

Joakim Caspersen, Ingrid Holmedahl Hermstad, Ingunn Dahler Hybertsen,
Brit Lynnebakke, Karl Solbue Vika, Jørgen Smedsrud, Christian Wendelborg
og Roger Andre Federici

Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser



Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser

Joakim Caspersen, Ingrid Holmedahl Hermstad, Ingunn Dahler
Hybertsen, Brit Lynnebakke, Karl Solbue Vika, Jørgen
Smedsrud, Christian Wendelborg og Roger Andre Federici

NTNU Samfunnsforskning
Mangfold og inkludering

NIFU-Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og
utdanning



Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering

Mars 2021

ISBN (web) 978-82-7570-646-9

Forord

12. mars 2020 startet en annerledes periode i norske skoler. Nedstengningen på grunn av koronaviruset kastet skolene og alle som er involvert i skolenes daglige virke inn i en ny hverdag. Kunnskapsbehovet ble stort, og mange små og store forskningsprosjekt og datainnsamlinger ble satt i gang. I dette prosjektet, gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, har forskere fra NTNU Samfunnsforskning og NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning samarbeidet for å tegne et bredt bilde av situasjonen i skolene under koronapandemien, hvordan den er håndtert og hvilke konsekvenser det har hatt. Gjennom oppsummering av andres forskning og omfattende egne undersøkelser beskrives det som fortsatt er den nye skolehverdagen for mange, med avstandsrestriksjoner, karanteneperioder og begrensninger, samtidig som barnas liv skal gå sin gang i størst mulig grad.

Prosjektgruppen ved NIFU har bestått av Jørgen Smedsrud, Karl Solbue Vika, Brit Lynnebakke, Roger Andre Federici og Tone Cecilie Carlsten. Ved NTNU Samfunnsforskning har Ingrid Holmedahl Hermstad, Ingunn Dahler Hybertsen, Christian Wendelborg og Joakim Caspersen (prosjektleder) deltatt.

Vi ønsker å takke alle elever, lærere, foreldre, skoleansatte og kommuneansatte i og rundt skolene som har bidratt med tid og refleksjoner i prosjektet. Takk til Conexus ved Jens-Petter Farnes for godt samarbeid rundt gjennomføringen av tilleggsbolker i Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen. Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet ved Frode Nyhamn for et svært godt samarbeid.

Trondheim 12.03.2021

Joakim Caspersen

Forskningssjef, NTNU Samfunnsforskning,

Avdeling Mangfold og inkludering

Innhold

Forord.....	iii
Sammendrag	1
1. Innledning.....	5
Rapportens oppbygning	7
2. Data og metode	8
Gjennomgang av foreliggende undersøkelser	9
Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen, samt GSI-koronaspørsmål.....	9
NTNU Samfunnsforskning sin undersøkelse til foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen	11
Survey til PPT, barnevernsledere og FAU	13
Reanalyse av Spørsmål til Skole-Norge	15
Casestudier i seks kommuner.....	16
3. Kunnskapsoppsummering	22
Digitale rammevilkår og digitale kompetanse.....	22
Faglige og pedagogiske forhold	25
Elevenes læring og trivsel.....	30
Sårbare barn og unge	37
Erfaringer og kunnskap lærere ønsker å bygge videre på.....	40
4. Organisering og ledelse av skoler – om nedstenging og gjenåpning	42
Lokale beredskapsplaner og kriseledelse	42

Lokale strukturer, rutiner og veiledere	48
Nasjonale veiledere og «Trafikklysmoell».....	52
Fysiske rammevilkår på skolene	56
Arbeidsbelastning og støtte fra ledelsen.....	57
Oppsummering	63
5. Digitale rammevilkår	65
Digital infrastruktur og ressurser.....	65
Digital kompetanse og erfaring	71
Oppsummering	75
6. Faglige og pedagogiske forhold - elevenes læring og trivsel.....	76
Elevenes læring og trivsel	76
Elevenes tidsbruk ved hjemmeskole	78
Støtte fra lærere og foreldre	79
Sammenhenger mellom hjemmeskole og opplevd læringsmiljø.....	83
Kontakt med lærere og medelever	86
Spenning mellom digitale plattformer og didaktisk innhold.....	88
Oppsummering	90
7. Kontakt mellom skole og hjem	92
Det formaliserte samarbeidet – skoleledere og FAU sine vurderinger.....	92
Samarbeid på bakkenivå – foreldre og lærere	97
Oppsummering	105
8. Barn/elever i sårbare situasjoner	107

Om sårbarhetsbegrepet	107
God oversikt over sårbare elever	108
Hvilke elever har fått et tilbud på skolen?	111
Omdisponering av ressurser	118
Oppsummering	119
9. Tverrfaglig samarbeid	121
Organisering av samarbeid i en ny hverdag	121
PPT og barnevernstjenestenes involvering og samarbeid med skolen.....	127
Samarbeid mellom støttetjenester og hjemmet.....	131
Oppsummering	134
10. Oppsummering og diskusjon	135
Referanser	141
Vedlegg 1 til kapittel 3– undersøkelser	144
Vedlegg 2 Spørreskjemaer	148

Figurer

Figur 1-1 Tidslinje for tiltak i barnehage- og skolesektoren våren 2020.	5
Figur 2-1. Faser i datainnsamlingen i prosjektet	8
Figur 2-2 Fordeling av svar etter trinn i undersøkelsen til foreldre med behov for tilrettelegging i skolen	12
Figur 2-3 Fordeling av svar etter organisering av opplæringstilbudet i undersøkelsen til foreldre med behov for tilrettelegging i skolen.....	12
Figur 2-4. Fordeling av respondenter etter fylke på breddeundersøkelsene, sammenlignet med befolkningsfordeling etter fylke per 1.1.2020 (hentet fra tabell 11342 i SSBs statistikkbank, Areal og befolkning i kommuner, fylker og hele landet (K) 2007 – 2020)	14
Figur 4-1 ‘Har skolen en plan for å gjennomføre undervisning når skolen er fysisk stengt?’ (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent.....	43
Figur 4-2 ‘Har kommunen en plan for å gjennomføre undervisning når skolene er fysisk stengt?’ (Skoleeier, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent.....	43
Figur 4-3 ‘Har tillitsvalgte vært involvert i utviklingen av planen?’ (Skoleleder og skoleeier, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	44
Figur 4-4 ‘I hvilken grad har skolen erfaring fra før 12. mars med å organisere undervisningen for elever som ikke kan være på skolen (hele dager eller mer)?’ (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent.....	48
Figur 4-5 ‘I hvilken grad har skoleeier veiledet og informert skolene om organisering av undervisning i perioden etter 12. mars?’ (Skoleledere grunnskole, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	50
Figur 4-6 ‘I hvilken grad har skoleeier veiledet og informert skolene om organisering av undervisning i perioden etter 12. mars?’ (Skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	50
Figur 4-7 ‘Hvordan har din totale arbeidsbelastning vært siste arbeidsuke sammenliknet med normalsituasjonen?’ (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent.....	59
Figur 4-8 ‘Hvordan har din totale arbeidsbelastning vært siste arbeidsuke sammenliknet med normalsituasjonen?’ (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	61
Figur 4-9 ‘I hvilken grad skaper det ressursutfordringer at undervisningen skal drives både på skolen og hjemme?’ (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent.....	63
Figur 5-1 Elevers og foreldres vurdering av digitale rammevilkår ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)	65
Figur 5-2 ‘Hvor stor andel av skolens elever opplever at tilgangen til internett hjemme er en utfordring for å delta i digital undervisning?’ (Skoleleder grunnskole, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	66
Figur 5-3 ‘Har skolen den nødvendige digitale infrastrukturen (slik som datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser) til å kunne gi	

elevene digital undervisning mens skolen er stengt?’ (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	67
Figur 5-4 ‘Opplever dere at den digitale infrastrukturen (slik som datamaskiner, nettverk programmer og læringsressurser) er av god nok kvalitet til at lærerne kan gjennomføre et vidt spekter av digital undervisning (slik som videomøter, samskriving, bruk av læringsplattform)?’ (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	68
Figur 5-5 ‘Opplever dere at elevenes datamaskiner er av god nok kvalitet til at elevene kan delta i ulike former for digital undervisning (f.eks. videomøter, samskriving, bruk av læringsplattform)?’ (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	69
Figur 5-6 ‘I hvilken grad har den digitale infrastrukturen (slik som datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser) vært til hinder for å gjennomføre de undervisningsoppleggene du ønsker? (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=845)	69
Figur 5-7 ‘I hvilken grad har skolene og kommunen/fylkeskommunen hatt oppmerksomhet på personvern og informasjonssikkerhet i valg og bruk av digitale verktøy og ressurser i opplæringen?’ (Skoleledere i grunnskolen og skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge).....	70
Figur 6-1 Elevers vurdering av læring og trivsel ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen Tilleggsbolk)	76
Figur 6-2 Foreldres vurdering av barnets læringsutbytte ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)	77
Figur 6-3 Elevenes vurdering av deres tid brukt på skolearbeid ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)	78
Figur 6-4 Foreldres vurdering av barnets tid brukt på skolearbeid ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)	79
Figur 6-5 Elevers opplevelse av støtte og hjelp fra lærere og foreldre/foresatte ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen Tilleggsbolk).....	80
Figur 6-6 Elevers opplevelse av støtte og hjelp fra lærere og foreldre/foresatte ved hjemmeskole og tilsvarende spørsmål fra den ordinære Elevundersøkelsen (Elevundersøkelsen Tilleggsbolk og ordinær del).....	81
Figur 6-7 Foreldres vurdering av tid brukt på oppfølging av skolearbeid ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk).....	82
Figur 6-8 Elevers vurdering av kontakt med lærere og medelever ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen Tilleggsbolk)	86
Figur 6-9 ‘I hvilken grad klarer kommunen/fylkeskommunen å følge opp at skolene følger paragraf 9A når skolemiljøet digitaliseres?’ (Skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	88
Figur 6-10 ‘Hvor mange lærere rapporterer om pedagogiske vanskeligheter med å gjennomføre skolearbeid hjemme for elevene?’ (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	89
Figur 7-1 ‘Hvordan vil du karakterisere samarbeidet med FAU om de særskilte utfordringene som situasjonen etter 12. mars skaper?’ (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=619)	93

Figur 7-2 FAU-lederes vurdering av muligheten for å komme i kontakt med skolens ledelse.....	96
Figur 7-3 'Har det vært en endring i hvor mye kontakt du har med foresatte sammenliknet med før 12. mars? (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=619)	98
Figur 7-4 Foreldres vurdering av veiledning fra skolen ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk og undersøkelse til foreldre med barn med tilrettelegging i skolen)	99
Figur 7-5 Foreldres vurdering av kontakt og oppfølging fra lærere ved hjemmeskole (Prosent, Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)	100
Figur 7-6 Foreldres vurdering av veiledning fra skolen, kontakt og oppfølging fra lærere ved hjemmeskole fordelt på barnets årstrinn (Gjennomsnitt, Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk).....	101
Figur 7-7 Foreldre til barn med behov for tilrettelegging sin vurdering av kontakt med skolen før og under nedstengningen.	102
Figur 7-8 Spredning i svar på spørsmål i Foreldreundersøkelsen tilleggsbolk-fordeling av gjennomsnitt for skoler	103
Figur 7-9 'I hvilken grad klarer du å opprettholde jevnlig kontakt med alle elevene?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=630).....	104
Figur 7-10 'Har du opplevd å ikke få kontakt med elever etter 12. mars, enten i perioder eller hele tiden?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=630).....	105
Figur 8-1 'Opplever du å ha oversikt over sårbare elever i din klasse?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	109
Figur 8-2 'Gitt situasjonen du er i etter 12. mars, klarer du å følge opp sårbare elever?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent.....	110
Figur 8-3. andel elever som fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt totalt (GSI Korona, n= 2755 skoler)	112
Figur 8-4. Gjennomsnittlig andel elever som fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt totalt og fordelt på årsak (GSI Korona, n= 2700 skoler).....	113
Figur 8-5.Undervisningstilbud under nedstengingen for barn med behov for tilrettelegging i skolen. Prosent av foreldre som har oppgitt ulike alternativ for sitt barn.....	114
Figur 8-6 Vurdering nedstengingen konsekvenser for barn, PPT-ledere og barnevernslederens svar. Prosent.	116
Figur 8-7 Vurdering av påstanden Alt i alt, hvor fornøyd er du med opplærings situasjonen for ditt barn, før, under og etter nedstengingen. Fra survey til foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen. Prosent.....	117
Figur 8-8 'Har skolen omdisponert ressurser som kan bistå lærerne i arbeidet med å følge opp sårbare elever i perioden etter 12. mars?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	118
Figur 8-9 'Har skolen omdisponert egne ressurser for å styrke oppfølgingen av sårbare elever siden 12. mars, f.eks. ved bruk av sosiallærer, inspektør,	

avdelingsleder, teamleder, fagkoordinatorer, fagleder eller assistenter?’ (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent.....	119
Figur 9-1 ‘Organiserer kommunen kontakt mellom skolene og ulike faginstanser (f.eks. OT, PPT, BUP, helsesykepleierskolehelsetjenesten, barnevern, Statped) for å sikre oppfølging av sårbare elever og elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i perioden etter 12. mars?’ (Skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	123
Figur 9-2 ‘Sammenliknet med normalsituasjonen, hvordan opplever du...?’ (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent	125
Figur 9-3 PPTs samarbeid og involvering med skolen under nedstengning og gjenåpning	128
Figur 9-4 Barnevernets samarbeid og involvering med skolen under nedstengning og gjenåpning	129
Figur 9-5. Henvendelser til barnevernstjenestene fra skole og lærere under og etter nedstengingen, sammenliknet med før nedstengingen. Prosent.	131
Figur 9-6 Henvendelser til PPT fra skole og lærere under og etter nedstengingen, sammenliknet med før nedstengingen. Prosent.	131
Figur 9-7 PPT-lederes vurdering av omgang av henvendelser fra foreldre, før, under og i etterkant av nedstengningen	132
Figur 9-8 Barnevernlederens vurdering av omgang av henvendelser fra foreldre, før, under og i etterkant av nedstengningen	132

Tabeller

Tabell 2-1 Antall elever som har tatt tilleggsbolken om korona i Elevundersøkelsen 2020 fordelt på årstrinn	10
Tabell 2-2 PP-tjenestens beliggenhet, i prosent av totalt antall tjenester som har besvart undersøkelsen	15
Tabell 2-3. Barnevernstjenestenes beliggenhet, i prosent av totalt antall tjenester som har besvart undersøkelsen	15
Tabell 2-4. Bruttoutvalg, populasjon (antall) og svarprosent.	16
Tabell 2-5 Oversikt intervjuer i casekommunene	18
Tabell 2-6 Oversikt over case etter utvalgskriterier	20
Tabell 6-1 Sammenhengen mellom foreldres vurdering av tid bruk på følge opp skolearbeid med og uten hjemmeskole og årstrinn (Foreldreundersøkelsen tilleggsbolk).....	82
Tabell 6-2 Korrelasjonstabell over spørsmålene i Elevundersøkelsen Tilleggsbolk og utvalgte indekser i den ordinære Elevundersøkelsen (Pearsons r).....	83
Tabell 6-3 Resultat på utvalgte indekser i Elevundersøkelsen fordelt på om eleven hadde hjemmeskole, kombinert løsning eller hadde et undervisningstilbud på skolen (Gjennomsnitt (snitt), Standardavvik (SA), Cohens d og Cohens h)	85

Sammendrag

Den 12. mars 2020 stengte alle landets grunnskoler på grunn av COVID-19 pandemien. I denne rapporten presenteres resultater fra en bred gjennomgang av foreliggende studier knyttet til pandemien og grunnskolenes håndtering, sammen med resultater fra et omfattende egeninnsamlet datamateriale.

Det overordnede formålet med prosjektet har vært å innhente kunnskap om hvordan opplæringen ble organisert og ledet og hvordan ulike aktører opplevde nedstengningen og påfølgende åpning. Særlig viktig har det vært å få frem konsekvenser for elevene og hvordan elevene opplevde situasjonen. I tillegg har det vært et mål å trekke frem hvilke muligheter og utfordringer krisen og håndteringen av den utløste for å peke på viktige læringspunkter for fremtiden.

