseres i to bolker. På den ene siden er det beskrivelser av en «tapt generasjon», hvor ungdommene er preget av manglende sosial kompetanse, læringstap og en sterkt svekket evne til å tåle motgang. På den andre siden eksisterer det også et narrativ om at langt på vei «alle» ungdommer i Norge lever gode og innholdsrike liv. Som Bakken (2025)

viser, støttes dette opp av Ungdata, hvor ni av ti selv mener de har et godt liv med nære og fortrolige venner. De fleste svarer også at de er tilfredse med skolen de går på, med lærerne sine og med lokalmiljøet de bor i – og at de har god fysisk og psykisk helse, og at de har fremtidsoptimisme.

Om vi må velge et av disse narrative, er det altså godt belegg for å lande på «alt i orden-siden». Samtidig er det en rekke funn i denne rapporten som gir god grunn til å se bak overordnede og landsdekkende trender. Ungdata-rapporten (Bakken, 2025) viser riktignok til en rekke kjønnsforskjeller som kan ha betydning, men den har ikke med variasjon etter sosial bakgrunn eller geografi. Et annet notat (Bakken et al., 2025) har gått i noe mer detalj og viser hvordan ungdoms fritidsvaner, livskvalitet og sosiale relasjoner ikke var mer preget av sosial ulikhet etter enn før pandemien, og dermed at pandemien ikke ser ut til å ha *forsterket* ulikhetene mellom unge. Et nøkkelbidrag fra denne rapporten er slik sett at vi har kunnet belyse hvordan de vedvarende kontekstuelle og sosioøkonomiske forskjellene har hatt betydning både for ungdommenes erfaringer og opplevelser og for skolenes håndtering og organisering.

En litt kjedelig konklusjon på bakgrunn av alle disse utviklingstrekkene er at det er for tidlig å konkludere om de virkelige langtidseffektene av pandemien. Det er fortsatt svært få år siden de siste pandemiltakene ble avvirket, og kullene som gikk på ungdomsskolen under pandemien, er fortsatt under utdanning eller har ikke hatt lang tid på å etablere seg i arbeidslivet. Ytterligere forskning i årene fremover vil kunne belyse de mer langvarige konsekvensene, og da fortrinnsvis gjennom å ta høyde for både kontekstuelle og sosiale forskjeller.

Til sist vil vi løfte opp at verken ungdommer eller deres foreldre kun er passive brikker i store samfunnsendringer, men i stedet, og slik Hackings (1995) begrep om «interactive kinds» tydeliggjør, reagerer på og bruker fortellingene som finnes om dem, til å forstå seg selv og følgelig hvordan de handler i samfunnet. I en slik sammenheng er selvsagt verken «tapt generasjon»- eller «alt i orden»-narrativet gunstig for å oppsummere alle erfaringer eller perspektiver. Dette understreker hvor viktig det er at forskere, lærere, skoleledere, foreldre, beslutningstakere og medier reflekterer over innflytelsen en har til å forme fortellingene om ungdom. Fortellingen om en «tapt» og håpløs generasjon kan fungere som en form for selvooppfyllende profeti, mens fortellingen om at «alle» har det så bra, kan oppleves som falsk og lite forståelsesfull av dem som ikke opplever at dette stemmer for dem. Ungdom er både robuste og sårbare, tilpasningsdyktige og usikre. Hvor de står, og hvem de har rundt seg når en krise inntreffer, vil kunne ha stor betydning for både håndteringen og forståelsen.

12 Læringspunkter

I denne studien har vi undersøkt mulige langtidskonsekvenser av koronapandemien for ungdomsskolen og spesielt for elevene. Våre funn over prosjektperioden viser at pandemien rammet ulikt, både geografisk, sosioøkonomisk og i forhold til kjønn og lærings- og helseutfordringer. Konsekvensene av årene med pandemi flettes imidlertid sammen med andre utviklingstrekk i skolen og i samfunnet for øvrig, både nasjonalt og internasjonalt. Noen utviklingstrekk ble forsterket av pandemien, som en raskere overgang til bruk av skjerm og digitale læremidler i skolen. Andre utfordringer ved skolehverdagen kan ha blitt tydeligere som følge av årene med pandemi. Et eksempel på dette er skolens tverrfaglige arbeid med å forebygge bekymringsfullt fravær. Som andre kriser, har koronapandemien imidlertid også gitt skolene erfaringer med tiltak de ser verdien av å videreføre i en vanlig skolehverdag. Ulike tiltak for å lette overgangen fra syvende til åttende trinn er et eksempel på dette. I det følgende vil vi presentere ni læringspunkter basert på våre funn gjennom prosjektperioden og basert på denne sluttrapporten samt de to delrapportene. Læringspunktene følger en kronologisk rekkefølge der vi starter med læringspunkter fra årene med pandemi, og deretter adresserer utviklingstrekk der pandemien kan ha hatt en innflytelse.

1. Tydeligere retningslinjer dersom digital nød-undervisning ikke kan unngås

Det norske samfunnet var på mange måter bedre rustet for en rask overgang til digital undervisning og læringsaktiviteter under perioder med nedstenging sammenlignet med mange andre land. Dette fordi det norske samfunnet var kjennetegnet ved en høy grad av digital modenhet i form av infrastruktur og digitale enheter i hjemmet samt en-til-en dekning av digitale enheter og tilgang på digitale læringsressurser ved skolene. Dette gjorde det mulig å opprettholde et undervisningstilbud også under nedstenging av samfunnet. Kvaliteten på undervisningen synes imidlertid å ha blitt redusert i perioder med heldigital undervisning. Grunnleggende forutsetninger for god undervisning og et godt psykososiale læringsmiljø er vanskelige å ivareta digitalt, særlig for elever på barne- og ungdomstrinnene. Skjermen representerer en barriere for formidling og dialog med og mellom elever, både relasjonelt og faglig. Caseskolene erfarte dessuten at digital hjemmeskole krevde en annen form for pedagogikk og kompetanse av lærere, og at den raske omleggingen ga naturlig nok lite tid til planlegging, kompetanseheving og forberedelser. Skolene, og særlig lærere, gjorde seg mange erfaringer med heldigital undervisning og fant frem til læringsaktiviteter som fungerte bedre. Læringstrykket synes imidlertid å ha vært lavere sammenlignet med ordinær undervisning, og dette gikk særlig ut over elever med lavere skolemotivasjon og faglig mestring. Våre funn fra Spørsmål til

skole-Norge i 2023 indikerte at en tredel av skolene den gang ikke hadde tilgang til støtte i form av retningslinjer for digital praksis fra skoleeier.

Vi anbefaler at man ved en fremtidig krise så langt det er mulig opprettholder fysisk tilstedeværelse og en form for nød-undervisning i skolens lokaler. Dersom skole-nedstengning og digital undervisning likevel er eneste alternativ, anbefaler vi at det utarbeides mer konkrete retningslinjer og støtteressurser for dette fra sentrale skolemyndigheter. Dette bør basere seg på den forskningen som foreligger på heldigital undervisning og utarbeides i samarbeid med representanter for praksisfeltet, særlig lærere. Vi anbefaler at organisasjoner som representerer foresatte også involveres for å adressere behov og forventninger til støtte hjemmefra.

2. Bedre praksis for informasjonsinnhenting under kriser

Pandemien var preget av usikkerhet, omfattende endringer og raske tilpasninger for myndigheter så vel som for befolkningen. Beslutninger måtte, på flere myndighetsnivåer, tas raskt og ofte på usikkert grunnlag. Under en slik situasjon er det forståelig at systematisk innhenting og lagring av informasjon kan bli nedprioritert. Manglende systematisk informasjon om praksiser under kriser utgjør imidlertid en stor utfordring når en i etterkant skal forsøke å analysere hva som har skjedd og hva slags implikasjoner dette kan ha hatt – slik som i dette prosjektet. Som påpekt tidligere var det under pandemien store geografiske variasjoner i både smitte, restriksjoner og tiltak, men en systematisk oversikt over dette ble etter vår kjennskap ikke iverksatt av myndigheter eller forvaltningen underveis i pandemien. En rimelig antagelse er at særlig pandemi-relatert fravær vil ha hatt betydning for både læring og sosialt liv for elever på ungdomstrinnet. Vi har imidlertid ikke klart å oppdrive god nok informasjon om dette – verken for elevenes individuelle sykdomsfravær eller karanteneperioder, om karantenebruk på skolenivå eller de totale antallet dager skolene har vært stengt i ulike områder.

Vi anbefaler at de respektive forvaltningsorganene etablerer rutiner for hvordan dette skal gjøres under fremtidige kriser. Dette vil gjøre det langt lettere å oppnå bedre kunnskap om konsekvensene av ulike tiltak på både skole- og individnivå.

3. Sørge for å opprettholde relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elever

Perioder med skolenedstengning og smittevernstiltak, som karantene og begrensninger på antall personer man kunne treffe fysisk, bidro til å øke opplevelsen av sosial isolasjon for elevene. For noen elever kunne det også tydeliggjøre og forsterke et sosialt utenforskap. Andre elever som var trygt forankret i et fellesskap med venner og klassekamerater, opplevde ikke den samme graden av sosial isolasjon. Heldigital undervisning legger betydelige begrensninger på læreres og skolenes muligheter for å opprettholde et inkluderende psykososialt skolemiljø og for å ivareta relasjonen mellom elever.

På tvers av kull har elever som gikk på ungdomsskolen våren 2020, også en felles opplevelse av at pandemien svekket deres relasjon til lærerne. De opplevde at lærerne ikke tok kontakt med dem direkte for å følge opp hvordan de hadde det og hvordan det gikk faglig. Skolene opplevde at det var vanskelig å opprettholde en kontakt med elevene og særlig med de som selv ikke ønsket det. Dette var i mange tilfeller de elevene som kunne ha mest utbytte av oppfølging, både faglig og sosialt. Ved en skole med en mer etablert praksis for ukentlige individuelle samtaler mellom kontaktlærer og elev, ble denne praksisen videreført digitalt. Dette bidro til lærer-elevrelasjonen i mindre grad ble svekket, og at elevene opplevde seg sett og ivaretatt.

Vi anbefaler at skolene så langt mulig opprettholder en fysisk tilstedeværelse som muliggjør noe sosial interaksjon mellom elever. Det er viktig at denne interaksjonen organiseres av skolens personale slik at den virker inkluderende for alle. Videre anbefaler vi at skolene inkluderer en systematisk praksis for mer jevnlig og individuell kontakt mellom lærer og elev i sine beredskapsplaner. Ved en krise bør både elever og foresatte vært informert om at dette er forventet praksis.

4. Etterstrebe mer forutsigbarhet i smittevernstiltak

Fra høsten 2020 og de påfølgende to skoleårene ble undervisningen stort sett gjennomført i skolens lokaler, men med ulike grader av smittevernstiltak. Endringer i smittevernsnivåer, i henhold til en trafikklysmode, ble besluttet av helsemyndigheter nasjonalt eller lokalt, i samarbeid med skolemyndigheter. Hensikten var at smittevernstiltakene raskt kunne tilpasses endringer i smittetrykket, og på denne måten redusere belastningen på skolene. Våre data indikerer imidlertid at de hyppige skiftene mellom smittevernsnivåer i seg selv kunne representere en belastning for skolene. Dette fordi skolene fikk lite tid til å planlegge og iverksette endringene. Dessuten medførte stadige endringer i smittevernsnivåer at «reglene» for akseptabel atferd skiftet. Elevene ble usikre på hvilken atferd de var forventet å ha, og skolens personale måtte stadig korrigere en atferd som ikke var i henhold til rådende smittevernsnivå. Våre funn indikerer at dette bidro til en mer ustabil skolehverdag og at uklare regler og hyppig korrigerende tilbakemeldinger fra skolens personale kunne bidra til å svekke relasjonen med elevene.

Vi anbefaler at det etterstrebes mer forutsigbarhet i bruk av ulike smittevernsnivåer dersom en lignende krise skulle oppstå. Dette kan tolkes som en motsetning da kriser som regel oppstår plutselig og har et uforutsigbart forløp. Erfaringene med smittevernsnivåene under koronapandemien indikerer imidlertid at det å etablere et bestemt nivå over en definert periode ville gjort skolehverdagen mer stabil og redusert belastningen på skolens personale, sammenlignet med stadige skifter.

5. Anerkjennelse elevenes behov for å snakke om kriser og trusler som for eksempel koronapandemien

I en krisesituasjon vil befolkningens informasjonsbehov naturlig nok være stort. Under pandemien, og særlig i starten, ble ungdommer over hele landet eksponert for mye av det samme medietrykket som voksne. Våre funn viser at mange foreldre ikke klarte å skjerme barna sine for krisepregede nyhetsoppslag. I dagens samfunn har ungdommer dessuten rask tilgang til informasjon om ulike kriser, trusler og konflikter rundt omkring i verden gjennom uverifiserte kilder.