Rapporten inneholder et eget kapittel som oppsummerer norske studier som er gjort i 2020. Funn fra datainnsamlingen i prosjektet er presentert i seks kapitler: organisering og ledelse av skoler, digitale rammevilkår, faglige og pedagogiske forhold, elevenes læring og trivsel, kontakt mellom skole og hjem, sårbare barn og unge og tverrfaglig samarbeid. Datakildene i prosjektet er inngående casestudier i seks kommuner med intervjuer av elever, lærere, skoleledere, kommuneansatte og andre informanter, spørreundersøkelser til ledere for alle landets pedagogisk-psykologiske tjenester (PPT), spørreundersøkelse til ledere i alle landets barnevernstjenester, analyse av tilleggsspørsmål til nærmere 80 000 elever i utvalgte kommuner om koronaperioden i Elevundersøkelsen 2020, analyse av om lag 8000 svar fra foreldre om koronaperioden i utvalgte kommuner, og en egen undersøkelse til foreldre med barn i skolen med behov for tilrettelegging.

I kapitlet om organisering og ledelse av skoler ser vi nærmere på hvordan arbeidet har blitt organisert i perioden fra nedstengningen i mars, via delvis til full gjenåpning i juni 2020. Kapitlet viser blant annet hvordan det har pågått et utstrakt arbeid blant skoleeiere og skoleledere i utarbeidelse av planer for å gjennomføre digital undervisning etter 12. mars. Lokale strukturer, rutiner og veiledere er utarbeidet, og kommunene rapporterer om stort handlingsrom i det å tolke og tilpasse de nasjonale retningslinjene og smittevernveiledere til lokale forhold. Samtidig har skolenes fysiske rammebetingelser vært avgjørende for måten undervisningen har vært mulig å gjennomføre på rødt og gult nivå, for å ivareta smittevern og avgrensning til kohorter. Trafikklysmodellen er av casekommunene oppfattet som et nyttig verktøy, både i å utarbeide planer lokalt, praktisk organisering av gjenåpningen på skolene, og som et felles kommunikasjonsverktøy.

Digitale rammevilkår var selvsagt svært viktig for hvilke muligheter man hadde i undervisningen etter 12. mars. Det generelle inntrykket er at det var relativt gode digitale rammevilkår for å gjennomføre undervisning hjemme. I spørreundersøkelsene til foreldre og elever er man også i all hovedsak enige om at eleven alltid hadde tilgang på en datamaskin eller nettbrett. I underkant av 80 prosent er enige i dette. Samtidig er det viktig å merke seg at 16 prosent av foreldrene og 11 prosent av elevene er helt eller delvis uenige i at de alltid hadde tilgang.

75 prosent av skolelederne oppgir at den digitale infrastrukturen er av god nok kvalitet. 24 prosent av skolelederne svarte at ingen elever opplevde internetttilgangen som en utfordring. 67 prosent av skolelederne oppga at kun et mindretall av elevene opplevde internetttilgangen hjemme som en utfordring for å delta i undervisningen under nedstengingen. 41 prosent av skolelederne i grunnskolen oppgir at internetttilgangen er et problem for et mindretall av lærerne, mens 53 prosent svarer at dette ikke er en utfordring for noen av lærerne. Foreldrene oppfatter kvaliteten på internett som noe bedre enn det elevene selv gjør; mens 11 prosent av foreldrene er enige (litt eller helt) om at dårlig internett gjorde det problematisk å følge undervisningen, er 22 prosent av elevene helt eller litt enig i dette.

Casestudiene viser at lærerne opplevde sammensatte utfordringer i møte med den digitale skolehverdagen. Blant kommunene tilbyr nesten samtlige teknisk støtte til skolene. Lærerne opplevde likevel sammensatte utfordringer rundt å undervise i det digitale klasserommet, hvor elevene gjerne hadde høyere teknisk kompetanse. At elevenes tekniske kompetanse er svært høy, oppleves både som en utfordring og ressurs.

Skoleledere i grunnskolen og kommunale skoleeiere ble også spurt om i hvilken grad de har hatt oppmerksomhet på personvern og informasjonssikkerhet i valg og bruk av digitale verktøy og ressurser i opplæringen. Ansvar for personvern og infrastruktur ligger til vanlig i større grad på kommunalt nivå enn på enhetsnivå på skolene, og flere kommuner enn skoler oppgir at personvern og informasjonssikkerhet er noe de i stor grad har viet oppmerksomhet.

Skolenedstengningen ga utfordringer og lærings situasjoner som ofte var ukjente for både elever, lærere og foreldre. I kapittelet om faglige og pedagogiske forhold har vi sett nærmere på elevenes læring og trivsel gjennom svar fra Elevundersøkelsen. Kapittelet viser blant annet at opplevd læringsutbytte gikk ned i perioden med hjemmeskole sammenlignet med en ordinær skolesituasjon, mens det var omtrent like mange elever som likte hjemmeskolen bedre som det var elever som likte hjemmeskole dårligere enn vanlig skole. Det er ingen store forskjeller mellom trinn eller mellom gutter og jenter verken for opplevelse av læringsutbytte eller om en likte hjemmeskole eller ikke.

Elevene brukte mindre tid på skolearbeid under hjemmeskolen enn ellers. Elevene på 9. og 10. trinn rapporterte om mer tidsbruk på skolearbeid enn de øvrige årstrinnene. I overkant av

70 prosent av elevene opplevde at de fikk god hjelp av lærere eller foreldre med skolearbeidet dersom de hadde behov for det. Sammenlignet med spørsmål som omhandler ordinær undervisning i Elevundersøkelsen ser vi at støtten fra foreldre er tilnærmet lik under hjemmeskolesituasjonen, mens støtten fra lærere oppleves som betydelig redusert. Foreldre på sin side oppgir at de støttet barna deres i skolearbeidet betydelig mer under hjemmeskole enn i en vanlig skoledag med ordinær skole. Det er også en sterk sammenheng mellom tid brukt til å følge opp skolearbeidet i en ordinær skolesituasjon og under hjemmeskolen. Dette tyder på at elever som har god støtte hjemmefra til vanlig har i enda større grad i hjemmeskoleperioden. Skiller mellom elevgrupper ser dermed ut til å forsterkes under skolenedstengningen, og skillet tydeliggjøres også dersom vi ser nærmere på elevene som svarer på Elevundersøkelsen på andre språk enn norsk bokmål og nynorsk.

Forholdet mellom skole og hjem kan sies å ha fått helt nye former under pandemiperioden. Samtidig gjorde nedstengningen av skolene at hjemmet ble en arena for skolearbeid på egne premisser, og at grenser og posisjoner har blitt satt på spissen i forholdet mellom skole og hjem. Kontaktlærerne har opplevd at en fra før krevende rolle har blitt enda mer krevende. For foreldrenes del ser det ut til å være et veldig klart skille mellom foreldrene til barn med behov for tilrettelegging i skolen, og andre foreldre, der de førstnevnte opplever å ha fått klart mindre veiledning og oppfølging hjemme enn de opplever behov for.

Sårbarhetsbegrepet er forstått bredt og på ulike måter. Det har tilsynelatende vært stor variasjon og handlingsrom for den enkelte skole i å vurdere hvem dette dreier seg om, og hva slags tilbud disse elevene bør få. Informanter i casestudiene har også problematisert bruken av begrepet «sårbar», og har gjerne valgt alternative betegnelser for å snakke om disse elevene. Skole og støttesystem har tilsynelatende hatt god oversikt over hvilke elever de regner som sårbare, men har hatt utfordringer med å følge opp disse elevene. Mens 80 prosent av lærerne oppgir å ha oversikt over sårbare elever i sin klasse var det kun 27 prosent som svarte at de, gitt situasjonen etter 12. mars, klarer å følge opp sårbare elever. Tall fra GSI har vist at gjennomsnittlig 5,8 prosent av elevene fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt. Av disse var det flest med foreldre i samfunnskritiske yrker, dernest øvrige sårbare/utsatte barn med 2,1 prosent, mens 1,3 prosent av elevene var fysisk på skolen på grunn av enkeltvedtak om spesialundervisning.

Tilbudet til utsatte eller sårbare elever under nedstengingen har variert i kvalitet og innhold. I forhold til elever som skulle motta spesialundervisning har over halvparten (56 prosent) av PPT-lederne oppgitt at de var *uenig* eller *helt uenig* i at elever som skulle motta spesialundervisning mottok dette på en hensiktsmessig måte. Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning eller andre behov for tilrettelegging i skolen kan sies å ha fått klart mindre oppfølging og et dårligere tilbud enn de opplever å ha behov for.

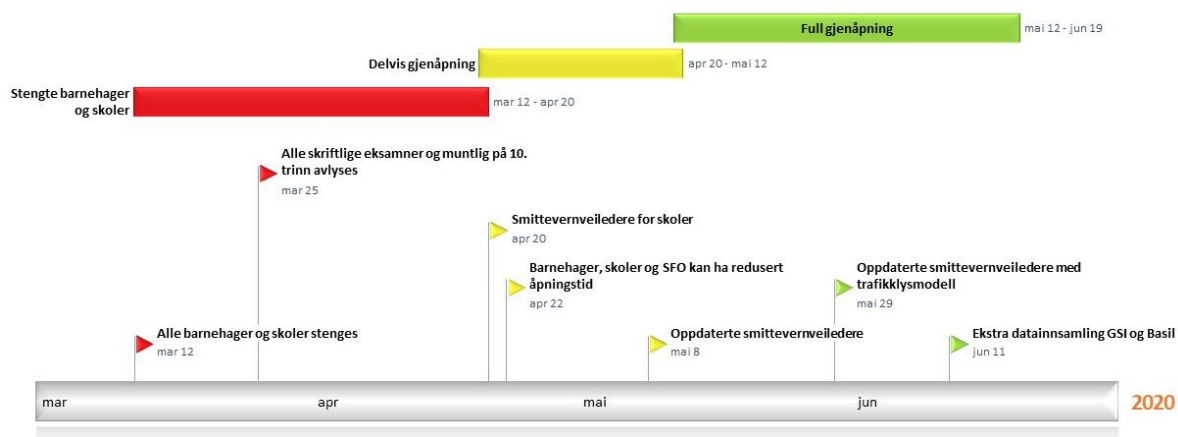
Vi har også sett på organisering og samarbeid mellom aktører i skolens støttesystem, med utgangspunkt i egne spørreskjemaundersøkelser til PPT og barnevern, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge, og i casekommuner. Vi ser at henvendelsene til PPT og barnevern gikk markant ned under perioden med nedstengning og skole hjemme, men tok seg proporsjonalt opp i perioden etterpå. Nedgangen og den påfølgende oppgangen var klarest for PPT. På den andre siden har Barnevernet vært mer involvert i kommunenes risikovurderinger, og i vurderingen av hvilke barn som skulle ha tilbud på skolen under nedstengingen, enn det PPT har vært. Noe av forskjellen skyldes nok en vektlegging av at barnevernstjenester skulle holde åpent i større grad enn PPT, men resultatene peker også mot at det pedagogisk-psykologiske ved sårbarhetsbegrepet har vært tillagt mindre vekt enn barnevernsperspektivet under selve pandemihåndteringen, og at PPT heller kom tilbake i normal daglig drift som før når skolene gjenåpnet.

1. Innledning

Den 12. mars 2020 stengte alle landets grunnskoler på grunn av COVID-19 pandemien. Det er liten tvil om at nedstengingen førte til store endringer i skoleeieres, skolelederes, læreres, elevers og mange foresattes hverdag. Lærere måtte på svært kort varsel endre undervisningspraksisen fra skole- og klasserombasert til digital fjernundervisning. For elevene ble læringsmiljøet i stor grad flyttet over på digitale plattformer. Foresatte fikk også nye roller og oppgaver når de skulle følge opp barna og ungdommenes skoledag. I tillegg måtte systemene rundt barn og ungdom, både skoleinterne og skoleeksterne, delvis gjøre om på arbeidsmåtene sine. I tillegg fikk flere også nye arbeidsoppgaver.

Utover våren 2020 beveget man seg over i en delvis gjenåpning samtidig som man vekslet mellom åpning med restriksjoner (trafikklysmodellen), perioder der enkelte trinn og grupper var i karantene samt i enkelte perioder (enkelte steder) helt stengte skoler. I tillegg skulle noen elever ha et tilbud på skolen, mens andre skulle ha skole hjemme. For alle som arbeidet i og rundt skolene la altså pandemien føringer for både arbeidsformer, samarbeid, læringsmiljø og undervisning. I denne rapporten gjennomgås forskning knyttet til nedstengningen, i tillegg til at vi presenterer ferske funn fra egne omfattende datainnsamlinger.

En oversikt over tiltak i barnehage- og skolesektoren våren 2020 vises i figur 1-1.



Figur 1-1 Tidslinje for tiltak i barnehage- og skolesektoren våren 2020.

Det ble tidlig klart at man trengte god kunnskap om situasjonen og hvilke potensielle konsekvenser nedstengningen kunne ha. Sommeren 2020 lyste derfor Utdanningsdirektoratet ut et oppdrag hvis formål var å innhente kunnskap om hvordan opplæringen ble organisert. Særlig ønsket man kunnskap om betydningen for elevenes læring og trivsel. I tillegg ville man vite mer om muligheter og utfordringer krisen utløste for dermed peke på viktige

læringspunkter for fremtiden. I utlysningen ble det pekt på seks overordnede tematiske områder. Disse var:

- Faglige og pedagogiske forhold
- Digitale rammevilkår
- Kontakt med hjemmene
- Organisering og ledelse av skoler
- Tverrfaglig samarbeid
- Elevenes læring og trivsel

NTNU Samfunnsforskning og NIFU iverksatte høsten 2020 arbeidet med å kartlegge pågående og allerede gjennomført forskning. I tillegg gjennomførte vi egne omfattende datainnsamlinger for å belyse de seks tematiske områdene. Dette inkluderte en litteraturstudie, tidligere innsamlede data, casestudier og surveys til flere aktører. Samlet var formålet å undersøke en rekke problemstillinger. Oppsummert handlet disse om 1) organisering, tilrettelegging, støtte (inkludert profesjonsfaglig felleskap) og kvalitet på skolenivå, 2) hvordan elever, lærere, skoleledere, skoleeiere og foreldre har opplevd nedstengningen og hvilke tilbud som er gitt, 3) forskjeller mellom trinn, kjønn og øvrige kjennetegn når det gjelder læring og trivsel, 4) tverrfaglig samarbeid og ledelsens rolle, 5) gjenåpning av skolene, 6) læringspunkter for fremtiden, inkludert bruk av digitale verktøy.

I studien har vi hovedfokus på perioden med nedstengning, altså det tidsrommet hvor majoriteten av elevene hadde skole hjemme og enkelte hadde tilbud på skolen, og deretter den gradvise gjenåpningen utover våren og mot sommerferien. Forskningsprosjektet startet opp tidlig på høsten 2020 og foregikk gjennom høsten og den påfølgende vinteren. Denne perioden er dermed også tatt inn i datamaterialet der det er naturlig, og vi vil i rapporten være tydelige på hvilke tilfeller vi snakker om konkrete perioder, og når vi snakker om undervisningssituasjonen under koronapandemien generelt.