Elevene vi har snakket med har alle levende og detaljerte minner fra koronapandemien. Mange av dem, særlig fra området med høyt og vedvarende smittetrykk, forteller om belastende erfaringer under pandemien som redsel for egen og familiens helse og liv, opplevelser av isolasjon og av manglende mestring av en digital skolehverdag. I etterkant av pandemien er de som regel ikke bekymret for korona-viruset, men de gir likevel uttrykk for at de er engstelige for andre sykdommer og for krig. Ungdommene får hovedsakelig tilgang til informasjon om dette på sosiale medier. Deres kunnskaps- og modningsnivå innebærer imidlertid at de ikke har de samme forutsetningene for å sette informasjonen i perspektiv. Dette kan f.eks. handle om vurdering av troverdighet eller av risiko. For en del elever med minoritetsbakgrunn vil også kriser og konflikter som geografisk foregår langt fra Norge likevel oppleves dramatisk fordi det kan ramme familie og venner i disse landene. Elevene opplever at dette i liten grad drøftes på skolen, og at det samme er tilfelle for deres erfaringer fra årene med koronapandemi.

Vi anbefaler at skolen legger til rette for at erfaringene fra pandemien, og andre pågående kriser, trusler og konflikter, er noe elevene kan få bearbeide og lære å sette i perspektiv. Dette kan skje i eller på tvers av fag, f.eks. gjennom arbeid med de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. I skolens beredskapsarbeid bør man søke å ivareta elevenes behov for å forstå og håndtere uforutsette situasjoner og kriser gjennom mer strukturerte og undervisningsrettede tiltak. Vi anbefaler at det utvikles støttemateriell som lærere og annet relevant personell i skolen kan benytte seg av i slike situasjoner. Lærerne må være digitalt beredte i et utfordrende og skiftende digitalt landskap preget av hyppige endringer, blant annet tilknyttet kunstig intelligens og falske nyheter. Det er vesentlig at både lærere og elevers ferdigheter løftes når det gjelder kildekritikk.

6. Styrke registrering og oppfølging av skolefravær fra barneskolen og gjennom ungdomsskolen

I etterkant av pandemien finner vi at skolefraværet øker betydelig nasjonalt, og på tvers av kommuner/bydeler med ulik grad av smittetrykk under pandemien samt urbanitet og sosioøkonomiske ressurser i befolkningen (erfaringskontekster). Hvorvidt dette skyldes at det har oppstått endringer i hvordan

kommuner forholder seg til, og fører, fravær, eller reelle endringer i fraværet, er vanskelig å slå fast. Skolene vi har intervjuet rapporterer også om en økning i fraværet generelt og spesielt elever med bekymringsfullt fravær. Dette finner vi også på tvers av erfaringskontekster, og man kan spørre seg om endringene derfor kan tilskrives ulike grader av smittetrykk under pandemien.

Skolene tolker økningen i det generelle fraværet som en konsekvens av endrede holdningen i befolkningen til det å holde seg hjemme for å unngå å smitte andre eller ivareta egen helse. Disse holdningene er noe som foreldre overfører til sine barn. Skolene har en annen forståelse av årsakene til økningen i elever med bekymringsfullt fravær. De anerkjenner at fraværet grunnet ulike helseutfordringer kan være forårsaket eller forsterkes av at elevene utvikler uhensiktsmessige strategier for å unngå en skolesituasjon de opplever som krevende eller overveldende. Fraværet kompliserer situasjonen ytterligere fordi elevene kan oppleve en svekket tilhørighet sosialt og lavere faglig mestring grunnet læringstap. Skolene erfarer at mer strukturerte tiltak som fokuserer på nærværsfaktorer ved skolen og et tettere tverrfaglig samarbeid bidrar til å redusere fraværet. Eksempler på dette er tiltak som *Fellesskapende didaktikk* og *nærværsteam*. Skolene opplever at de i en del tilfeller mangler informasjon fra barneskolen i overgangen til ungdomsskolen om hvilke elever som har hatt utfordringer sosialt og faglig, og med fravær.

Vi anbefaler at det tilrettelegges for mer systematiske overføringssamtaler mellom skoleslag. Det er viktig at ungdomsskolen får vite om ulike negative erfaringer eller atferdsmønstre eleven har med seg. I tillegg ser vi viktigheten av et fraværsregister også på barneskolen da dette kan bidra til tidlig forebygging når elevene begynner på ungdomsskolen, og til at elevers fravær følges opp spesielt ved hyppige lærerbytter eller utstrakt vikarbruk.

7. Tiltak som letter overgangen til ungdomsskolen

I årene under og rett etter pandemien finner vi at ungdomsskoler, særlig i smitteutsatte kommuner/bydeler, rapporterte om en økning i sosiale utfordringer blant elevene som startet på åttende trinn. Dette handlet både om hvordan de samhandlet og kommuniserte med medelever, og om forståelse for det vi kan kalle elevrollen og forventet atferd i en skolesituasjon. Skolene så seg derfor nødt til å bruke betydelig mer tid i starten og gjennom det første halvåret på åttende trinn for å iverksette tiltak som kunne gjøre elevene kjent og trygge dem sosialt samt styrke deres forståelse for elevrollen. Dette anså skolene som en konsekvens av koronapandemien.

I skoleåret 2024-2025 er bildet mer sammensatt. Tall fra Ungdata viser at en høyere andel elever rapporterte om psykiske helseplager under pandemien enn før og etter, og det samme er tilfelle for ensomhet. Ungdomsskoleelever var også i snitt mindre fornøyde med eget liv under pandemien sammenlignet med før og etter. Forskjeller mellom elevenes skårer kan i større grad tilskrives kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn, og disse spiller seg ut innad i erfaringskontekster,

ikke så mye mellom dem. Case-skolene har dessuten ulike vurderinger av hvorvidt elevene fremdeles har utfordringer med sosiale kompetanse, sosiale mestring og forståelse for elevrollen skoleåret 2024-2025. To av case-skolene opplever for eksempel en økende tendens til at elevene både har behov for, og forventer, mer individuell tilrettelegging. De spør seg om forventninger til tilrettelegging kan gå på bekostning av, snarere enn å kun styrke, inkludering og sosialisering. Dette er imidlertid ikke et gjennomgående funn på tvers av erfaringskontekster. Skolene har respondert med sterkere vektlegging av relasjonsarbeid, støtteapparat og også opplæring i «dannelse». Ny praksis og positive erfaringer med slike tiltak kan også ha gjort skolene bedre på å tilrettelegge for at overgangen til ungdomsskolen blir smidigere og går raskere. Et eksempel på dette er at ungdomsskoler inviterer syvende trinn til en «reell» skoledag på ungdomsskolen. Elevene blir kjent med skoles lokaler og personalet, særlig lærere og miljøarbeidere, og får erfare hvordan vanlige undervisningstimer foregår på ungdomsskolen. Dette tiltaket ble iverksatt for å håndtere de sosiale utfordringene skolen opplevde på åttende trinn under og etter pandemien, men gode erfaringer med tiltaket gjør at skolen velger å videreføre det.