Før vi gjennomgår rapportens oppbygging vil vi allerede her gjøre en kort begrepsavklaring når det gjelder omtalen «sårbare barn og unge». Som vist til over har studien viet oppmerksomhet til både de elevene som hadde skole hjemme og de som fikk et tilbud på skolen. Når det gjelder sistnevnte, når man ser bort ifra barn hvis foresatte var i samfunnskritiske roller, ble disse i offisielle dokumenter og i media ofte omtalt som *sårbare barn og unge*. Utdanningsdirektoratet utarbeidet kriterier for hvilke barn denne omtalen siktet til. I veilederen¹ for smittevern het det at skoleeier skulle sørge for at skolene hadde et tilbud på dagtid til *barn og unge med særlige behov* og samtidig vurdere om *elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning* burde ha et tilbud på skolen. I tillegg skulle man vurdere

¹ [Oppfølging av sårbare barn og unge \(udir.no\)](https://www.udir.no/veileder-til-foreldre-og-foreldreutvalget-til-utdanningen/veileder-til-foreldre-og-foreldreutvalget-til-utdanningen)

tilbudet til *barn som har vanskelige familieforhold hjemme*. Det ble understreket at skoler skulle:

- etablere gode rutiner for samarbeid med helsestasjons- og skolehelsetjenesten, PPT, barnevern og andre kommunale tjenester for å skaffe seg oversikt over hvilke barn og unge som trenger oppfølging av helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle årsaker
- legge planer for hvordan de skal sikre barn og unge et forsvarlig tilbud
- etablere rutiner og samarbeid med relevante tjenester for å sikre oppfølging av barn og unge med mye fravær

Det ble også understreket at man skulle ha ekstra oppmerksomhet på *barn og unge som under normale forhold ikke ville vært utsatt*, og at skoleeier hadde ansvar for å kartlegge og vurdere hvem som har behov for et slikt tilbud². Definisjonen av sårbare barn og unge omfattet altså både de med behov for ekstra tilrettelegging i skolen, de med vanskelige familieforhold, og også en kategori som man vanligvis ikke retter mye oppmerksomhet mot, men som under nedstengingen kanskje har familieforhold eller andre forhold som skaper ekstra risiko

Etter hvert som skolene gjenåpnet, ble det også behov for å definere en ny gruppe: elever som hadde rett på undervisning hjemme. Elever som var i karantene, isolasjon eller med milde luftveissymptomer og sykdomsfølelse måtte nå holde seg hjemme av smittevernhensyn. Enkelte elever var i risikogruppe eller hadde nær familie i risikogrupper og hadde krav på opplæring hjemme. Ved milde symptomer på sykdom hadde skolen ikke plikt til å gi opplæring hjemme, men ble anbefalt å legge til rette for skolearbeid³.

Rapportens oppbygning

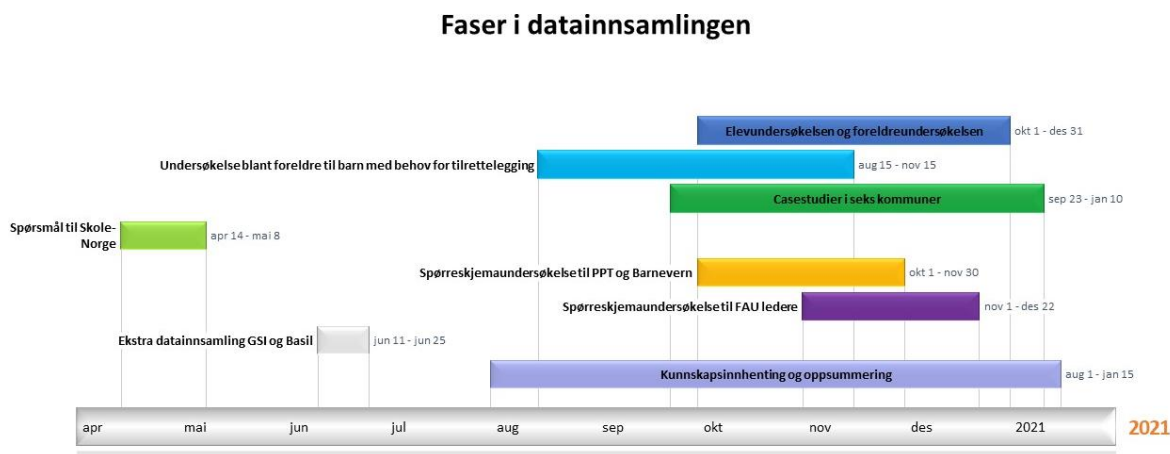
I kapittel to gjennomgås datakilder og metodiske tilnærming. Deretter (kapittel tre) presenteres en kunnskapsoppsummering med vekt på hva pandemien har gjort med norske skoler. Etter dette behandles hvert av de seks tematiske områdene i egne kapitler. I siste kapittel oppsummeres og diskuteres funnene i lys av de overordnede problemstillingene for prosjektet.

² Bufdir definerte 12 overordnede grupper som ble ansett som særlig sårbare som følge av COVID-19. <https://bufdir.no/globalassets/korona/koordineringsgruppen/statusrapport-nr.-2---koordineringsgruppe-for-tjenester-til-sarbare-barn-og-unge-i-covid-19-pandemien.pdf>. S. 11

³ [Opplæring til elever som er hjemme](#)

2. Data og metode

Studien benytter en rekke ulike datakilder⁴, som til sammen er med på å gi et helhetlig bilde av håndteringen av koronasituasjonen i skolen og konsekvensene av denne. I prosjektet har vi samlet inn representative data fra ulike grupper, samt gjort casestudier i utvalgte kommuner.



Figur 2-1. Faser i datainnsamlingen i prosjektet

Datainnsamlingen ble gjennomført fra august/september 2020 til og med januar 2021. Innsamlingen av litteratur til kunnskapsoppsummeringen har foregått kontinuerlig frem til slutten av januar 2021. Utdanningsdirektoratet sin ekstraordinære spørring til Skole-Norge ble i stor grad samlet inn tidlig i nedstengningsperioden, fra april til mai 2020. Vi har også med enkelte data fra en tilsvarende innsamling høsten 2020. NTNU Samfunnsforskning sin egen undersøkelse til foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen ble gjennomført i perioden august-desember 2020. Casestudiene ble påbegynt september 2020 og pågikk gjennom hele perioden. Spørreundersøkelsene til PPT og barnevern foregikk fra slutten av oktober til slutten av desember 2020. Spørreundersøkelsen til FAU foregikk fra desember 2020 til januar 2021. Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen ble samlet inn fra oktober til desember 2020. Til sammen er altså dataene samlet inn på noe ulik tid, men med hovedvekt på høsten 2020.

⁴ Blant annet foreliggende data fra Elevundersøkelsen (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>), Foreldreundersøkelsen (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/foreldreundersokelsen/>), Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og ekstra innsamling om koronapandemien i skolen (<https://gsi.udir.no/>, https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/konsekvenser_smitteverntiltak_GSI/korona_gsi_2020/#assistenter-og-personale-fra-ledelsen-har-fungert-som-larere-ogsa-i-host), og Spørsmål til Skole Norge (<https://www.nifu.no/sporringene/>).

Gjennomgang av foreliggende undersøkelser

Generelt har det vært en omfattende formidlingsvirksomhet både i media og av forskere under pandemien så langt. Det kan være utfordrende å holde oversikt over hva som egentlig er funnet og hvilke mønstre som trer frem. Vi vurderte det som viktig å oppsummere funn fra pågående og tidligere undersøkelser som er blitt gjort og inkluderte derfor en kunnskapsoppsummering i studien, med vekt på hva pandemien har gjort med norske skoler. Det har kommet få fagfelleverderte studier av norske forhold, blant annet fordi vitenskapelig publisering med fagfellevurdering er et tidkrevende arbeid. Mye av arbeidet som er gjort er derfor presentert i rapporter og notater, som ikke ville dukket opp i systematiske søk i databaser. I tillegg kommer det nesten daglig nye funn presentert gjennom media. Vi har i prosjektet bestrebet oss på å holde oversikt over kunnskapen som har kommet frem, gjennom å samle på avisoppslag, søke bredt gjennom søkemotorer, og forsøke å finne kildene og bakgrunnsrapportene for avisoppslagene. Det skal sies at det ikke alltid er enkelt å finne dokumentasjon for avisoppslag i form av rapporter som redegjør for data og metode. Vi har i prosjektet ikke vurdert datakvalitet og styrke i funn og effekter inngående, men heller syntetisert tendensene i arbeidene. Innsamlingen har foregått frem til januar 2021.

Ideelt sett ville en slik kunnskapsoppsummering danne grunnlag for videre forskning i prosjektet ved å peke på kunnskapshullene. På grunn av den korte prosjektperioden har dette ikke vært mulig i stor grad, og arbeidet med kunnskapsoppsummeringen har foregått parallelt med de andre delene. Innsamlingen har likevel informert arbeidet. Et eksempel kan være at vi en periode vurderte en ekstra survey til helsesykepleiere, basert på den sentrale rollen vi gjennom casestudiene oppfattet at de hadde i skolenes og kommunenes arbeid. Gjennom søk etter kunnskap om helsesykepleiernes rolle under pandemien kom vi i kontakt med Norsk sykepleierforbund og SINTEF. De gjennomførte en større kartlegging av alle sykepleieres arbeidsforhold, inkludert helsesykepleiere. Vi lot da være å gå i dybden med en egen undersøkelse, og inkluderte i stedet SINTEF sin undersøkelse i oppsummeringen.

Presentasjonen av resultatene fra kunnskapsoppsummeringen gjøres i hovedsak i kapittel 3. Vi har i gjennomgangen av litteraturen konsentrert oss om de seks overordnede temaene.

Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen, samt GSI-koronaspørsmål

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen, og gjennomføres av Utdanningsdirektoratet. Elevundersøkelsen er obligatorisk for skolene å gjennomføre på 7. trinn, 10. trinn og VG1 på høsten hvert år. I tillegg kan skoler velge å gjennomføre Foreldreundersøkelsen, der foreldre kan si sin mening om samarbeidet

mellom skole og hjem, og elevenes læring og trivsel. I prosjektet fikk vi lagt til ti spørsmål i Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen. Tilleggsbolken kartla elevenes og foreldrenes erfaringer med skolenedstengningen, hjemmeundervisning og digitale rammevilkår. I utgangspunktet trakk vi tilfeldig 150 skoler som vi ønsket skulle gjennomføre undersøkelsen, men fikk kun rekruttert 20 av disse. Vi tok da kontakt med skoleeiere i de 8 største kommunene i Norge, hvor 7 umiddelbart takket ja til å gjennomføre tilleggsbolken til elevene. To av disse kommunene ville også gjennomføre Foreldreundersøkelsen. Til sammen 428 skoler og 75 921 elever gjennomførte dermed tilleggsbolken om korona i Elevundersøkelsen. Merk at dette betyr at det er en klar overvekt av elever som bor i store kommuner og som kan ha innvirkning på representativiteten. Samtidig har også store kommuner små skoler i bygdeligende områder i utkanten av kommunene. Når det gjelder Foreldreundersøkelsen gjennomførte 8 761 foreldre ved 50 skoler tilleggsbolken.

Tabell 2-1 Antall elever som har tatt tilleggsbolken om korona i Elevundersøkelsen 2020 fordelt på årstrinn

Årstrinn	Korona tilleggsbolke		Øvrig Elevundersøkelsen	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
5. trinn	12585	16,6	32511	13,8
6. trinn	13123	17,3	36634	15,6
7. trinn	14757	19,4	45288	19,3
8. trinn	11220	14,8	38831	16,5
9. trinn	11472	15,1	38804	16,5
10. trinn	12764	16,8	43244	18,4
Total	75921	100,0	235312	100,0
	Antall	Prosent		
Hadde hjemmeskole hele perioden	53252	70,1		
Var av og til på skolen	19948	26,3		
Var på skolen hele denne perioden	2721	3,6		

Tabell 2-1 viser at det relativt sett er litt flere i de yngste alderstrinnene som gjennomførte tilleggsbolken sammenlignet med de som kun gjennomførte Elevundersøkelsen. Kjønnfordelingen er imidlertid identisk. Koronautvalget ser dermed ut til å være relativt likt de øvrige skolene som har gjennomført med unntak av at det gjennomsnittlige elevtallet på skolen, og folketallet i kommunen, er langt større blant skolene som gjennomførte koronatilleggsbolken. Videre viser tabellen at av elevene som gjennomførte tilleggsbolken var det 3,6 prosent som svarte at de var på skolen i hele perioden med skolenedstengningen, mens rundt 26 prosent var av og til på skolen og av og til hjemme. Rett over 70 prosent hadde hjemmeskole i hele perioden. I og med Elevundersøkelsen ble gjennomført i perioden oktober til desember 2020, kan det være usikkert om alle elevene husker rett om når de var på skolen

eller ikke. Særlig gjelder dette gruppen som har svart at de var delvis på skolen og delvis hjemme.

I tillegg til dataene fra Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen fikk vi oversendt data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) som ga oss informasjon om organisering på skolenivå, samt dataene fra den ekstra rapporteringen skolene gjorde til GSI i forbindelse med koronapandemien. Disse dataene er tilgjengelige for alle skoler i Norge.

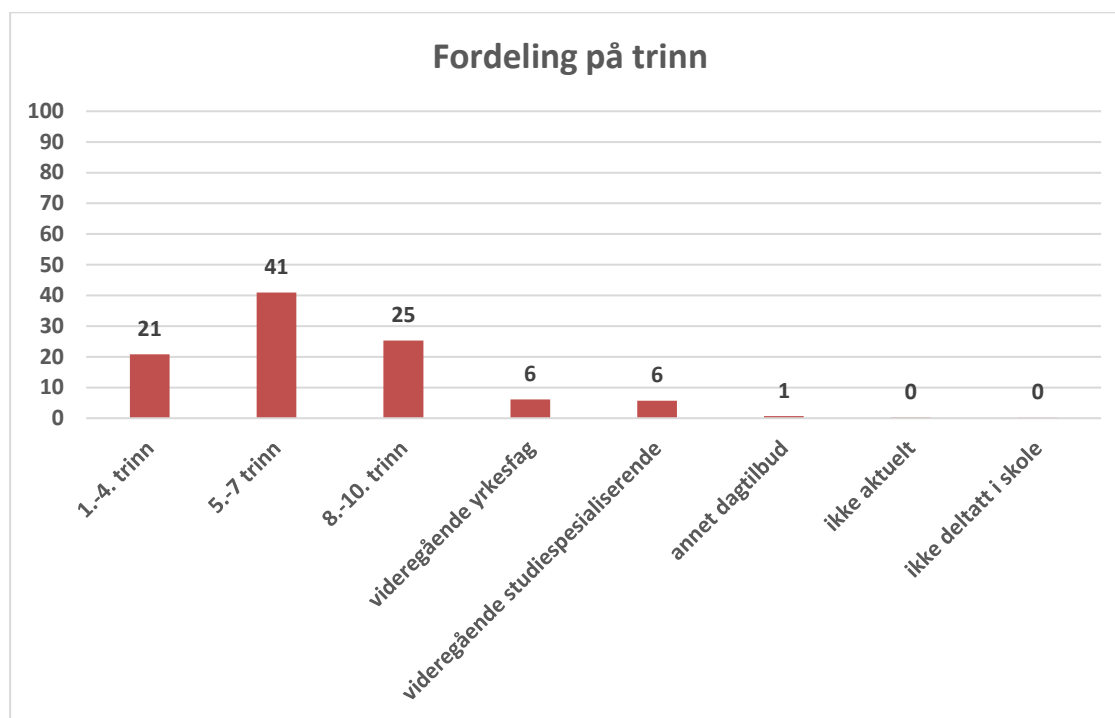
NTNU Samfunnsforskning sin undersøkelse til foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen

NTNU Samfunnsforskning gjennomførte sommeren og høsten 2020 en undersøkelse til foreldre til barn med behov for ulike typer tilrettelegging i skolen. Tilretteleggingen kan være i form av vedtak om spesialundervisning, bruk av hjelpemidler eller i form av egne opplæringstilbud. Undersøkelsen spør om foreldrenes vurdering av undervisningssituasjonen før, under og etter nedstengningen, med vekt på tilrettelegging og hjelpemidler, oppfølging og kontakt med lærer, og skole-hjem samarbeid. Undersøkelsen ble lagt åpent på nett på ulike brukergruppers Facebooksider og lignende steder, og det ble sendt oppfordring via ulike kanaler om at medlemmer skulle svare. Undersøkelsen ble finansiert av NTNU Samfunnsforskning, og blir presentert i egne rapporter og artikler, men data ble også gjort tilgjengelig for dette prosjektet om oppfølgingen av koronasituasjonen i grunnskolen og for andre forskere. Totalt 755 personer svarte på undersøkelsen. Målgruppen er ikke definert, så det er ikke mulig å beregne svarprosent. Spørsmålet er heller om datamaterialet kan sies å være representativt for foreldre til barn med behov for tilrettelegging i skolen.

For å vurdere representativiteten sammenlignet vi med et utvalg kjente variabler. Vi ser for eksempel at foreldrene i undersøkelsen svarer på vegne av 66 % gutter, 34 % jenter. Dette stemmer ganske bra med den kjente fordelingen av enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen, som viser at 68 % er gutter⁵. Vi har også sammenlignet svarene med den fylkesvise fordelingen av innbyggertall, noe som viser ganske god overensstemmelse, og peker mot at landet som helhet er representert. Trøndelag er noe overrepresentert (sannsynligvis fordi deling av undersøkelsen startet her), mens Vestfold og Telemark og Vestland er noe underrepresentert. Ellers er det bare små avvik (se samlefigur under avsnittet om survey til PPT, barnevernsledere og FAU).

⁵ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>, Hentet 14.01.2021

Fordeling på trinn viser at en overvekt av svarene (41 %) kommer fra foreldre til elever på femte til syvende trinn (figur 2-2), og at flesteparten (79 %) går i ordinære klasser/grupper og dermed får sitt opplæringstilbud tilrettelagt som en del av den «vanlige» skolen (figur 2-3).



Figur 2-2 Fordeling av svar etter trinn i undersøkelsen til foreldre med behov for tilrettelegging i skolen



Figur 2-3 Fordeling av svar etter organisering av opplæringstilbudet i undersøkelsen til foreldre med behov for tilrettelegging i skolen

Det kan se ut som at undersøkelsen er noe skjev når det gjelder trinn, og at den er i hovedsak gyldig for elever med behov for tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen. Dette samsvarer godt med målsettingen i dette prosjektet. Det er likevel et tilleggsmoment at foreldrene som har svart i hovedsak har selv valgt å svare, og kan antas å ha en ekstra sterk interesse i tematikken det spørres om. Hvilken vei en slik interesse vil påvirke resultatene er vanskelig å si, men det bør tas høyde for dette i fortolkningen av resultatene.

Survey til PPT, barnevernsledere og FAU

I spørreundersøkelsene vektla vi at undersøkelsene skulle være korte og raske å besvare. Undersøkelsene til Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernsledere ble utformet av prosjektgruppen med kommentarer fra Utdanningsdirektoratet. De ble deretter pilotert på et mindre utvalg respondenter. FAU-undersøkelsen ble utformet av prosjektgruppen med innspill fra FAU-ledere, og etter innledende intervjuer med FAU i caseundersøkelsene.

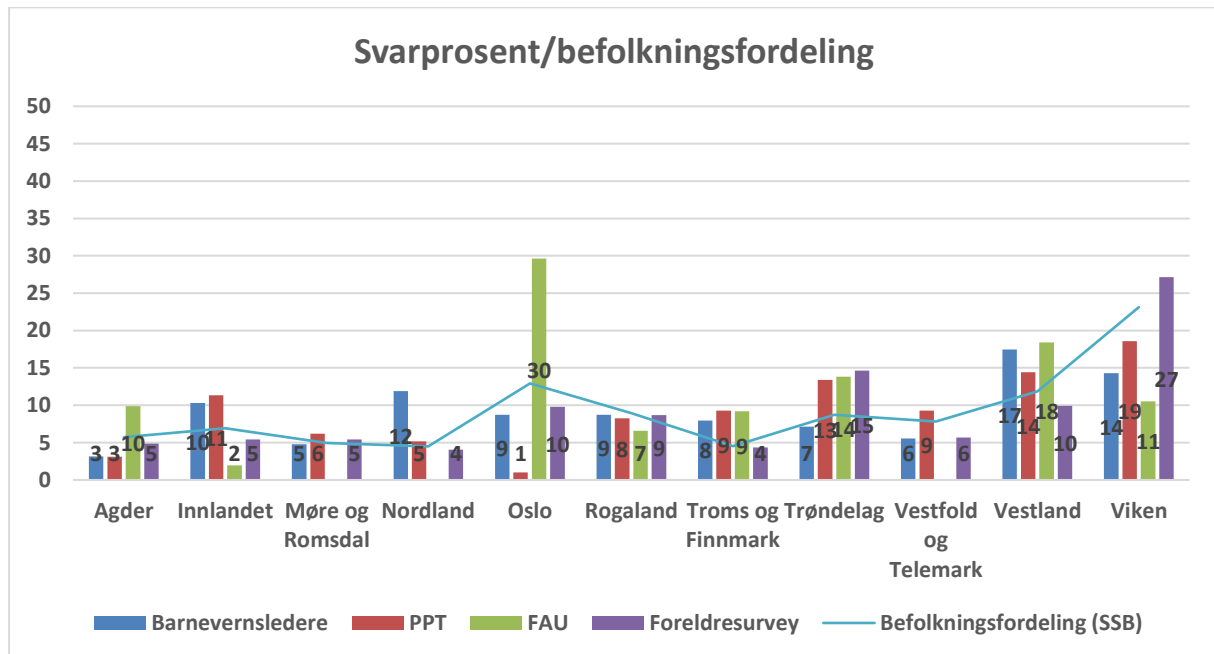
Spørreundersøkelsene ble sendt ut i november (barnevern og PPT) og desember 2020 (FAU). Undersøkelsene til ledere i PPT ble sendt ut til alle kommuner. Barnevernssurveyen ble sendt ut til ledere ved alle barnevernstjenester. 127 av 252 barnevernstjenester svarte, noe som gir en svarprosent på rett over 50 %. Blant PPT lederne var det 98 av 195 som svarte, noe som også tilsvarer rett over 50 %.

Surveyen til FAU-ledere ble sendt ut til de samme kommunene og skolene som hadde takket ja til å delta med tilleggsmoduler i Elevundersøkelsen. Epostadressene ble hentet inn manuelt via skolenes nettsider, og i tilfeller der epostadresse ikke ble funnet på nettsidene ble undersøkelsen sendt til skolen for utfylling. Vi endte her opp med 199 svar på 341 invitasjoner, noe som gir en svarprosent på 58 %.

Undersøkelsene tok omtrent fem minutter å besvare og hadde også åpne felt der informantene kunne skrive synspunkter og kommentarer.

I figur 2-4 er svarprosenten på alle spørreundersøkelsene sammenlignet med den fylkesvise fordelingen av befolkningen i Norge. Merk at det ikke er naturlig med en eksakt overlapp, da PPT og barnevern er organisert ulikt i ulike kommuner og fylker (for eksempel interkommunale tjenester). Eksempelvis har Oslo relativt få kontaktpunkter for PPT sett opp mot folketallet (PPT er organisert etter skolegrupper, som til en viss grad sammenfaller med bydeler i Oslo).

At FAU fremstår som overrepresentert i Oslo henger sammen med et høyt antall skoler i Oslo. Merk også at FAU-surveyen i hovedsak gikk til store kommuner i fylkene, og ikke i alle fylker.



Figur 2-4. Fordeling av respondenter etter fylke på breddeundersøkelsene, sammenlignet med befolkningsfordeling etter fylke per 1.1.2020 (hentet fra tabell 11342 i SSBs statistikkbank, Areal og befolkning i kommuner, fylker og hele landet (K) 2007 – 2020)

For å gi ytterligere informasjon om sammensetningen har vi tabell 2-2 og 2-3 sett på fordelingen av folketall og områdets beliggenhet i surveyene. Resultatene viser at det er ganske god spredning noe som indikerer en god representativitet. Dette, sammen med en tilfredsstillende svarprosent gjør at vi fester lit til dataenes representativitet og kvalitet, men med de forbehold som er beskrevet over.

Tabell 2-2 PP-tjenestens beliggenhet, i prosent av totalt antall tjenester som har besvart undersøkelsen

Områdets folketall	Hvordan vil du beskrive PP-tjenestens område			Total
	Byområde	Landlig område	Blanding	
Under 2000	0	1	1	2
2000-5000	0	4	3	7
5001-9999	1	20	3	24
10 000-19 9999	0	17	11	29
20 000-49 999	1	3	20	24
50 000 eller mer	9	0	4	13
Total	11	46	43	100

Tabell 2-3. Barnevernstjenestenes beliggenhet, i prosent av totalt antall tjenester som har besvart undersøkelsen

Områdets folketall	Hvordan vil du beskrive barnevernstjenestens område			Total
	Byområde	Landlig område	Blanding	
Under 2000	2	6	0	8
2000-5000	0	13	0	13
5001-9999	0	20	1	20
10 000-19 9999	1	9	11	21
20 000-49 999	9	9	10	28
50 000 eller mer	6	0	3	9
Totalt	17	57	25	100

Reanalyse av Spørsmål til Skole-Norge

I forbindelse med koronautbruddet ble det på initiativ fra Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Utdanningsforbundet, KS, Skolenes landsforbund, Norsk Lektorlag og Skolelederforbundet gjennomført en ekstra spørring. Undersøkelsen ble gjennomført i perioden 14. april til 8. mai, og hadde seks målgrupper: skoleledere i grunnskoler og videregående; lærere ved de samme skolene; og skoleeiere i kommuner og fylkeskommunene. I denne rapporten reanalyserer vi svarene fra skoleledere i grunnskolen, lærere i grunnskolen, og skoleeiere i kommunen. Dette gjelder temaene: faglige og pedagogiske forhold; digitale rammevilkår; organisasjon og laget rundt elever og lærere; og kontakt med hjemmene.

Utdanningsdirektoratets spørringer er organisert som en utvalgsundersøkelse. Kommuner (og grunnskolene i de samme kommunene) og videregående skoler er fordelt jevnt på tre utvalg etter kriterier som størrelse, geografi, kommunetype og skoletype. Samtlige fylkeskommuner inngår i alle tre utvalgene, i likhet med ti større kommuner (for detaljer, se Federici og Vika (2020, s. 12). Utvalget til spørreundersøkelsen blant lærere ble trukket tilfeldig fra tredjedelen

skoler som inngikk i utvalget for gjennomføringen. Totalt 159 grunnskoler og 55 videregående skoler ble trukket, stratifisert etter geografi, skoletype og skolestørrelse.

Den ekstra gjennomføringen av Spørsmål til Skole-Norge oppnådde høyere svarprosent enn det som har vært normalt de seneste årene, og ble vurdert som god. Svarprosenten for de aktuelle målgruppene vises i tabell 2-4.

Tabell 2-4. Bruttoutvalg, populasjon (antall) og svarprosent. (Tabellen er et utdrag fra Federici og Vika 2020, og finnes i sin helhet på side 15).

	Skoleleder grunnskole	Skoleeier kommune	Lærere grunnskole
Bruttoutvalg	892	126	1773
Populasjon	2697	356	75 727
Godkjente svar	631	99	868
Svarprosent bruttoutvalg	70,7	78,6	49,0
Andel av populasjon som har deltatt	23,4	27,8	1,1

Samlet vurderes representativiteten som god. Lesere som ønsker flere detaljer om vurderingen av representativitet henvises til Federici og Vika (2020, 16-26).

I tillegg til variablene som brukes for å belyse resultatene i den ordinære analysen av Spørsmål til Skole-Norge, kobles det på ytterligere tre variabler i reanalysen. For å undersøke om koronahåndteringen kan ha sammenheng med kommunens sosioøkonomiske sammensetning lages to variabler der kommunene deles inn i kvartiler etter medianinntekten i kommunen, og prosentandelen i kommunen med høyere utdanning. Det er videre interessant å undersøke om koronahåndteringen har sammenheng med andre trekk ved kommunen enn geografi og sosioøkonomi. For å belyse dette bruker vi SSBs sentralitetsindeks. Dette er en indeks som klassifiserer kommuner etter tilgangen på arbeidsplasser og servicefunksjoner, hvor høyere verdier indikerer høyere sentralitet (se SSB-notat 2020/4). SSB har i utgangspunktet delt inn kommunene inn i seks intervaller, hvor intervallene ble laget slik at det ikke skulle bli for få innbyggere i noen gruppe. For å presentere mer oversiktlige tabeller og figurer har vi slått sammen intervallene til tre kategorier: mest sentrale; mellomsentrale; og minst sentrale.

Casestudier i seks kommuner

For å gå i dybden på de ulike problemstillingene, gjennomførte vi casestudier i form av kvalitative intervju. Formålet var å supplere spørreundersøkelsene.

Vi kontaktet totalt seks kommuner. Vi ønsket å rekruttere kommuner med ulik kommunestørrelse og smittesituasjon for å få fram ulike synspunkter på hvordan man har løst situasjonen. Innad i hver kommune gjennomførte vi intervjuer med skoleeier, individuelt intervju med en skoleleder, ett fokusgruppeintervju med 2-3 lærere fra ulike klassetrinn og gruppeintervju med elever fra ulike trinn. Intervjuene ble gjennomført både digitalt og fysisk. Informantgruppene og tema er beskrevet i det følgende.

Informantgrupper og intervjutema

Intervjuene med **skoleeiere** i de seks kommunene belyser særlig skolenes rammevilkår, strukturelle forutsetninger, mangler eller muligheter i perioden. Blant annet har vi spurt om kommunene allerede hadde utarbeidet egne beredskapsplaner, og hvordan de arbeidet med å utvikle planer og prosesser i perioden med både nedstengning og gradvis gjenåpning. I tillegg har vi undersøkt hvordan skoleeier har organisert samarbeidet med skolene og skoleledere. Gjennom intervjuer med skoleeiere har vi fått kvalitative data som gir informasjon om likheter og forskjeller i utfordringer og løsninger ved ulike skoler og på ulike trinn.

Skoleledere ble intervjuet om blant annet faglige og pedagogiske forhold, kvaliteten på opplæringen, digitale rammevilkår, organisering og ledelse av skoler i overgangene mellom nedstengingen og gjenåpningen, og temaet sårbare elever. Vi har fått innsikt i hvordan skoleledelsen har ivaretatt arbeidsmiljøet i personalet, kontakt med og informasjon til foresatte, og hvor mye tid dette arbeidet har tatt. Skoleledere skal også ha oversikt over hvordan situasjonen for de sårbare barna på skolen har vært i tidsperioden og dele erfaringer rundt samarbeidet med andre støttetjenester som PPT, BUP, barnevern og skolehelsetjenesten. Støtte fra skoleeier, og hvordan skoleledere har vært involvert i kommunens arbeid med omlegging har også vært sentralt.

Lærere har uttalt seg om hvordan selve gjennomføringen av undervisningen har vært, hvordan de har fulgt opp enkeltelever og hvorvidt digitale rammevilkår og andre strukturelle forhold har vært på plass for å gjennomføre undervisningen på en tilstrekkelig måte. Intervjuene har berørt faglige og pedagogiske forhold, organisering og ledelse av skoler og læreres samarbeid, og kommunikasjon med foresatte, elevenes læring og trivsel, og sårbare elever. Lærernes digitale ferdigheter, samarbeid i lærerkollegiet, og deres synspunkter på skoleledelsens oppfølging har også vært temaer vi har fått innsikt i. Intervjuene er gjennomført i grupper på 2-3 lærere, med et visst mangfold i klassetrinn og ulike undervisningsfag, alder, erfaring og kjønn.

Støttetjenester som PPT, helsesykepleiere og barnevernledere har også vært relevante informantgrupper. Disse aktørene er intervjuet både gjennom enkeltintervju, og tverrfaglige gruppeintervju i de casene hvor det har vært relevant. Tjenestene har vært en viktig informasjonskilde om sårbare barn, sakkyndighetsarbeid, muligheten for rådgivning og

veiledning under perioden, og oppfølging av elever med spesialundervisning. PPT har også kunnet gi informasjon om det generelle «trykket» på tjenesten, i forhold til antallet nye saker og gjennomførte utredninger i perioden.

Elever selv har også bidratt med en viktig stemme når det gjelder læring og trivsel, gjennom informanter fra elevråd. Elevrådsrepresentantene har uttalt seg om hvordan de oppfatter at «skolehverdagen» på deres skole har vært for elevene under stengningen. Elevene har også uttalt seg om kontakten med skolen, både med medelever og lærere spesielt, og deres opplevelse av foresattes rolle i hjemmearbeidet.

“Sårbare elever” er en sammensatt gruppe som er vanskelig å avgrense og dermed vanskelig å peke ut som en egen informantgruppe. Casestudiene har rettet søkelyset mot hvordan skoleledere, skoleeiere, lærere og øvrige aktører har ivaretatt de sårbare elevene i perioden med nedstengning. Spørsmålene om de sårbare elevene er lagt til i intervjuguidene og tilpasset noe i forhold til informantgruppen vi har snakket med. Som eksempel har vi i intervjuene med skoleleder og PPT spurt om det systematiske arbeidet rundt elever som trenger ekstra hjelp og støtte, om spesialundervisning har latt seg gjennomføre i perioden og hvorvidt PPT har fått gjennomført relevant sakkyndighetsarbeid, men også om tverrfaglig samarbeid om elever i sårbare situasjoner. Den digitaliseringen som har måttet skje gjennom perioden kan både ha gitt fordeler og ulemper for enkelte av elevene, noe vi har fokusert særlig på i intervjuene med lærere.