Vi anbefaler at det tilrettelegges for at ungdomsskoler kan brukt tid og ressurser på tiltak som letter overgangen mellom syvende og åttende trinn. Overganger er krevende for barn og unge, og spesielt for elever som er sårbare på ulike måter. Dette er en form for tidlig innsats som kan lette overgangen og redusere behovet for mer omfattende oppfølging senere i ungdomsskoleløpet.

8. Styrke ferdigheter i lesing, skriving og regning

Langtidskonsekvenser av koronapandemien for elevenes faglige mestring og prestasjoner er ikke entydige. Funn fra internasjonale kartlegginger som PISA og TIMSS viser en nedgang i regning, skriving og lesing når vi sammenligner før og etter pandemien. Dette er en internasjonal trend. Våre analyser av endringer i grunnskolepoeng og nasjonale prøver før, under og etter pandemien, og på tvers av erfaringskontekster, kan ikke brukes til å si noe om endret ferdighetsnivå i seg selv på grunn av endringer i praksisen for hvordan både hvordan grunnskolepoeng og skalapoeng fra de nasjonale prøvene ble beregnet før, under og etter pandemien. Vi kan imidlertid si noe om relative forskjeller. Her tyder våre funn på at man i enkelte erfaringskontekster har fått økende kjønnsforskjeller i regneferdigheter og økende sosiale ulikheter i lese- og regneferdigheter. Funn fra de kvalitative analysene viser at både elever, lærere og skoleledere er entydige i sine vurderinger av at elevene har blitt dårligere i norsk og matematikk, og at de har læringshull når de begynte på ungdomsskolen. Her finner vi ikke tydelige forskjeller mellom erfaringskontekster. Perioder med hjemmeskole og en rask omlegging til bruk av digitale læringsressurser i forbindelse med pandemien i kombinasjon med høyere fravær kan ha gjort det mer utfordrende å sørge for at alle elevene lærte seg grunnleggende ferdigheter. At fagfornyelsen ble implementert parallelt med en

pandemi kan ha svekket forberedelser og arbeidet med kollektiv profesjonsutvikling ved skolene. Hvorvidt disse sammenfallende hendelsene har langtidskonsekvenser kan potensielt fremkomme når PISA-2025 resultater publiseres i 2026 og TIMSS-2026 resultater foreligger i 2027.

Mange peker imidlertid på et annet utviklingstrekk som sentralt for elevenes lese, skrive og regneferdigheter, og det er økt skjermbruk. Ungdata viser at ungdom har hatt en markant økning i bruk av sosiale medier før, under og etter pandemien. Økningen har vært størst for gutter, og vi finner ingen tydelige forskjeller etter erfaringskontekst eller sosial bakgrunn. Både elever, lærere og skoleledere på tvers av caseskolene peker særlig på skjermbruk som en utfordring for elevenes konsentrasjon og selvregulering. Dette omfatter både bruk av digitale enheter som nettbrett og pc i undervisning og elevenes vaner med å være på mobiltelefonene sine på fritiden fremfor å f.eks. lese bøker. Ved skolene erfarer de at faglig sterke elever med velutviklede evner til selvregulering også er mer bevisst på hvordan de kan unngå at skjermbruk distraherer dem f.eks. ved å slette sosiale medier. De aller fleste ungdomsskoleelever synes imidlertid ikke å være spesielt bevisste, eller kanskje motiverte, for å redusere sin distraherende skjermbruk i undervisning eller når de gjør lekser. Svakere grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning kan dessuten svekke opplevelsen av faglig mestring og derfor øke behovet for å distrahere seg med andre aktiviteter. Caseskolene rapporterer om tiltak de har iverksatt som fast avsatt tid til individuell lesing på timeplanen og hyppigere bruk av papirbaserte lære- og skrivebøker så elevene kan både lese og skrive på papir.

Vi anbefaler at skolene får økonomiske ressurser til å anskaffe flere papirbaserte læremidler slik at lærere bedre kan tilpasse undervisningen til fagstoffet og til elevenes ulike forutsetninger. Vi anbefaler også at ungdomsskoler involveres i et tettere samarbeid med barneskolene som avgir elever, slik at lærere på mellomtrinnet i større grad er kjent med hva det forventes at elevene kan når de starter i åttende trinn. Dette er særlig tilfelle for lesing, skriving og regning.

9. Styrket innsats for sårbare barn og ungdom

I etterkant av pandemien var det betydelig flere skoleledere ved ungdomsskoler i områder med høyere smittetrykk som erfarte at sårbare elever fremdeles var negativt påvirket av pandemien, og som hadde iverksatt tiltak. I skoleåret 2024-2025 oppgis ikke pandemien i samme grad som en årsak til utfordringer for elever med ulik sårbarhet. Elever som gikk på småskoletrinnet under pandemien kan likevel sitte igjen med minner om at de ikke ble fulgt opp av lærere under nedstengninger, uavhengig av hva slags diagnoser eller livssituasjon de hadde. Elevene opplever at de heller ikke ble systematisk fulgt opp i ettertid. Både lærere og skoleledere ved caseskolene stusser over at elever med tydelige utfordringer faglig og sosialt ikke er blitt utredet for dette på barneskolene. Skoleledere beskriver at det fremdeles i 2025 er elever som ikke har fått diagnoser grunnet forsinkelser fra pandemien.

Vi anbefaler at «laget rundt eleven» av ulike fagpersoner styrkes. Flere steder er det nødvendig med tettere samarbeid mellom skolen og for eksempel PPT, men også at aktører ansatt ved skolen er tettere på elevene. Miljøarbeidere fremheves av både elever, lærere og skoleledere som en yrkesgruppe som utfyller lærere ved at de kan være tettere på elever som har ulike former for utfordringer og tilby flere forebyggende og inkluderende aktiviteter som ikke er undervisningsrettet. Helsesykepleiere og skolehelsetjenesten er sentralt som lavterskeltilbud og bør også ha en høyere grad av tilstedeværelse ved ungdomsskolene. Når det gjelder skolens beredskapsarbeid, anbefaler vi at det tverrfaglige samarbeidet med tjenester som skolehelsetjenesten og psykologisk-pedagogiske tjenester (PPT) opprettholdes og forsterkes i en krisesituasjon.

Innspill og kommentarer fra skole- og utdanningsorganisasjoner

Rapportens sentrale funn og læringspunktene er blitt fremlagt for representanter fra Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet og Elevorganisasjonen. I tråd med gode innspill og kommentarer fra dem ble læringspunktene noe justert. Utover endringene som ble foretatt, fremhever representantene imidlertid også andre relevante punkter. Vi formidler disse i det følgende da vi mener at dette er viktige innspill, men at vi ikke har tilstrekkelig relevant datagrunnlag for å understøtte innspillene med våre funn.