Oversikt over datamaterialet

Utvalgsriterier var kommuner med ulik størrelse og smittegrad. Selv om den totale smittesituasjonen endret seg i løpet av perioden kan vi generelt si at disse kriteriene ble ivaretatt ved at hovedfokus var perioden fra nedstenging til gjenåpningen før sommeren. En oversikt over intervjuer og informanter presenteres i tabell 2-5.

Tabell 2-5 Oversikt intervjuer i casekommunene

Oversikt intervjuer case	1	2	3	4	5	6	
Kommunalsjef							6
Rektor ungdomsskole							5
Rektor barneskole (ev 1-10)							2
Lærere ungdomsskole							4
Lærere mellomtrinn (ev 1-10)							2
Elever ungdomsskole							4
Elever mellomtrinn							1
Støttetjenester: tverrfaglige intervju							4
PPT-leder							2
Helsesykepleier							2
Totale antall intervjuer							32

I alt ble 32 intervju gjennomført fra midten av november til midten av januar. De fleste ble gjennomført digitalt (4 av 6 casekommuner). Intervjuene med elever var med elevrådsrepresentanter, og under intervju med elevråd på mellomtrinn på den ene skolen var en lærer tilstede sammen med elevene.

Det ble gjennomført intervju med kommunalsjef med ansvar for utdanning og oppvekst i alle seks casekommuner.. Av de sju rektorene vi intervjuet i de seks kommunene er fem på rene ungdomsskoler, en på 1-10 skole og en på 1-7 skole. Vi har gjennomført åtte intervjuer med støttetjenester i de seks casekommunene; fire tverrfaglige gruppeintervjuer med PPT/skolehelse og ev barnevern, to intervju med PP-leder og to med helsesykepleier på to større ungdomsskoler. Noen av de vi intervjuet fra PPT var i interkommunale tjenester.

Situasjonen høsten 2020 har også generelt gjort det krevende å rekruttere informanter, og vi har dermed ikke lyktes i å konsekvent innhente data fra elevgruppe og lærergruppe på samme trinn i alle tilfeller – noe vi i utgangspunktet ønsket for å kunne se informasjonen i lys av hverandre. Det var planlagt 5 ytterligere intervjuer (gult) på en barneskole og en 1-10 skole, men som ble avlyst på grunn av ulike forhold relatert til koronasituasjonen. Dette har resultert i at datamaterialet fra elever og lærere på mellomtrinn er noe begrenset.

Vi oppfatter likevel at vi har innhentet et bredt datamateriale, som har gitt god innsikt fra de ulike informantgruppene om koronasituasjonen i de seks casekommunene. Generelt er det godt samsvar mellom informantenes perspektiver innad i en casekommune, men de ulike informantene nyanserer hverandres bilder. Dette er en indikasjon på at dataene er av god kvalitet. Det er også noe variasjon mellom casekommuner som er med på å tydeliggjøre betydningen av geografiske, kontekstuelle og strukturelle forhold, samt at den enkelte kommunes håndtering av situasjonen har åpnet for lokal handlingsfrihet og tilpasninger. Dersom vi vurderer hver informantgruppe ser vi imidlertid at det er det mange likhetstrekk mellom erfaringer og refleksjoner som deles.

Det er verdt å merke seg at erfaringer og synspunkter fra intervjuene er refleksjoner gjort i ettertid om hvordan nedstengingen og gjenåpningen var. Samtidig sto informantene midt i høstens utfordringer med åpne skoler med restriksjoner og perioder med klasser i karantene, og veksling mellom gult og rødt nivå for noen av skolene.

Case-beskrivelser

Av hensyn til anonymiteten vil hver case ikke bli beskrevet inngående, men i analysen vil sitat referere til hvilket case det er hentet fra. Under følger en kort oppsummering av trekk ved de ulike casekommunene. Casekommunene 1-3 ligger i Midt-Norge, og casekommunene 4-6 ligger i Oslo-området og Øst-Norge.

Tabell 2-6 Oversikt over case etter utvalgsriterier

	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6
Størrelse	Mellomstor kommune (over 5000, under 19999 innbyggere)	Stor kommune (over 25 000 innbyggere).	Mellomstor kommune (over 5000, under 19999 innbyggere)	Stor kommune (over 25 000 innbyggere)	Stor kommune (over 25 000 innbyggere)	Stor kommune (over 25 000 innbyggere)
Grad av smitte totalt per 3.2.2021	Noe smitte (704,2 per 100k)	Noe smitte (963,1 per 100 k)	Lite smitte (35,8 per 100k)	Noe smitte (1767,5,8 per 100k)	Stor smitte (2547,8 per 100k)	Stor smitte (2505,7 per 100k)

Case 1 er en mellomstor kommune med over 5000 innbyggere. Kommunen har en relativt liten kommuneadministrasjon, flere skoler, og kommunale støttetjenester. Vi har i denne kommunen snakket med kommunalsjef, to rektorer (grunnskole og ungdomsskole), lærere, elever og støttetjenester (helsesykepleier og PPT). Kommunen har hatt noe smitte, men en relativt stabil smittesituasjon, og har fulgt de generelle nasjonale smitteverntiltakene.

Case 2 er en stor kommune med godt over 25 000 innbyggere. Kommunen har et stort antall skoler, kommunale støttetjenester og stor kommuneadministrasjon på flere nivå. Vi har i denne kommunen snakket med kommunalsjef, en rektor, lærere, elever og støttetjenester (barnevern, PPT og helsesykepleier). Kommunen har hatt noe smitte. Kommunen har i perioder hatt tiltak som ligger tett opp mot de mest gjennomgripende tiltakene på landsbasis.

Case 3 er en mellomstor kommune med rett over 5000 innbyggere. Kommunen har få skoler, kommunale- og interkommunale støttetjenester, og en liten kommuneadministrasjon. Vi har i denne kommunen snakket med kommunalsjef, en rektor, lærere, elever og støttetjenester (PPT og helsesykepleier). Kommunen har hatt svært lite smitte, og har fulgt de generelle nasjonale smitteverntiltakene.

Case 4 er en stor kommune med over 25 000 innbyggere. Kommunen har en stor kommuneadministrasjon og flere skoler, men også interkommunale støttetjenester. Vi har i denne kommunen snakket med kommunalsjef, en rektor, lærere, elever og støttetjeneste (PPT). Selv om denne kommunen hadde noe smitte da intervjuene ble gjennomført har de opplevd økt smitte i etterkant. Kommunen har i etterkant av intervjuene hatt noe mindre gjennomgripende tiltak enn de mest gjennomgripende tiltakene på landsbasis.

Case 5 er en stor kommune med over 25 000 innbyggere. Kommunen har stor kommuneadministrasjon, flere skoler og kommunale støttetjenester. Vi har i denne kommunen snakket med skolesjef, en rektor, lærere, elever og støttetjeneste (PPT). Kommunen har hatt stabil høy smitte sammenlignet med resten av landet også etter gjennomførte intervju. Kommunen har hatt stor grad av smitte. Kommunen har hatt tiltak som ligger tett opp mot de mest gjennomgripende tiltakene på landsbasis.

Case 6 er en stor kommune med godt over 25 000 innbyggere. Kommunen har stor kommuneadministrasjon, flere skoler og kommunale støttetjenester. Vi har i denne kommunen snakket med kommunalsjef, en rektor, lærere og støttetjeneste (PPT). Kommunen har hatt jevnt høy smitte hele perioden også etter gjennomført intervju. Kommunen har hatt tilsvarende tiltak som de mest gjennomgripende smittetiltakene.

3. Kunnskapsoppsummering

I dette kapittelet vil vi gjennomgå relevante forskningsstudier som har blitt utført i Norge så langt siden skolenedstengningen 12. Mars 2020. De fleste studiene ble gjort våren 2020. Studiene vi refererer mest til i kapitlet er primært publisert i forskningsrapporter, i tillegg til noen få artikler som har blitt publisert i akademiske fagfelleverderte tidsskrifter. Noen studier er foreløpig omtalt i nettartikler (for eksempel på UiOs nettsider) og var ikke – så vidt vi er bekjent – publisert i rapporter eller tidsskrifter da kunnskapsgjennomgangen ble gjort. Disse studiene vil vi omtale mindre utførlig. De fleste kvantitative undersøkelsene det vises til er ikke representative på landsbasis (et unntak er Federici og Vika 2020). I tillegg til forskningsfunn vil vi mot slutten av kunnskapsoppsummeringen også vise til relevante rapporter fra Bufdir.

Kunnskapsoppsummeringen vil først omtale tre temaer som det finnes mye forskning på per i dag: digitale rammevilkår og digital kompetanse; faglige og pedagogiske forhold samt elevenes læring og trivsel. Etter dette vil vi formidle relevant foreliggende kunnskap om sårbare barn. I den delen vil vi primært basere gjennomgangen på Koordineringsgruppen for tjenester for sårbare barns sine statusrapporter (Bufdir). I tillegg vil vi vise til relevant forskning som har blitt gjort så langt. Til sist i kapitlet presenteres forskningsfunn om hva lærere har lært og ønsker å bygge videre på etter hjemmeskolen.

Digitale rammevilkår og digitale kompetanse

Digital infrastruktur og ressurser for gjennomføring av hjemmeskolen

Digital undervisning hjemme har vært nytt for de fleste lærere og elever i grunnskolen. Samtidig lå forholdene på mange måter til rette både når det gjaldt skolenes og hjemmenes utstyr. I Norge er de digitale rammevilkårene for hjemmeskole gode på grunn av den svært høye graden av internett-tilgang og datamaskiner hjemme sammenlignet med mange andre land (jf. Fjørtoft 2020, 12-13). I tillegg har mange skoler allerede innført nettbrett for elevene i de senere årene og mulighetene for teknisk støtte ved skolene har vært god (Federici og Vika 2020, Utdanningsspeilet 2020: 19-22). Studier tyder på at kompetansen som har blitt opparbeidet gjennom dette var til hjelp for lærere under den digitale hjemmeskolen (Federici og Vika 2020, Bubb og Jones 2020a, Axelsen, Espeland, og Aarset 2020). Flere undersøkelser viser at skolenes digitale infrastruktur i hovedsak har vært god, samtidig som en del lærere også har møtt utfordringer. Utdanningsdirektoratets spørring til skoleledere, skoleeiere og lærere fant at om lag 2/3 av skoleledere ved barneskoler og 1.-10. skoler svarte at de hadde tilstrekkelig med datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser. Svarandelen for dem som svarte at skolene delvis hadde dette var også stor (Federici og Vika, 2020). I en spørreundersøkelse til lærere gjennomført av SINTEF (Fjørtoft 2020) svarte tre av fire lærere at de var helt eller delvis enig i at de hadde nok utstyr til den digitale hjemmeskolen. 13

prosent var ikke fornøyd med utstyret. Ikke alle lærere fikk datamaskin fra skolen, men måtte bruke egen pc. Noen lærere fortalte om utfordringer ved å ha digital undervisning ved hjelp av en bærbar pc og at de måtte betale for 'nødvendig tilleggsutstyr, som blant annet headset, eksternt kamera og større skjerm' (Fjørtoft 2020, 41). I tillegg syntes noen lærere at det ikke var god nok tilgang på lisensierte læringsressurser ved skolen. Andelen av dem som ikke var fornøyd var høyere for lærere som jobbet i deltidsstillinger (stillinger under 49 prosent) (Fjørtoft 2020). Når det gjaldt læringsressurser, var hovedbildet i funnene fra SINTEF-undersøkelsen at de fleste lærerne og skolene hadde tilgang på relevante læringsressurser gjennom skolen. Men mange brukte også gratis nettressurser, og lisensierte ressurser som var gratis i en periode.

Lærere tok i bruk ulike former for støtte, veiledning og inspirasjon under nedstengningen. Spørsmål til Skole-Norge viste at de fleste lærere, skoleledere og skoleeiere mente at lærere hadde 'tilgang på teknisk og pedagogisk støtte' (Federici og Vika 2020, 70). SINTEF-undersøkelsen viste at mange lærere (7 av 10) oppga at de hadde dratt nytte av veiledning fra kolleger og IT-ressurser. 14 prosent av lærerne i SINTEF-undersøkelsen hadde erfart at de ikke hadde fått nok teknisk støtte. Det blir kommentert at dette kan ha flere mulige årsaker: 'kompetansen i kommunene, tid/ressurser eller kvaliteten på det digitale utstyret' (Fjørtoft 2020, 55). Det var også en del lærere (1 av 4) som svarte at de 'ikke hadde behov for teknisk og pedagogisk støtte' (Fjørtoft 2020, 27). Videre fant SINTEF-undersøkelsen at det var variasjon i hvorvidt lærere mente de hadde fått nok støtte fra ledelsen. Det samme var tilfelle ved en undersøkelse gjennomført ved UiO; der oppga tre av 10 at de fikk støtte og inspirasjon fra skoleledelsen (Gilje m.fl. 2020, 16). Lærere fikk også støtte og ideer fra nasjonale og internasjonale lærerfellesskap utenfor skolen. I Norge ble særlig facebook-gruppa *Korona-dugnad for digitale lærere* brukt (Fjørtoft 2020). Undersøkelsen fra UiO viste at 7 av 10 lærere hadde nytte av facebook-grupper (Gilje m.fl. 2020).

Når det gjelder elevenes utstyr, viste flere av studiene at flertallet av lærere og elever mente at de fleste elevene hadde utstyret de trengte (Fjørtoft 2020, Nordahl 2020, Bakken m.fl. 2020). I en undersøkelse ved Høgskolen i Innlandets (INN) til elever i 5.-10. klasse fra skoler i tidligere Hedmark fylke svarte kun 3,8 prosent at mangel på pc eller nettbrett hadde gjort det vanskelig å gjøre oppgaver (Nordahl 2020). SINTEF-undersøkelsen viste at andelen av elever som hadde nok utstyr var høyere på ungdomstrinnet enn i barneskoler; det samme viste en foreldreundersøkelse gjennomført av forskere ved UiO og OsloMet (Roe m.fl. 2020). Forskjellen mellom utstyr i barneskolen og ungdomsskolen er i samsvar med funn fra tidligere studier (Fjørtoft 2020). Roe m.fl. sin foreldreundersøkelse pekte på at en del elever har vært avhengige av tilgang på familiens utstyr. Funnene viste at elevene som ikke fikk utstyr fra skolen måtte bruke familiens utstyr til skolearbeidet – inkludert mobiltelefoner. Dette gjaldt 'halvparten av elevene på ungdomstrinnet og over en tredjedel på mellomtrinnet' (Roe m.fl. 2020). Andre studier har vist at det var en overrepresentasjon av elever fra lavere sosioøkonomiske lag blant dem som ikke hadde godt nok digitalt utstyr/nett-tilgang hjemme (Fjørtoft 2020, Bakken m.fl. 2020). En studie fra Oslo fant også at innvandrerungdom var

overrepresentert her, som igjen synes å gjenspeile sosioøkonomiske forskjeller (Bakken m.fl. 2020).

Læreres digitale ferdigheter og erfaringer

Samtidig som det var variasjoner mellom skoler som hadde digital satsning og utstyr før nedstengningen 12. mars var det også variasjoner mellom enkeltlæreres digitale ferdigheter. I SINTEF-undersøkelsen svarte en fjerdedel av lærerne at de fikk bruk for tidligere videreutdanning innen digital kompetanse under nedstengningen (tall på hvor mange som hadde *tatt* digital videreutdanning ble ikke dokumentert). Dermed ble det digitale undervisningstilbudet læreravhengig (Fjørtoft 2020).

Mange skoler hadde erfaring før hjemmeskolen med digitalt hjem-skole samarbeid for ukeplaner, beskjed og fravær (Fjørtoft 2020, Gudmundsdottir og Hathaway 2020). Når det gjelder undervisningskompetanse, tyder funn fra en internasjonal lærerundersøkelse der en høy andel av respondentene var norske på at læreres digitale kompetanse før nedstengningen i større grad handlet om tekniske ferdigheter framfor kompetanse i digitalt undervisningsopplegg (Gudmundsdottir og Hathaway 2020).

Den samme undersøkelsen indikerte at lærere hadde utilstrekkelig kompetanse om etiske aspekter ved digital undervisning som for eksempel personvern; få lærere hadde refleksjoner om disse temaene (Gudmundsdottir og Hathaway 2020) (se for øvrig kapittel 5/figur 5-7 om personvern og informasjonssikkerhet).