Utdanningsforbundet fremhever i sine tilbakemeldinger flere punkter. I tilknytning til læringspunkt to, om bedre praksis på informasjonsinnhenting under kriser: At beredskapen for kriser også bør være i tråd med tidligere undersøkelser som vektla viktigheten av å holde skoler og barnehager åpne så lenge som mulig. I tilknytning til læringspunkt fire, om mer forutsigbarhet i smittevern-tiltak: At det også er veldig viktig, beredskapsmessig, med et tydelig regelverk som sikrer at barn og unges rettigheter til opplæring og pedagogisk tilbud ikke svekkes. I tilknytning til læringspunkt seks, om å styrke registrering og oppfølging av skolefravær fra barneskolen og gjennom ungdomsskolen: at det ikke ønskes offentliggjøring på grunn av personvern. I tilknytning til læringspunkt syv, om tiltak som styrker overgangen til ungdomsskolen: at det også er viktig med de andre overgangene. Utover dette peker også Utdanningsforbundet på at tid, kapasitet og kompetanse i alle ledd er nøkkelfaktorer for å gi alle elever god opplæring, i et inkluderende fellesskap, men at dette også er knapphetsfaktorer i skolen, både for lærere og ledere. Med en kommuneøkonomi under press så påvirker dette også skoleøkonomien, og selv om ressurser til læremidler, et tilgjengelig lag rundt eleven og styrking av skolehelsetjenesten og PPT er gode tiltak, så forutsetter dette tid, kapasitet og kompetanse. Dette gjelder generelt som et rammevilkår for å kunne realisere mange av anbefalingene i læringspunktene.

Skolelederforbundet vektlegger på sin side, og i tilknytning til læringspunkt to, om bedre informasjonsinnhenting under kriser: At dette forutsetter at skolene har tilstrekkelig kapasitet til å følge utvikling over tid, noe som i praksis er krevende innenfor dagens rammer. I tilknytning til læringspunkt tre, om å sørge for å opprettholde relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elever, og til læringspunkt fem, om å anerkjenne elevenes behov for å snakke om kriser og trusler som for eksempel koronapandemien: Disse peker på at psykiske belastninger kan være langvarige og krever systematisk oppfølging over tid. Ut over dette, viser også Skolelederforbundet til aspekter som gjelder på tvers av flere læringspunkter: Blant annet at kompetansebehovet også vil øke som følge av mer sammensatte elevutfordringer, og at dette spesielt handler om tidlig identifisering, relasjonelt arbeid og koordinert oppfølging. Mer overordnet peker også Skolelederforbundet på at realiseringen av flere av læringspunktene i praksis forutsetter økonomiske rammer, og at det ikke er snakk om midlertidige tiltak, men varig innsats, og at dette derfor betyr langsiktige kostnader. Og videre: At det er viktig å unngå ansvarspulverisering og at det derfor er nødvendig med tydelig ledelse og samordning på alle nivåer. Dette gjelder for flere av læringspunktene at ansvar og oppfølging henger sammen fra nasjonalt nivå til skole, og at ledelse brukes aktivt for å sikre kontinuitet.

Elevorganisasjonen uttrykker at undersøkelsen gir funn norske elever kjenner seg igjen i, hvor pandemien var preget av mye usikkerhet knyttet til både nåtid og framtid. At mange elever opplevde isolasjon og ensomhet, og at dette gjaldt spesielt de som hadde størst behov for skolen. Elevorganisasjonen peker også på flere aspekter knyttet til læringspunktene I tilknytning til læringspunkt tre, om å sørge for å opprettholde relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elever: For mange elever er relasjonen til lærer avgjørende for en god skolegang, spesielt i krisetider. I tilknytning til læringspunkt fire, om å etterstrebe mer forutsigbarhet i smittevernstiltak: Dette er relevant siden mange elever følte på en plutselig nedstengning som isolerte dem fra den største samlende arenaen og en usikkerhet om fremtiden. I tilknytning til læringspunktet seks, om å styrke registrering og oppfølging av skolefravær fra barneskolen og gjennom ungdomsskolen: Elevorganisasjonen har i lang tid kjempet for et bedre oppfølgingssystem. I tilknytning til læringspunkt åtte, om å styrke ferdigheter i lesing, skriving og regning: De grunnleggende ferdighetene er de viktigste og det er ikke rart at elevene går glipp av undervisning når de i flere måneder er på hjemmeskole. I tilknytning til læringspunkt ni, om styrket innsats for sårbare barn og ungdom: Her erfarer Elevorganisasjonen at laget rundt eleven gradvis har blitt nedskalert som følge av kutt i skoleøkonomien. Dette fører til svakere støtte for elevene og en mangel på folk å snakke med. I tillegg til det ovennevnte peker Elevorganisasjonen på at de økte mobbetallene som fremkommer i Elevundersøkelsen kan handle om en manglende satsning på forebygging av mobbing i skolen.

Avslutning

Pandemien oppleves for mange langt tilbake i tid, men samtidig har det ikke gått lang nok tid til å vite hva som er direkte langtidskonsekvenser av pandemien, og hva som er mer generelle endringer i samfunnet. Det er fortsatt svært få år siden de siste pandemitiltakene ble avviklet, og kullene som gikk på ungdomsskolen under pandemien, er fortsatt under utdanning eller har ikke hatt lang tid på å etablere seg i arbeidslivet. Ytterligere forskning i årene fremover vil kunne belyse de mer langvarige konsekvensene, fortrinnsvis gjennom å ta høyde for både kontekstuelle og sosiale forskjeller.

13 Summary

This report examines whether the COVID-19 pandemic has had long-term consequences for lower secondary school students in Norway. The project was funded by the Norwegian Directorate for Education and Training and conducted between 2022 and 2025 as a collaboration between the Norwegian Social Research Institute (NOVA) at OsloMet and Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU). The report constitutes the final output of the project and builds on two earlier sub-reports that documented conditions during and immediately after the pandemic.

The study's point of departure is the premise that the pandemic affected students, schools, and local communities in uneven ways. There were substantial geographical differences in both infection rates and the duration and intensity of containment measures, which in turn influenced how schooling was organised. Previous research has indicated that vulnerable student groups were particularly affected, while broader social inequalities may also have played an important role. The project's overall goal is to provide knowledge that can contribute to a better understanding of the consequences of the pandemic as well as to strengthen education and education and school preparedness for future crises.

The analyses are based on a multi-method design that combines a systematic review of existing research with quantitative and qualitative data. The quantitative analyses draw on data from Ungdata, national administrative registers (Microdata), absence records from the Norwegian Directorate for Education and Training, and results from national tests and lower secondary school grade point averages. The qualitative material consists of longitudinal interviews with young people from the 2005 birth cohort participating in the Inequality in Youth study, as well as case studies from six lower secondary schools involving interviews with students, teachers, school leaders, and other staff.

A key methodological approach is the use of student cohorts, distinguishing between those who attended lower secondary school before, during, or after the pandemic. In addition, the analyses employ what we conceptualise as contexts of experience, which capture geographical and social variation in infection pressure, containment measures, centrality, and socioeconomic conditions. This allows for systematic comparisons across both student groups and contexts.

The report analyses a broad set of indicators across several domains: health, well-being, and social competence; school motivation and school well-being; academic performance; school absence; parent–child and parent–school relations; and digitalisation and screen use.

Regarding health and well-being, several indicators developed negatively around the time of the pandemic, including loneliness, psychological distress, and dissatisfaction with one's own health. However, the analyses here provide limited support for the interpretation that these changes have become lasting, general effects at the population level. For many students, post-pandemic levels appear to have stabilised or followed trends that were already present prior to the pandemic. Nonetheless, marked group differences persist, with students from lower socioeconomic backgrounds and within certain contexts of experience reporting consistently higher levels of distress and loneliness. Qualitative interviews point to ongoing challenges related to social competence, relationships with peers and adults, and endurance in everyday school life for some students.

Patterns related to school motivation and well-being are more mixed. While there is no clear evidence of a lasting pandemic-related decline at the population level, the analyses confirm a longer-term downward trend in school well-being that appears to have been somewhat intensified during the pandemic years. The interview data, however, suggest both rapid returns to normality for many students but also continued stress and disengagement for others.

Analyses of academic performance show limited evidence of substantial or enduring learning losses overall, although some groups—particularly students with weaker academic starting points—appear to have faced greater challenges. Absence has become a salient issue, with increased levels observed after the pandemic, though the extent varies across contexts and may partly reflect changes in reporting practices.

Overall, the report provides limited support for the notion of a “lost generation.” Most observed changes are moderate, temporary, or part of longer-term trends. At the same time, the findings indicate that the pandemic may have had more persistent consequences for specific groups of students who were already in vulnerable positions. The report highlights the importance of continued follow-up of pandemic cohorts throughout the educational trajectory and identifies learning points relevant for mitigating both academic and social burdens in future crises.

Referanser

- Aksnes, D. W. & Sivertsen, G. (2019). A Criteria-based Assessment of the Coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.2478/jdis-2019-0001>
- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen T. & Tønder, A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring* (Fafo-rapport 2021:09). Fafo.
- Bakken, A. (2025). *Ungdata 2025. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 4/25). NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv : hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (978-82-7894-578-0). (NOVA rapport (trykt utg.) NOVA, HiOA.
- Bakken, A., Jacobsen, S. E., Hansen, V. W. & Stoltenberg, D. (2025). *Ungdoms fritidsvaner, livskvalitet og sosiale relasjoner før, under og etter pandemien* (Notat 4/25). NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Bakken, A. & Ljunggren, J. (2025). Trivselsprofiler i ungdomsskolen. Endringer i elevers skoletrivsel i perioden 2014–2022. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 9(1), 1–17.
- Bergene, A. C., Sønsteli, N. & Samuelsen, Ø. A. (2025). *Spørsmål til Skole-Norge: Evaluering av fagfornyelsen. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2024* (NIFU-rapport 2025:7). NIFU.
- Breidablik, H. J., Meland, E., & Lydersen, S. (2008). Self-rated health in adolescence: a multifactorial composite. *Scandinavian journal of public health*, 36(1), 12-20.
- Bøhler, K. K. (2021). Home-schooling for children with disabilities during the pandemic: A study of digital-, musical-and socio-economic conversion factors. *Education in the North*.
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen–håndtering og konsekvenser* (Rapport). NTNU Samfunnsforskning.

- Chatzitheochari, S. & Butler-Rees, A. (2023). Disability, social class and stigma: An intersectional analysis of disabled young people's school experiences. *Sociology*, 57(5), 1156–1174. <https://doi.org/10.1177/00380385221133710>
- Chevalier, A., Gibbons, S., Thorpe, A., Snell, M., & Hoskins, S. (2009). Students' academic self-perception. *Economics of Education Review*, 28(6), 716–727. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.007>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Eriksen, I. M. & Davan L. B. (2020). Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien. NOVA-rapport 13/20, OsloMet.
- Eriksen, I. M., Stefansen, K., Langnes, T. F. & Walseth, K. (2024). The formation of classed health lifestyles during youth: a two-generational longitudinal approach. *Sociology of Health & Illness*, 46(1), 137–152.
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., [Firth, J. A.](#), [Steiner, G. Z.](#), [Smith, L.](#), [Alvarez-Jimenez, M.](#), [Gleeson, J.](#), [Vancampfort, D.](#), [Armitage, C. J.](#) & [Sarris, J.](#) (2019). The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, 18, 119–29.
- Fries, C. J. (2009). Bourdieu's reflexive sociology as a theoretical basis for mixed methods research: An application to complementary and alternative medicine. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(4), 326–348.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Open university press.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Gunnulfsen, A. E., Abrahamsen, A. E., Hall, J. & Jacobsen, H. M. (2024). *Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid* (EVA2020, rapport 8). Universitetet i Oslo. [eva2020--rapport-8--ap2.pdf](#)
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard university press.
- Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin.
- Hansen, M. N. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. In *Oslo – ulikhetenes by* (pp. 257-275). Cappelen Damm Akademisk.

- Havik, T. (2023). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (2. utg.). Gyldendal.
- Hardoy, I. & Schøne, P. (2025). *Foreldres arbeidsmarkedssituasjon i koronaperioden og utfall for barna*. ISF-rapport 3, 2025
- Heggebø, K. (2025). *Sosiale ulikheter i barn og unges helsetjenestebruk før, under og etter koronapandemien*. NOVA Notat 7/25
- *Hemming, K. & Tillmann, F. (2022). Thwarted Transition? School-to-work Transition Pathways among Young People in Non-academic Track Secondary Schools During the Coronavirus Pandemic. *ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK*, 68(3), 307–327.
- Jacobsen, S. E. (2024). Social class, disability, and institutional interactions: the case of families with disabled children in the welfare state. *Disability & society*, 39(11), 2796–2816.
- Jacobsen, S. E. & Klette-Bøhler, K. (2023). Affective citizenship: Social exclusion of families with disabled children during the COVID-19 pandemic. I *Citizenship and Social Exclusion at the Margins of the Welfare State* (s. 123–133). Routledge.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- *Kastorff, T., Sailer, M. & Stegmann, K. (2023). A typology of adolescents' technology use before and during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis. *International Journal of Educational Research*, 117, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102136>
- Koca, D. (2023). Evaluation of digital skills development policies with the examples of Netherlands, Sweden, and Germany. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 2296-2322.
- Krumsvik, R. J. (2023). Editorial: Screenagers, social media, screen time, and mental (ill) health. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(2), 81–84. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.2.1>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2. utg.). University of California Press.
- *Lillebø, O. S., Skålholt, A. & Kindt, M. T. (2024). Pandemi og gjennomføring av videregående opplæring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 65(2), 78–98.
- Lund, G. E., Fisker, T. B. & Hansen, H. R. (2024). Deltagelses(u)muligheter og skolefravær. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 7–22.