Elevers digitale ferdigheter

Når det gjelder elevenes digitale ferdigheter, fant foreldreundersøkelsen utført av Roe m.fl. (2020) at om lag en tredjedel av småtrinns elevene ikke var 'kjent med utstyret eller den digitale plattformen på forhånd' mens andelen blant ungdomsskoleelever var 10 prosent, og der '66 prosent var godt kjent med dette'. SINTEF-undersøkelsen viste at elevenes digitale ferdigheter ikke alltid var så gode som en del lærere hadde forventet. Noen lærere observerte dette i forbindelse med tekniske problemer med for eksempel innleveringsoppgaver og å kunne åpne lenker og videoer og å delta i videomøter. Barna var ulike når det gjaldt tidligere erfaring med å bruke nettbrett og skole; effekten av dette var mest merkbar på starten – etter hvert som de fikk mer erfaring med hjemmeskole fikk de raskt forbedrede digitale ferdigheter (Fjørtoft 2020). Videre var det aldersforskjeller i digitale ferdigheter; elever på 1.-4. trinn hadde mindre digitale ferdigheter og de yngste elevene var dermed mer avhengige av at foresatte kunne hjelpe til, for eksempel i forbindelse med innleveringer.

Faglige og pedagogiske forhold

Pedagogisk opplegg

En del av studiene har undersøkt i hvilken grad ulike undervisningsopplegg ble brukt under hjemmeskolen. Flere viste til stor variasjon når det gjaldt hyppighet av klasseundervisningen elever fikk i løpet av ei uke (Federici og Vika 2020, Nordahl 2020, Fjørtoft 2020, Bakken m.fl. 2020). For eksempel oppga 36,9 prosent av elevene som deltok i INN-spørreundersøkelsen at de hadde daglig undervisning fra lærere på plattformer som Teams eller Showbie mens 23 prosent svarte at de sjelden eller aldri hadde hatt dette (Nordahl 2020). Denne variasjonen synes å illustrere den generelle metodefriheten lærere og skoler har til å utforme pedagogisk opplegg.

Noen av undersøkelsene viste at det var utstrakt bruk av selvstendige oppgaver og mindre helklasseundervisning og gruppearbeid i den digitale hjemmeskolen (Nordahl 2020; Gilje m.fl. 2020). At elevene brukte mer tid på individuelt arbeid følger et mønster fra tidligere forskning som har vist at når elever har hver sin maskin, bruker de mer tid på individuelt arbeid og mindre tid på helklasseundervisning (Gilje m.fl. 2020, 14). Gilje m.fl. (2020) kommenterer at denne tendensen syntes å ha blitt forsterket under nedstengningen. Funnene fra de ulike undersøkelsene peker på ulike forklaringer som kan ha bidratt til denne forsterkningen, alene eller i kombinasjon. Noen av lærerne i SINTEF-spørreundersøkelsen oppga at deres egen hjemmesituasjon med barn hjemme skapte utfordringer i å kunne være tilgjengelig og påvirket hvor mange direkte sendte helklasses timer de kunne gjennomføre (Fjørtoft 2020, 52). Fjørtoft kommenterer også at den raske omstillingen til hjemmeskole kan ha bidratt til den store bruken av skriftlige innleveringsoppgaver. To kvalitative masteroppgaver med noen få informanter har interessante funn om hva informantene oppga som årsak til å bruke skriftlige oppgaver. Axelsen, Espeland, og Aarsets (2020) masteroppgave viste hvordan noen lærere bevisst brukte individuelle repetisjonsoppgaver framfor å introdusere for mye nytt stoff for elevene, fordi de anså at det kunne bli for omfattende for elevene å følge en vanlig timeplan i situasjonen. Undersøkelsen var basert på ni informanter ved fire grunnskoler i Ås kommune, hvorav seks ble intervjuet etter nedstengningen. I tillegg fant studien at lærere kunne velge slike repetisjonsoppgaver framfor innføring av nytt stoff for å unngå å legge for mye press på foreldre som hadde hjemmekontor og hadde begrenset med tid for å hjelpe elevene. Den andre kvalitative masteroppgaven (Kleiven 2020) intervjuet fem lærere om deres erfaringer under nedstengningen, og fant at lærere kunne bruke individuelle oppgaver på grunn av uegnede elektroniske løsninger for interaktiv digital undervisning, på grunn av læreres kompetanse, og på grunn av lite erfaring med digital undervisning samt føringer fra skoleledelsen om å legge opp til repetisjonsoppgaver. Et annet av Kleivens funn var at lærere kunne unnlate å gi kreative oppgaver fordi de ikke kunne gi tilstrekkelig oppfølging. Her ble det reflektert at hvis en ikke strakk til med å gi tilstrekkelig tilbakemelding på kreative

oppgaver under hjemmeskolen kunne det påvirke elevenes motivasjon (Kleiven 2020: 64). I tillegg var det et funn i Kleivens masteroppgave at et hinder for mer helklasseundervisning var at det kan være vanskelig for læreren å ha oversikt og disiplin over klassen digitalt hvis klassen er stor. Læreren får da ikke med seg hvis noen elever gjør ablegøyer og distraherer de andre elevene. Samtidig øker det tidsbruken for lærere om de skal dele opp klassen i mindre grupper. Imidlertid viste Kleivens studie at selv om det var stor bruk av én undervisningsform, kunne lærere søke å fremme variasjon ved å gi individuelt tilpassede oppgaver til elever.

I kontrast til bruken av repetisjonsoppgaver i Kleivens studie rapporterte lærere, foreldre og elever i en studie fra Tysvær (Bubb og Jones 2020a) at lærerne hadde satset mye på å gi elevene kreative oppgaver under nedstengningen, som for eksempel matlaging og å ta bilde av fugler. Mens Nordahl (2020) kommenterer i INN-undersøkelsen at det er uheldig at det ikke var større grad av helklasseundervisning og gruppearbeid i skolene i Innlandet-studien, vektlegger Jones og Bubb positive erfaringer ved høy bruk av individuelle oppgaver og om hjemmeskole under nedstengningen mer generelt. Vi kommer tilbake til dette under punktet om elevenes læring og trivsel. Disse kontrastene i Innlandet/Tysvær-rapportene peker muligens både på ulike funn i de to studiene, i tillegg til at forskerne kan ha vektlagt positive/negative aspekter ved hjemmeskolen i ulik grad når de har formidlet sine forskningsfunn. Samtidig som Tysvær-studien empirisk belyste mange positive erfaringer, synes i tillegg publikasjonene fra Tysvær (Bubb og Jones 2020a, 2020b) å legge stor vekt på hvilken lærdom en kan dra fra hjemmeskole-erfaringen, med andre ord på hvorvidt det er et innovativt potensial i disse erfaringene. Lærhverdagen under nedstengningen

Det overordnede inntrykket fra studiene er at til tross for den raske omveltningen til hjemmeskole, mestret lærerne nedstengningen av skolene våren 2020 godt og at en del gikk på med gå-på-vilje. Et sentralt funn fra en av studiene (Gudmundsdottir og Hathaway 2020) var at lærere hadde positive holdninger og stor motivasjon til å undervise digitalt. I SINTEF-studien konkluderer Fjørtoft med at lærere generelt synes å ha 'mestret den digitale overgangen, og fått utvidet sin digitale verktøykasse' (2020: 8). Mange lærere i SINTEF-studien kommenterte at læringskurven hadde vært bratt. De fleste rapporterte at de hadde lært mest av egen prøving og feiling. I tillegg fant syv av ti lærere det nyttig med støtte fra kolleger og IT (Fjørtoft 2020: 59).

Spørsmål til Skole-Norge (Federici og Vika 2020) viste at de fleste lærerne hadde arbeidet mer under hjemmeskolen enn til vanlig (se også Fjørtoft 2020). I SINTEF-undersøkelsen oppga mange lærere at særlig mye ekstra tid ble brukt på å gjøre forberedelser og på å gi tilbakemeldinger til elevene. Elevene hadde også flere innleveringer enn normalt for at lærerne skulle kunne følge progresjonen deres. De hyppigere innleveringene erstattet at lærere ikke kunne gå rundt i klasserommet og følge opp elevene mens de arbeidet. Imidlertid syntes noen lærere også at det var overkommelig med den økte tiden på tilbakemeldinger, for eksempel fremhevet én lærer at tiden brukt på sosialisering i klasserommet ble erstattet med

mer faglige tilbakemeldinger (Fjørtoft 2020:51). Lærerne brukte også tid på å teste ut digitale løsninger og finne nye læringsressurser. Det var variasjon blant lærerne i SINTEF-undersøkelsen når det gjaldt hvor mye de fulgte timeplanen; uavhengig av dette rapporterte likevel mange at jobb og fritid skled inn i hverandre siden de var tilgjengelig for elever i et større tidsrom enn ellers når kommunikasjonen foregikk digitalt. Fjørtoft kommenterer at mer erfaring og kompetanse i å utarbeide digitalt læringsopplegg kunne ha lettet arbeidspresset for lærere. Som nevnt belyste også funnene fra undersøkelsen at mange lærere hadde egne barn å følge opp hjemme. Noen kommenterte at å ha både hjemmekontor og barn hjemme var krevende, og at dette 'la noen begrensinger på tilgjengelighet og mengden "live"-undervisning de fikk til å gjennomføre' (Fjørtoft 2020: 52). En annen utfordring lærere delte i SINTEF-studien var at når hjemmeskole går over lengre tid, kan lærere oppleve at det er vanskelig å få tilstrekkelig variasjon i opplæringstilbudet (Fjørtoft 2020: 44). Videre hadde lærere som underviste i praktiske fag spesielle utfordringer; her rapporterte noen lærere at det var vanskelig å gi et godt digitalt tilbud over tid, når de normalt ville ha brukt laboratorier, verksteder og fagspesifikt utstyr (Fjørtoft 2020). Med andre ord peker funnene på at hjemmeskole kan fungere greit i en avgrenset periode, men at den er mer krevende over tid og i visse fag.

Den kvalitative masteroppgaven fra Ås (Axelsen, Espeland, og Aarset 2020) identifiserte flere forhold som lærere opplevde som stressmomenter ved å undervise hjemmefra: å skulle være tilgjengelig for elevene hele dagen med lite tid til pauser, tretthet på grunn av mye skjermtid; tekniske problemer; at det ikke alltid var lett å kommunisere med og følge opp ordentlig elever når de var hjemme samt utfordringer og mye tidsbruk på starten av hjemmeskolen med å samkjøre lærernes metoder, undervisning og opplæring i en ny situasjon uten noen retningslinjer gitt på forhånd. Samtidig var lærerne også i denne studien gjennomgående positive og løsningsorienterte og hadde fokus på å gjøre det beste ut av situasjonen, særlig når de etter hvert fikk innarbeidet nye rutiner og fikk bukt med tekniske startproblemer. At grunnlaget for digitalisering allerede var til stede før nedstengningen var avgjørende for denne positive holdningen, ifølge Axelsen m.fl. Lærere uttrykte at det var positivt at både lærere og elever allerede hadde et visst nivå av relevante digitale ferdigheter. Videre fant de at en del av stressmomentene lærere tidligere hadde erfart i forbindelse med innføring av læringsbrett bortfalt i den nye situasjonen; lærere opplevde mindre press fra ledelse og foreldre og elever enn tidligere når det gjaldt deres egne digitale ferdigheter, og fikk forståelse for at å gjøre sitt beste under situasjonen var godt nok. Med andre ord syntes en fellesskapsfølelse og oppmuntring å bidra til å redusere stress for lærerne i den nye situasjonen. Før nedstengningen hadde lærere i studien opplevd usikkerhet knyttet til å bruke læringsbrett. Også dette endret seg under nedstengningen, da de erfarte å ha noe kjennskap til dette i den ellers nye situasjonen og at de kunne bygge på tidligere erfaringer med å bruke læringsbrett for lekser og innleveringer.

En ytterligere stressfaktor for lærere som Gilje m.fl. (2020:14) fant var at de bekymret seg for 'elevenes psykiske helse og for sårbare og utsatte elever under hjemmeskolen'.

En studie der funnene skiller seg ut fra andre funn om læreres tidsbruk under hjemmeskolen er Tysvær-undersøkelsen av Bubb og Jones (2020a, b). Funnene viste at lærere hadde tilrettelagt for større bruk av kreative oppgaver enn ved ordinær skole, og noen lærere oppga at de hadde bedre tid. Det er mulig å spekulere i om denne skolen var ekstra godt forberedt på grunn av utviklingsprosjekter de allerede hadde hatt i tre år, som også var blitt forsket på av en av forfatterne av studien i Tysvær.

Lærer-elev kontakt

Studiene belyser læreres utfordringer i å følge opp og følge med på elevene faglig og psykososialt under nedstengningen. Funn fra flere av studiene belyser at fraværet av fysisk kontakt innebar at mange lærere har savnet flere holdepunkter for å følge opp elevene (Fjørtoft 2020, Kleiven 2020, Gilje m.fl. 2020). I Spørsmål til Skole-Norge (Federici og Vika 2020) svarte 28 prosent av lærere i grunnskolen at de klarte å følge opp hvordan hver enkelt elev har det, mens 62 prosent svarte at de delvis klarte det. Videre tydet funnene på at det var vanskelig å gjennomføre individuell opplæring; 34 prosent av lærerne svarte ja mens 43 prosent svarte delvis. Imidlertid var det en høyere andel som klarte å differensiere undervisningen. Dette tyder på at en del lærere ga ulike oppgaver til ulike grupper, men i mindre grad ga individuelt tilpasset undervisning under nedstengningen våren 2020. Videre viste funnene at lærerne mestret aller best når elevene selv initierte kontakt ved å spørre om hjelp. 2/3 svarte at de mestret å følge opp dette. Til sammenligning klarte litt over halvparten å kontrollere at elevene gjorde det de skulle og å vurdere elevenes faglige arbeid. Funnene i undersøkelsen tydet videre på at det var vanskelig for mange lærere å følge med på om elevene var til stede i klassen. 40 prosent svarte at de klarte dette, mens 46 prosent svarte at de klarte det delvis.

I noen av studiene (Gilje m.fl. 2020; Fjørtoft 2020) rapporterte lærere at fysisk undervisning i større grad muliggjør fleksibilitet, spontanitet og improvisering. Dette gjør det lettere både å vite hvordan progresjonen, engasjementet og oppfattelseevnen til elevene er, og å i større grad kunne følge opp sårbare elever. Som nevnt, kunne lærere også savne å gå gjennom klasserommet for å se hvordan elevene arbeidet og støtte dem underveis. Dermed kunne de også følge dem opp bedre. I SINTEF-studien meddelte lærere at videoformatet gjorde at den faglige og sosiale samhandlingen med elevene ble mer planlagt. Flere av lærerne rapporterte at refleksjon og diskusjon som normalt foregikk i klasserommet var vanskeligere å gjennomføre digitalt. Lærere kunne også erfare at elevene var mer passive, og at få elever sa noe i det digitale klasserommet. Noe som gjorde klasseromsdiskusjoner ekstra krevende, var at noen elever valgte å skru av kameraet og mikrofonen. Dette gjorde det vanskelig å vite hvem som trengte hjelp dersom elevene ikke selv spurte om det. Fjørtoft kommenterer at lærere kan ha valgt å ikke ha det som krav at elever skulle ha på kamera fordi noen ikke vil vise fram hjemmemiljøet og i tillegg at en kan være redd for at andre elever tar skjermopptak

(Fjørtoft 2020). Dermed kan det være utfordrende å gi sanksjoner for at elever skur av kamera.

Til tross for disse åpenbare utfordringene med den digitale hjemmeskolen, var ikke læreres erfaringer entydig negative. Tvert imot peker også funnene på at lærere kunne erfare enkelte fordeler ved digital samhandling. Gilje m.fl. (2020) fant at etter at skolen åpnet uttrykte flere lærere at det var lettere å fange opp hvordan elevene hadde det og engasjementet deres. Dermed kunne de følge opp elevene bedre. Samtidig fant Gilje m.fl. at det var 'blandede oppfatninger om hvorvidt det var enklere eller vanskeligere å veilede elevene under hjemmeskolen enn i det fysiske fellesskapet' (2020: 14). Også i SINTEF-studien var lærererfaringene blandede. Samtidig som det var vanskeligere å følge opp elevene psykososialt, rapporterte noen lærere at de kunne sette pris på at de brukte mindre tid på sanksjoner og irettesettelser (på grunn av f.eks. støy og at noen elever forlot klasserommet). Uansett synes læreres misnøye med kontakten som går tapt i det ikke-fysiske klasserommet å være den mest fremtredende tendensen i funnene fra SINTEF-undersøkelsen. Når det gjelder positive erfaringer, skiller funnene fra Tysvær-studien seg igjen ved å være overveiende positive også når det gjelder kommunikasjonen mellom elever og lærere. Her fant forskerne at 2/3 av elevene mente de hadde fått mer nyttige tilbakemeldinger enn til vanlig, et syn som ble bekreftet av foreldre (Bubb og Jones 2020a). En elev uttrykte også at det var større mulighet for at alle elevene ble sett under hjemmeskolen, og at ikke læreren bare 'ser hvor gode [...] de som alltid rekker opp hånden i timene' er (2020:6). Vi kommer tilbake til at hjemmeskolen kan erfares ulikt av ulike elever under underoverskriften 'Store variasjoner' i delen om 'Elevenes læring og trivsel'.

Studiene belyser også erfaringer med *omfanget* av kontakten mellom lærere og elever under hjemmeskolen. Som nevnt fant noen studier at elevene kunne få mer hyppige tilbakemeldinger under den digitale hjemmeskolen (Fjørtoft 2020; Bubb og Jones 2020a). Studiene har vist aldersforskjeller knyttet til hvor mye kontakt elevene hadde med læreren. I Roe m.fl. (2020) sin landsdekkende undersøkelse blant foreldre som har barn og unge i grunnskolen viste at ungdomsskoleelevene hadde mer kontakt med læreren enn yngre elever, hvilket forskerne forklarer med større grad av digital oppmøteplikt for de eldre elevene. I Innlandet-undersøkelsen (Nordahl 2020) blant elever i 5.-10. klasse oppga de fleste elevene at de var fornøyde med hjelpen de fikk av lærere, medelever og foreldre, men yngre elever opplevde å få mer hjelp enn eldre elever. Det var et stort sprik i elevenes svar i Innlandet-undersøkelsen når det gjaldt hvorvidt de hadde hatt god kontakt med læreren under nedstengningen. Videre oppga elever på ungdomstrinnet i større grad enn elever på mellomtrinnet at de savnet undervisningen. Nordahl kommenterer at dette muligens kan ses i sammenheng med at de eldre elevene opplevde å få mindre grad hjelp fra læreren.

Kontakt mellom skole og hjem

SINTEF-undersøkelsen og Tysvær-undersøkelsen belyser hjem-skole kontakt. Funnene fra begge studiene peker på at det har vært delte erfaringer om hvordan kontakten var sammenlignet med ved ordinær skole. I SINTEF-funnene hadde lærerne varierte erfaringer med hjem-skole kontakt. 43,5 prosent rapporterte at de hadde omtrent like mye kontakt med foresatte under hjemmeskolen som før. 51,5 prosent svarte at de hadde mer kontakt enn før, mens 5 prosent oppga at de hadde mindre kontakt enn før. Lærerne hadde kontakt med foreldre både på telefon (7 av 10) og på sms og/eller e-post (2/3 av lærerne). Litt over en tredjedel hadde hatt kontakt på video. Barneskolelærere hadde mer kontakt med foreldre enn ungdomsskolelærere (hhv. 72,2 prosent vs. 56,9 prosent). Et forhold som virket inn på hvor mye kontakt lærerne hadde med hjemmene, var foreldrenes digitale ferdigheter. I noen tilfeller mottok både foreldre og elever digital opplæring og det ble dermed mer kontakt med disse hjemmene.

SINTEF-undersøkelsen viste også at lærere hadde ulike erfaringer med *foreldreengasjement*. Noen rapporterte at foreldrene hadde hatt stort engasjement mens andre kommenterte at elever kom bakpå i hjemmeskolen på grunn av foreldre som ikke fulgte godt nok opp. De fleste lærerne kommenterte videre at foresattes involvering og engasjement varierte, hvilket de forklarte med 'sosial bakgrunn, [foreldres] egne forutsetninger, tid og tilgjengelighet' (Fjørtoft, 2020: 48, jf. Bakken m.fl. 2020). Et gjennomgangstema i kommentarene til lærerne i SINTEF-undersøkelsen var at det var de samme elevene som normalt fikk mye hjelp og støtte av foreldre som fikk det under hjemmeskolen. Dette peker på at forskjeller ble forsterket under hjemmeskolen. Imidlertid mente også noen lærere at foreldreengasjementet rundt skolen generelt hadde blitt større.

I Tysvær-undersøkelsen mente omtrent halvparten av lærerne at kontakten mellom lærere og foreldre hadde blitt bedre under hjemmeskolen mens den andre halvparten ikke mente dette. Det samme mønstret gjaldt i foreldres svar i undersøkelsen. Foreldrene som var uenige i at kontakten var blitt bedre kommenterte enten at det hadde vært lite kontakt eller at de syntes at relasjonen allerede var god før nedstengningen (Bubb og Jones 2020a, 35).

Elevenes læring og trivsel

Et overordnet bilde i norske og internasjonale studier er at barn og unge tilpasset seg til hjemmeskolen ganske godt selv om situasjonen påvirket dem (Nøkleby 2021, Slette-meås og Storm-Mathisen 2020, Bufdir webinar 6.1.2021; Kindt og Rogstad 2020; Axelsen m.fl. 2020; Eriksen og Davan 2020).

Forskningsfunnene om barn og unges trivsel og læring viser et komplekst bilde der både positive og negative erfaringer fremtrer. Kompleksiteten gjenspeiler både individuelle forskjeller (der noen opplevde hjemmeskolen som mer vanskelig enn andre) og at de samme elevene kunne oppleve både fordeler og ulemper med hjemmeskole.

I det følgende vil vi presentere forskningsfunn om elevers læring, prestasjoner, hverdagstrivsel og psykiske helse under nedstengningen.

Store variasjoner

Et slående trekk ved funnene i de norske undersøkelsene vi har gjennomgått er den store variasjonen i hvordan nedstengningen har påvirket barns læring, trivsel og mestring. Den samme variasjonen ser man i internasjonale studier (Nøkleby m.fl. 2021, Bufdir 2020).

I INN-undersøkelsen kommenterer Nordahl (2020, 24) at 'Flertallet av elever uttrykker at de har mestret hjemmeskolen relativt godt, men det er store variasjoner i elevenes svar'. Nordahl forklarer variasjonen i elevenes erfaringer med at det var forskjeller mellom hvordan ulike skoler og lærere har gjennomført hjemmeskolen. Selv om dette nok delvis forklarer variasjonen, tyder andre studier på at også andre forhold har virket inn. Funnene tyder på at det var individuelle forskjeller i hvordan elever erfarte og håndterte hjemmeskolen (Fjørtoft 2020, Bubb og Jones 2020a). For eksempel kan noen elever jobbe bedre i roligere omgivelser enn i et klasserom; dette kan gjelde både stille elever og elever med atferdsvansker eller 'de som ofte 'tøffet seg i timene' (Fjørtoft 2020, 49). Videre rapporterte lærere i SINTEF-studien at 'elever med skolevegring og/eller psykiske utfordringer deltok på likere premisser enn hva de gjorde i det fysiske klasserommet', mens de ellers ville brukt 'mye energi på det å møte opp på skolen og holde seg der i hele skoletiden, kunne [elevene] i større grad fokusere på det faglige' (Fjørtoft 2020: 56). I den samme studien mente dessuten lærere at elevenes alder, faglige nivå, motivasjon og konsentrasjonsevne kunne påvirke utbyttet de hadde av hjemmeskolen (Fjørtoft 2020). I tillegg har flere studier belyst hvordan hjemmeforhold påvirket elevenes erfaringer (Bubb og Jones 2020a, Bakken m.fl. 2020, Nøkleby m.fl. 2021), hvilket vi kommer tilbake til under overskriften 'Familieforhold og foresattes rolle i elevenes læring'. I tillegg til individuelle forskjeller blant elevene når det gjaldt deres erfaringer og respons på hjemmeskolen, var det også individuelle forskjeller blant lærere når det gjaldt hvordan de opplevde hjemmeskolen og hvordan de samhandlet digitalt med elevene. Dette igjen påvirket elevenes læring (Fjørtoft 2020).

En rekke studier viser at det har vært store forskjeller i elevenes læringsutbytte og prestasjoner under hjemmeskolen. For eksempel viste en foreldreundersøkelse av FAFO (Kindt og Rogstad 2020) at noen foreldre (8 prosent) mente at barna lærte mer med hjemmeskole mens en høyere andel (25 prosent) mente de lærte mindre. Denne variasjonen i erfaringer kan muligens gjenspeile både individuelle forskjeller blant elevene samt ulike

tilbud i ulike klasser og skoler. Så vidt vi kan se, gir ikke studien grunnlag for å konkludere om dette. Mønsteret gjaldt for alle klassesetrinn. Lærere i SINTEF-undersøkelsen hadde 'delte meninger om hvorvidt og hvordan de endrede omgivelsene påvirket elevenes læringsutbytte' (Fjørtoft 2020: 46). Mange lærere (34,8 prosent) oppga at elevenes prestasjoner var som normalt, mens 35,3 prosent oppga at elevene presterte litt dårligere enn normalt. Hele 22,7 prosent 'mente at elevene presterte litt bedre enn normalt' (Fjørtoft 2020: 36). Lærernes utfylling av frifelttekstene ga mer kunnskap om den store andelen som svarte 'som normalt'; flere kommenterte at siden det var så stor variasjon på elevers faglige progresjon, kunne de velge dette avkrysningsalternativet midt på (Fjørtoft 2020: 56). Flere lærere beskrev elever som blomstret i den digitale skolen, men Fjørtoft konkluderer med at 'Tendensen var likevel at de elevene som hadde utfordringer i klasserommet, var de samme som hadde utfordringer i hjemmeskolen' (2020: 7).

Også når det gjaldt hvordan lærere opplevde å kommunisere digitalt med elever, tydet funnene fra noen av studiene på at var individuelle forskjeller blant elevene. FIKS-undersøkelsen fra UiO fant at en fjerdedel av lærerne rapporterte at 'kommunikasjon gjennom video har fungert godt for noen elever' (Gilje m.fl. 2020: 16). I SINTEF-undersøkelsen rapporterte lærere at noen elever var passive og skrudde av mikrofonen og at det var vanskelig for læreren å få ordentlig interaksjon med dem mens andre elever var mer aktive digitalt enn tidligere – trolig fordi de fungerte bedre i roligere omgivelser.

Mestring og økt autonomi

Hjemmeskolen innebar at elevene hadde en annen dagsrytme og innflytelse over skoledagen. Funnene belyser at den nye situasjonen påkrevde en større grad av selvstendighet. Dette kunne gi både positive og negative utslag. Særlig Tysvær-undersøkelsen (Bubb og Jones 2020a) belyser elevers positive erfaringer. Tysvær kan ha vært godt forberedt på overgangen fordi de allerede hadde startet digital læring. I tillegg kan en tenke seg at det hadde noe å si for de mange positive erfaringene at de allerede hadde vært med på et prosjekt i tre år med Sarah Bubb fra University College i London, der lærere 'hadde blitt kurset i strategier for å skape engasjement for læring blant elevene' (Brøyn, 2020:26). Funnene fra Tysvær peker på at elevene opplevde mer autonomi, fleksibilitet og ro i nedstengningen enn de hadde gjort ved ordinær skole. Også andre forskningsfunn (Bakken m.fl. 2020) tyder på at slike erfaringer i noen grad også kan ha vært relevant for elever ved andre skoler. En høy andel elever i Tysvær rapporterte at de hadde lært mye nytt under hjemmeskolen (79 prosent av de yngste elevene på småtrinnet og 65 prosent av de eldste elevene i 5.-10. klasse). Videre var det et sentralt funn at mange elever (60 prosent) på 5.-10. trinn satte pris på å i større grad organisere hverdagen sin selv, for eksempel hadde de større innflytelse på når de gjorde skolearbeidet, tempoet de jobbet i og hvordan de løste oppgavene. Blant de yngste elevene svarte nesten halvparten at de satt pris på å organisere egen dagsrytme. Kun 10 prosent av 5.-10.klasse-elevene oppga at det hadde vært vanskelig å organisere egen dagsrytme, mens andelen for de yngste elevene var enda lavere: syv prosent.

Elevene i Tysvær-undersøkelsen oppga også at de satt også pris på mer tid med familien, større arbeidsro, større fleksibilitet, mindre stress og 'gleden av å stå opp senere, spise god mat og være ute' (2020: 10). Noen av disse funnene overlapper med enkelte lærerutsagn i SINTEF-undersøkelsen:

Noen lærere bemerket [...] at elever så til å nyte godt av mer ro og mindre stress i hverdagen, i en tid hvor samfunnet stoppet litt opp, både i skoletiden og i fritiden. Eliminering av sosiale distraksjoner og støy i klasserommet ble dessuten trukket fram som positivt for elevenes prestasjoner (Fjørtoft 2020, 56).

En del Tysvær-elever ga som nevnt uttrykk for at de verdsatte å kunne avgjøre selv når og hvordan de gjorde skoleoppgavene. Over 60 prosent av elevene på 5.-10. trinn erfarte at de hadde større mulighet for medvirkning under hjemmeskolen. I denne aldersgruppa oppga rundt halvparten at de fikk gjort mer skolearbeid hjemme på grunn av 'mer arbeidsro hjemme og elevene jobbet i sitt eget tempo uten forstyrrelser fra andre. I tillegg fikk elevene hjelp fra foreldre' (Bubb og Jones 2020a: 15). Imidlertid mente færre foreldre (40 prosent) og færre lærere (33 prosent) enn elevene at elevene lærte mer hjemme enn på skolen.

Videre viste Tysvær-studien at mange lærere, elever og foreldre erfarte at elevene på 5.-10. trinn hadde blitt mer selvstendige av hjemmeskoleerfaringen, en erfaring noen lærere i SINTEF-undersøkelsen også hadde gjort seg (Fjørtoft 2020). I tillegg rapporterte flere elever i Tysvær at de hadde 'opplevd mestringsfølelse og økt motivasjon gjennom å ta ansvar for egne rutiner og egen læring' (2020, 29). Som i SINTEF-funnene tydet imidlertid funnene på at dem som hadde greid seg godt på skolen – både faglig og når det gjaldt selvstendighet – klarte seg bedre under hjemmeskolen enn dem som strevde på skolen (se også Nordahl 2020, 23-24).

Til tross for alle disse positive erfaringene og læringspunktene for mange av elevene i Tysvær må det også understrekes at en høy andel av elevene savnet venner. I tillegg savnet mange (om lag halvparten) av de yngste elevene lærerne. Med andre ord er bildet av Tysvær-elevenes erfaringer ved hjemmeskolen også komplekst og ikke ensidig positivt.

Psykisk helse og hverdagstrivsel

I FHIs kunnskapsoppsummering om konsekvenser av COVID-19 på barn og unges liv og helse (Nøkleby m.fl. 2021, også oppsummert i Bufdir 2020) finner man en omfattende oversikt over internasjonale studier om nedstengningen under pandemien, hvorav noen av studiene er fra en norsk og dansk kontekst. Vi vil ikke oppsummere alle disse funnene i dybden her siden vårt primære fokus er skolen. Men gitt viktigheten av psykisk helse for læring vil vi kort trekke fram noen av disse funnene og andre relevante funn for barn og unges livskvalitet og psykiske helse under pandemien. FHI-forskernes kunnskapsoppsummering viser at studiene som undersøkte angst og depresjon ikke pekte i én retning og for enkelte av studiene var det ikke endringer i unges angstsymptomer under pandemien. Også i studiene som belyste depresjon var funnene mangfoldige. Én longitudinell studie viste ingen endring mens to studier fant en økning i depresjon. For en av studiene var bildet komplekst; det var en økning i forekomsten av

depresjon blant dem som tidligere hadde vært friske, mens det ikke var noen endringer blant unge som tidligere hadde hatt psykiske vansker (Bufdir 2020, Nøkleby m.fl. 2021). Når det gjaldt ensomhet, pekte de fleste studiene fra ulike land derimot i samme retning: ved at det var en økt forekomst av ensomhet under nedstengningen (Bufdir 2020). Flere studier har vist at barn og unge savnet venner og lengtet etter det sosiale livet på skolen og i fritidsaktiviteter' (Nøkleby m.fl. 2021, 32). En studie fra NKVTS (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress) (Hafstad og Augusti 2020) viste en tett sammenheng mellom ensomhet og bekymringer og psykiske helseplager for ungdommer våren 2020. En annen norsk studie (Brekkehus 2020) viste at 'mangel på fysisk kontakt med venner predikerte ensomhet og psykisk uhelse' (Nøkleby m.fl. 2021, 32) og at 'manglende fysisk kontakt med venner var assosiert med bl.a. depresjon (og angst), også kontrollert for kjønn og tidligere vennskap på skolen' (Nøkleby m.fl. 2021, 45).