- Løvgren, M. & Hyggen, C. (2023). Barns bruk av sosiale medier: Om ensomhet, samvær med venner og livskvalitet blant jenter og gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(6), 1–22. <https://doi.org/10.18261/nost.7.6.4>
- Hamadi, S. E., Havik, T. & Holen, S. (2025). “Too little, too late”: youth retrospectives on school attendance problems and professional support received. *Front. Child Adolesc. Psychiatry*, 4. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1595289>
- Manor, O., Matthews, S., & Power, C. (2000). Dichotomous or categorical response? Analysing self-rated health and lifetime social class. *International Journal of Epidemiology*, 29(1), 149-157. <https://doi.org/10.1093/ije/29.1.149>
- Meier, J. & Nielsen, K. (2023). Individualiseringens janushoved – Unges liv mellom blød og hård individualisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 1–15.
- Metsäpelto, R.-L., Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). School grades as predictors of self-esteem and changes in internalizing problems: A longitudinal study from fourth through seventh grade. *Learning and Individual Differences*, 77, 101807. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101807>
- Nastasi, B. K., Hitchcock, J. H. & Brown, L. M. (2010). An inclusive framework for conceptualizing mixed methods design typologies: Moving toward fully integrated synergistic research models. *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2, 305–338.
- Nilsen, T. & Jensen, F. (2024). Like muligheter til matematisk kompetanse? I A. Pettersen & F. Jensen (Red.), *Matematisk kompetanse. I dybden på resultater fra PISA 2022* (s. 167–185). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.222.ch7>
- Nøkleby, H., Borge, T.C., Lidal, I.B., Johansen, T.B., Langøien, L.J. (2023). Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og unges liv og psykiske helse: Andre oppdatering av en hurtigoversikt». [Consequences of the Covid-19 pandemic on children and youth's life and mental health: Second update of a rapid review]. Oslo: Folkehelseinstituttet, 2023. [Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og unges liv og psykiske helse: andre oppdatering av en hurtigoversikt](https://doi.org/10.23865/cdf.222.ch7)
- Oliver, C., Vincent, C. & Pavlopoulou, G. (2025). Cautious Capitals: Parenting Autistic Children at Mainstream School. *Sociology*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00380385251349131>

- Óturai, G. & Riener, C. (2024, 5. desember). Disse resultatene i matte og naturfag er et varsko for norsk skole. *Aftenposten Debatt*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/qPeVEE/timss-2023-et-varsko-for-norsk-skole>
- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F., Alne R. & Smedsrud, J. (2021). *Lærertetthet i koronapandemiens første år: Analyse av GSI og intervjuer med skoleeiere, skoleledere og lærere* (Fjerde delrapportering fra Evaluering av norm for lærertetthet, NIFU arbeidsnotat 2021:6). NIFU.
- Petersen, A. & Krogh, S. C. (2023). *Prestasjonskultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pettersen, A., Kaarstein, H. & Nortvedt, G. A. (2024). Matematikk i PISA 2003–2022: Måling av endringer i et samfunn som endrer seg. I A. Pettersen & F. Jensen (Red.), *Matematisk kompetanse. I dybden på resultater fra PISA 2022* (s. 21–48). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.222.ch2>
- *Qvortrup, A. (2024). Stressors from and well-being after COVID-19 among Danish primary and lower secondary school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 93–114. <https://doi.org/10.1080/0313831.2022.2116483>
- Rambøll. (2022). *Innsiktsinnsamling til situasjonsrapporten «Osloskolen i pandemi»*. Utdanningsetaten i Oslo.
- *Ravn, R. L. (2024). The Effects of the COVID-19 Pandemic on School-to-School Transitions. A Study of Lower Secondary School Graduates. *Social Policy & Administration*, 59(5), s. 762–778.
- Reckwitz, A. (2024). *Slutten på illusjonene: Politikk, økonomi og kultur i det senmoderne*. Cappelen Damm.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosa, H. (2024). *Akselerasjon og resonans: Artikler om livet i senmoderniteten*. Cappelen Damm Akademisk.
- Salmerón, L., Delgado, P., Vargas, C. & Gil, L. 2021. Tablets for all? Testing the screen inferiority effect with upper primary school students. *Learning and Individual Differences*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101975>.
- *Sandner, M., Patzina, A., Anger, S., Bernhard, S. & Dietrich, H. (2023). The COVID-19 pandemic, well-being, and transitions to post-secondary education. *Review of Economics of the Household*, 21(2), 461–483.

- Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., Karoly, L. A. & Dearing, E. (2023). The widening achievement gap between rich and poor in a Nordic country. *Educational Researcher*, 52(4), 195–205. <https://doi.org/10.3102/0013189X221142596>
- *Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (2022). Long-term consequences of repeated school closures during the COVID-19 pandemic for reading and mathematics competencies. I *Frontiers in Education*, 13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.867316>
- Slupphaug, K. S., & Gilje, S. J. (2025). *Reestimering av nasjonale prøveresultater 2014–2021* (Notat 25/32), Statistisk Sentralbyrå. Oslo. https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/reestimering-av-nasjonale-proveresultater-20142021/_attachment/inline/44f2f79b-9ff6-4023-ad7e-25a8f56908f6:2e860f1581a47b5e7f3a8eec1316329f405b19a3/NOT2025-32.pdf
- Stefansen, K. & Blaasvær, N. (2010). Barndommen som klasseerfaring. Omsorg og oppdragelse i arbeiderklassefamilier. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 144–156). Universitetsforlaget.
- Steffensen, K. (2025). *Korrigerte tall for nasjonale prøveresultater over tid*. Statistisk Sentralbyrå. Lesedato: 15. desember 2025. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/korrigerte-tall-for-nasjonale-proveresultater-over-tid>
- Skiple, A.; Folkvord, M.S. & Hydle, I. (2024). *Koronapandemiens betydning for barn og unge som mottok tiltak fra barnevernet. Erfaringer fra ungdom og barnevernansatte*. NOVA Notat 1/24
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2, 1–44.
- *Theuring, S., Kern, M., Hommes, F., Mall, M. A., Seybold, J., Mockenhaupt, F. P., Glatz, T. & Kurth, T. (2023). Generalized anxiety disorder in Berlin school children after the third COVID-19 wave in Germany: a cohort study between June and September 2021. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 1. <https://doi.10.1186/s13034-022-00552-0>
- *Theuring, S., van Loon, W., Hommes, F., Bethke, N., Mall, M. A., Kurth, T., Seybold J. & Mockenhaupt, F. P. (2022). Psychosocial wellbeing of schoolchildren during the COVID-19 pandemic in Berlin, Germany, June 2020 to March 2021. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph191610103>.

- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books.
- Twenge, J. M. (2019). More Time on Technology, Less Happiness? Associations Between Digital-Media Use and Psychological Well-Being. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 372–379.
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 16. oktober). *Fravær på 10. trinn for skoleåret 2023–24. Fraværet i grunnskolen fortsetter å øke* [Statistikk]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/fravaret-fortsetter-a-oke/>
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 28. mai). *Hva sier forskning om leseopplæring?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rad-kunnskap-lesing/forskning-leseopplaering/>
- von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U. & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>
- Wagner, Å. K. H., Knudsen, K., Strand, O. & Støle, H. (2024). 3. PIRLS 2021. Hovedresultater i lesing. I *Tid for lesing!* (s. 34–54). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24-03>
- Wendelborg, C., Hygen, B. W., Mordal, S., Tangen, S. & Buland, T. (2024). *En skolehverdag under press: Jakten på trygghet og tilhørighet. Dypdykk om videregående elevers opplevelse av et trygt skolemiljø og tilhørighet i skolen* (Rapport). NTNU Samfunnsforskning.
- Weybright, E. H., Schulenberg, J. & Caldwell, L. L. (2020). More Bored Today Than Yesterday? National Trends in Adolescent Boredom From 2008 to 2017. *Journal of Adolescent Health*, 66, 360–365. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.021>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46–78). Universitetsforlaget.
- Wold, L. C., Gundersen, V. & Vistad, O. I. (2024). *Bli med ut og lek! Hva skjedde under koronaperioden?* (NINA, temahefte 91). Norsk institutt for naturforskning (NINA).

- Wollscheid, S. (2025). Long-term consequences of the Covid- 19 pandemic on students and staff in higher education. A systematic mapping and literature review. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Arbeidsnotat.
- Wollscheid, S. & Hovdhaugen, E. (2021). Study Success Policy Patterns in Higher Education Regimes: More Similarities than Differences? *Higher Education Policy*, 34, 499–519.
- Wollscheid, S. & Tripney, J. (2021). Rapid Reviews as an Emerging Approach to Evidence Synthesis in Education. *London Review of Education*, 19(1). <https://doi.org/10.14324/lre.19.1.32>
- Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99–133.
- Østerud, K.L. (2024). *Opplevelser av velferdstilbudet for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Før, under og etter pandemien*. NOVA-notat 2/24
- Aarseth, H. (2015). A sound foundation? Financial elite families and egalitarian schooling in Norway. I A. van Santen (Red.), *Elite Education* (s. 79–91). Routledge.
- Aarseth, H. (2018). Familie og intimitet i endring – sosiologiske perspektiver. *Fokus på familien*, 46(2), 84–102.

Vedlegg 1

Tabell med inkluderte studier fra kunnskapsoppsummering

Tabell med de inkluderte ni studiene

Forfattere, år, land	Populasjon	Tema	Utfall	Metode/design
Qvortrup, A., 2024, Danmark	Grunnskole-elever	Elevenes velvære og stressnivå ett år etter det første covid-19-utbruddet	Mental helse	Spørreundersøkelse blant grunnskoleelever (N = 2665)
Ravn, R. L., 2024, Danmark	9.-trinns-kohort fra 2018 til 2022	Potensielle negative effekter av covid-19-pandemien på barn og unge	Skoleovergang fra 9. trinn til videregående skole	Registerdataanalyse: For å justere for minimale observerbare forskjeller mellom kohorter ble det brukt augmented inverse probability weighting (AIPW) for å ta hensyn til en rekke kovariater som er relevante for skole-til-skole-overganger.
Lillebø, O. S., Skålholt, A. & Kindt, M. T., 2024, Norge	Elever i videregående skole	Fullføring av videregående opplæring gjennom covid-19-pandemien	Fullføring av videregående opplæring	Registerdataanalyse
Kastorff, T., Sailer, M. & Stegmann, K., 2023, Tyskland	Ungdommer	Ungdommenes bruk av teknologi i løpet av covid-19-pandemien	Studierelatert og sosial bruk av teknologi	To studier som brukte en personsentrert latent profil-analyse for å analysere teknologibruk før og etter covid-19-pandemien
Theuring, S. Kern, M., Hommes, F., Mall, M. A., Seybold, J., Mockenhaupt, F. P., Glatz, T. & Kurth, T., 2023, Tyskland	Tyske elever	Generell bekymring/ angst og relaterte faktorer	Mental helse og velvære: angst-symptomer	Kohort studie: N = 600 elever fra 24 skoler i Berlin; spørreskjema som inkluderte GAD (general anxiety disorder)-verktøy på angstsymptomer

Forfattere, år, land	Populasjon	Tema	Utfall	Metode/design
Theuring, S., van Loon, W., Hommes, F., Bethke, N., Mall, M. A., Kurth, T., Seybold, J. & Mockenhaupt, F. P., 2022, Tyskland	Tyske elever	Psykososiale faktorer og atferd og assosierte faktorer i løpet av covid-19-pandemien	Mental helse og velvære: psykososiale forhold og atferd	Longitudinell studiedesign: N = 384 elever som ble tilfeldig fordelt ved 24 skoler i Berlin. Psykososialt velvære ble målt ved fire tidspunkter mellom juni 2020 og mars 2021.
Sandner, M., Patzina, A., Anger, S., Bernhard, S. & Dietrich, H., 2023, Tyskland	Elever i videregående skole	Kort- og middelvarige effekter av covid-19-pandemien på velvære ved to kohorter elever på videregående skolenivå (2020 og 2021) og hvordan endringer i velvære påvirker elevenes utdanningsplaner og utfall	Utdanningsplaner og -utfall	Paneldata fra N = 3697 elever fra 214 skoler i 8 tyske delstater som omfatter informasjon på tre dimensjoner av velvære: mental helse, selvrapportert helse og livskvalitet. Difference-in-difference, random effect growth curve models
Hemming, K. & Tillmann, F., 2022, Tyskland	Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer	Overganger fra skole med ikke-akademiske utdanningsprogrammer til yrkesfagopplæring	Endringer i overganger til yrkesfagopplæring og fremtidsbekymringer	Kohortstudier basert på to parallelle longitudinelle utvalg (2017/2018 og 2019/2020)
Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M.A., 2022, Tyskland	Alle elever som begynner på 5. trinn i Baden-Wuerttemberg før og etter pandemien	Vurdering av akademiske prestasjoner hos elever på 5. trinn	Akademiske prestasjoner	Store målinger i lesing og matematikk i 2020 og 2021