En annen stressfaktor som har blitt avdekket i forskningen er bekymring for smitte. En studie (Larsen, Helland, og Holt 2020, 10) av norske barn viste at halvparten var bekymret for å smitte andre eller selv bli smittet av Covid-19. Disse barna selvrapporterte mer bekymringer og emosjonelle reaksjoner.

En rapport om sykepleiere under de første fasene av pandemien (Melby m.fl. 2020) fant at noen helsesykepleiere forsøkte - med vekslende hell - å komme i kontakt med barn/unge og deres pårørende ved hjelp av digitale løsninger. Noen forsøkte å få kontakt via Teams og Snapchat. Én informant fortalte om famlende forsøk på å ta kontakt via digitale løsninger, og delte utfordringer med å selv være lite digitalt forberedt. En annen av informantene fortalte om hvordan personvernet i Teams ikke var godt nok for å kunne kommunisere med elevene og derfor ikke ble godkjent av kommuneledelsen. Etter dette stanset helsesykepleierens kommunikasjon med elevene. En annen utfordring som Melby m.fl. sin undersøkelse belyser er at mange helsesykepleiere ble omdisponert da skolene stengte; dermed fantes det ikke et tilbud til elevene selv hvis en hadde funnet egnede digitale kanaler.

Familieforhold og foresattes rolle i elevenes læring

Et tema som det finnes en del forskning om er betydningen av familieforhold for elevenes hjemmeskoleerfaringer. Som nevnt rapporterte de fleste elevene i Innlandet-undersøkelsen at de hadde fått god støtte av blant annet foreldre til skolearbeidet. Likeledes svarte 80 prosent av elevene i Tysvær-undersøkelsen bekreftende på at de hadde 'fått nok hjelp fra voksne hjemme' (Bubb og Jones 2020a, 33). I SINTEF-undersøkelsen fremhevet lærere betydningen av foreldreinvolvering for elevenes mestring og læring under nedstengningen. Mange lærere kommenterte at foreldreengasjement varierte i klassen, hvilket de forklarte med 'sosial bakgrunn, egne forutsetninger, tid og tilgjengelighet' til de foresatte (2020:48). Utfordringen mange foreldre har med å kombinere hjemmekontor med hjemmeskole er velrapportert i media. Tysvær-undersøkelsen viste imidlertid også noen mulige gevinster for noen av foreldrene. 2/3 av foreldrene oppga at 'de fikk mer innsikt i barnas læring på grunn

av hjemmeskole'. Videre rapporterte mer enn halvparten at 'de var i bedre stand til å hjelpe sine barn med skolearbeid' (Bubb og Jones 2020a: 33).

En kvalitativ studie (Eriksen og Devan 2020) med intervjuer av 81 ungdommer belyser viktigheten av familieforhold for elevenes hjemmeskoleerfaringer. Forskerne identifiserte fire hovedfortellinger om skolenedstengningen som de kategoriserte informantutsagnene etter. Den vanligste fortellingen – blant omtrent halvparten av ungdommene - var at det alt i alt gikk greit under nedstengningen. Det positive var å kunne ha tid med familien og gjøre hyggelige ting sammen. Utfordringene var knyttet til savn av venner og at skolen var krevende; ungdommene kunne være demotiverte, føle seg isolerte og noen syntes det var vanskelig å konsentrere seg. Eriksen og Davan fant at disse ungdommene hadde ulike klassebakgrunner, men det som var felles var at de kom fra trygge, varme hjem som hjalp dem til å håndtere situasjonen. En mindre gruppe ungdommer i studien erfarte skolenedstengningen som tung. For disse elevene var det ofte en kombinasjon av familieforhold, faglig fungering og sosiale relasjoner som ble krevende. Alle ungdommene hadde arbeiderklassebakgrunn. Nedstengningen forsterket vanskeligheter ungdommene allerede hadde. En del av ungdommene hadde ikke tette bånd til venner og lokalsamfunnet, og familiebåndene var ikke nære og var i noen tilfeller preget av krangling. Dermed hadde de liten støtte til å håndtere situasjonen. Eriksen og Davan (2020: 44) kommenterer at nedstengningen gjorde at 'store ulikheter mellom ungdommers muligheter og forutsetninger ble tydeliggjort og forsterket', og her synes familieforhold og andre sosiale bånd å ha vært utslagsgivende.

Forskningen så langt tegner opp et komplekst bilde av hvordan nedstengningen har påvirket familieliv i form av både positive og negative ringvirkninger. For eksempel tydet funnene i Larsen m.fl. sin studie av 2800 familier at etter nedstengningen følte barn på gruppenivå seg 'mindre trist, redd/uroelig, sint og utrygge [...] men mer ensomme og hadde større problemer med konsentrasjon og å sove om natta' (2020, 10, vår oversettelse). De forklarer de somatiske problemene og konsentrasjonsproblemene med endringer i rutiner og mindre fysisk aktivitet.

Larsen m.fl. kommenterer at det at barn på gruppenivå på noen måter hadde det bedre under nedstengningen kan ha hatt sammenheng med at de fikk 'mer støtte og oppmerksomhet fra foreldrene enn vanlig og at familier tilbrakte mer tid sammen' (2020, 12, vår oversettelse), i tillegg til at de muligens opplevde noe mindre skolestress og mindre stress i relasjoner til jevnaldrende.

Samtidig fikk noen barn og unge det vanskeligere under nedstengningen (blant annet) på grunn av vanskelige familieforhold. Helsestyrepleiere har rapportert om en 'økt pågang i skolehelsetjenesten fra barn og unge som forteller om svært alvorlige tema, som selvskading og selvmordstanker, vanskelige hjemmeforhold med økt krangling, vold og rusmisbruk' (Bufdir 2020, 9). Larsen m.fl. sin undersøkelse viste ikke overraskende en sammenheng mellom dem som hadde krevende familieforhold og det å bli negativt påvirket av nedstengningen. Studien fant at den viktigste prediktoren for barns reaksjoner til pandemien handlet om 'barns

opplevelse av familiestress og ustabilitet i familien' (2020, 13, vår oversettelse). Tilsvarende har andre studier vist at foreldrestil og foreldrenes følelsesregulering har hatt avgjørende virkning på hvordan barn har hatt det under skolestengningen (Nøkleby m.fl. 2021, Bufdir 2020).

Også andre studier belyser hvor ulike erfaringer barn og unge kunne ha under nedstengningen avhengig av familieforhold. En NOVA-undersøkelse av familievernnet viste at noen familier som hadde vært i familievernssystemet på grunn av moderate problemer i familien hadde fått det bedre under nedstengningen fordi de hadde fått mindre tidspress og stress i hverdagen. Samtidig viste studien at det ble det en forverring av situasjonen hos familier der aktiviteter utenfor huset og avstand tidligere hadde bidratt til mindre vold og konflikter (Øverli og Gundersen, 2020). Tilsvarende viste en annen NOVA-studie (Bakken m.fl. 2020) om Oslo-ungdom i koronatiden hvordan nedstengningen virker ulikt på ulike ungdommer. Mens de med vanskelige familieforhold ikke kunne komme seg ut og det oppleves som en 'trykk-koker' opplevde andre en roligere rytme for både dem selv og familien, der de fikk mer tid med familien og mer tid til å dyrke egne interesser.

Videre viste Larsen m.fl. (2020) sin undersøkelse at eldre barn ble mer negativt påvirket av familiestress og ustabilitet i familien under nedstengningen, samt at eldre barn ble mer negativt fysisk og psykisk påvirket av å savne vennene sine. De kommenterer den generelle økte viktigheten som jevnaldrende har for eldre barn, og at det dermed er det logisk at dette hadde mer negativ innvirkning på dem.

I den krevende familiesituasjonen som noen unge erfarte under nedstengningen kan skolen og mestring av skolearbeidet potensielt ha beskyttet mot psykiske helseplager, eller ha bidratt til at de ikke ble forverret. Studier viser at mestringserfaringer kan virke inn på psykisk helse og motsatt (Mælan m.fl. 2018, 17). Funnene fra Larsen m.fl. (2020) sin longitudinelle studie av familier tydet på at 'positive hjemmeskoleerfaringer fungerte som en buffer mot barns reaksjoner på den nye hverdagen; barn som fungerte bedre med hjemmeskole rapporterte færre emosjonelle og somatiske/kognitive reaksjoner' (2020, 14, vår oversettelse). Dette var også tilfelle da forskerne kontrollerte for barns tidligere psykiske velvære/sårbarhet; funnet hadde altså ikke med generell tilpasningsdyktighet på individnivå å gjøre.

Samtidig som funnene i en del av undersøkelsene viser at nedstengningen på enkelte områder hadde positiv innvirkning for en del familiers og unges hverdagsliv og familieliv, bør det understrekes at mange av undersøkelsene ble gjort på et tidlig tidspunkt i pandemien. Våren 2020 var det til tross for uro, bekymringer og uro hos mange også en tid preget av stor dugnadsånd og slitastjen og pandemitrettheten man ofte hører om i media hos voksne og ungdommer vinteren 2020/21 var ikke like utbredt. I senere tid har det vært stor medieoppmerksomhet om den økte slitastjen nedstengningen har hatt på unges psykiske helse (f.eks. Dagsnytt 18 25.11.2020). For eksempel har det blitt rapportert om økt pågang på hjelpetelefoner om mental helse i forbindelse med strengere tiltak (Khorami, 24.1.2021). Noen familier har også levd med økonomiske problemer og arbeidsledighet over lengre tid (se

også Bufdir 2020). Mange familier har dermed trolig et annet hjemmemiljø i dag enn da dataene ble innhentet og isolasjonen kan også tære på særlig ungdommer over tid (jf. Larsen m.fl. 2020). Den langsiktigeinnvirkningen av nedstengningen på foreldre som møter særlige utfordringer vil antakelig også påvirke barn og unge på sikt. I tillegg til de mange studiene som i stor grad ble utført våren 2020 er det derfor behov for oppdatert forskningskunnskap om hvordan nedstengningen innvirker på barn og unges trivsel, læring, psykiske helse og familieliv i senere stadier av pandemien. Her er det også behov for mer kunnskap om hvordan varierende smittevernstiltak over tid påvirker barn og unges læring og hverdag. I tillegg er det behov for longitudinelle studier. En del studier som har blitt utført til nå er tverrsnittstudier; de viser altså ikke endringer over tid, og i den grad de belyser endringer er dette basert på retrospektive selvrapporterte erfaringer (Bufdir 2020).

Sårbare barn og unge

Fra starten av pandemien i Norge har det vært stor oppmerksomhet i media, blant organisasjoner og i politikk på hvordan skolestengningen kunne påvirke sårbare og utsatte barn og unge. For å følge med på disse barna og unge og tjenestetilbudet deres opprettet regjeringen våren 2020 en koordineringsgruppe som har rapportert jevnlig til barne- og familieministeren. Koordineringsgruppa består av deltakere fra Helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Folkehelseinstituttet, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, Politidirektoratet, Sekretariatet for konfliktrådet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Statusrapport nr. 1 2020, 2). I den første rapporten til utvalget ble sårbarhet definert på følgende måte: 'sårbarhet hos barn og unge kan skyldes at de selv har behov for ekstra oppfølging, at familien er sårbar eller i en sårbar situasjon eller en kombinasjon av dette' (2020, 10). Koordineringsgruppa (Statusrapport nr. 1 2020, 11-13) definerte fem grupper de skulle følge med på videre:

- barn som lever under vanskelige forhold hjemme
- barn med behov for særskilt tilrettelegging av skole- og barnehagetilbudet
- barn som får redusert tilbud og oppfølging fra tjenester som omfattes av COVID-19-tiltakene
- barn med nedsatt funksjonsevne
- barn og unge tilknyttet minoritetsgrupper, i asyl eller flyktningleir.

Det kan være vanskelig å få oversikt over omfanget av sårbare barn og unge fordi familier i en sårbar situasjon kan unnlate å oppsøke hjelp. Per desember 2020 ble gruppen anslått til å omfatte minst 20 prosent av barn og unge i Norge. Som nevnt kan gruppen av sårbare bli større over tid på grunn av belastningene mange familier opplever under pandemien og hvis familiene/elevne ikke får den hjelpen og støtten de ellers har tilgang på (Statusrapport nr. 10, 2020). Samtidig, som vi også kommer tilbake til senere i rapporten, er heller ikke begrepet 'sårbare barn' entydig eller presist, og fylles med innhold av ulik type i ulike kontekster.

Vold og overgrep

En NKVTS-studie (Hafstad og Augusti 2020) fra våren 2020 om ungdommers erfaringer med nedstengningen, pandemien og smittevernstiltak fant at 20 prosent av dem som opplevde vold og overgrep erfarte dette for første gang under nedstengningen. Særlig nettovergrep og krenkelser på nett hadde en stor økning. Jenter var mer utsatt enn gutter for de fleste former for overgrep under nedstengningen. Overrepresentasjonen av jenter var større enn i hva som ble funnet i en tilsvarende undersøkelse (UEVO-studien) ett år før pandemien.

Videre var noen grupper unge overrepresentert i å rapportere vold og overgrep i NKVTS-undersøkelsen fra våren 2020: unge i lavinntektsfamilier, unge med foreldre med psykososiale vansker (som psykiske lidelser, rus eller tidligere fengselsopphold) og unge med ADHD/ADD og funksjonsnedsettelse.

Koordineringsgruppas siste statusrapport (nr. 10, s. 8) viste at tjenester som barnevern, krisesentre og familievern hadde like mange eller flere henvendelser i desember 2020 som i september 2020, til tross for at det var en ny smittebølge. Ved skolestengninger er det imidlertid grunn til å forvente at mange barn som er svært sårbare grunnet omsorgs-/familieforhold går under radaren. Flere internasjonale studier har vist at det var en nedgang i barnemishandlingssaker under nedstengningen, noe som tyder på at saker blir underrapportert da det er veldokumentert at mishandling øker i krisetider (Nøkleby 2020: 69). Når det gjaldt spedbarn, viste studier fra flere land imidlertid en økning i mishandlingssaker eller mistanke om mishandling under nedstengningen (Koordineringsgruppas rapport nr. 10 2020).

En norsk studie (Holt m.fl., 2020, gjengitt i Koordineringsgruppas rapport nr. 10 2020) fant at de familiene som hadde mest destruktive konflikter og lite støtte forut for pandemien ikke tok kontakt med hjelpeinstanser. Med andre ord var det en tendens at de familiene som trengte hjelp aller mest ikke oppsøkte dette.

Barn og unge med funksjonsnedsettelse

Koordineringsgruppa konkluderer i sin statusrapport nr. 10 at det er behov for mer oppmerksomhet om de mange negative virkningene av pandemien for barn og unge med funksjonsnedsettelse. De har ikke det samme tilbudet som før pandemien inntraff når det gjelder, skole, helse, arbeid og fritid. En rapport av Unge funksjonshemmede og LDO (referert til i Koordineringsgruppas rapport nr. 10, s. 53) viste at mange med funksjonsnedsettelse rapporterte om ensomhetsfølelse og frykt og bekymring for nye smittebølger og at det ikke er gode nok smittevernstiltak. En del rapporterte også at de ikke kunne delta i samfunnet når restriksjonene letnet, hvilket for en del var knyttet til å være i risikograppa. Koordineringsgruppa (2020) kommenterer at gruppas isolasjon over tid og svekkede tjenester kan gi negative innvirkninger på deres psykiske helse. I tillegg kan det reduserte tilbudet skape slitasje på foreldrene, hvilket en rapport fra Helsetilsynet også viste (Bufdir 2020). Studier fra

andre land har også funnet at barn med funksjonsnedsettelse fikk mye mindre kontakt med andre barn under nedstengningen (Nøkleby m.fl. 2021).

Rapporten fra Unge funksjonshemmede og LDO var basert på en undersøkelse av unge mellom 12 og 35 år.⁶ Når det gjelder skole, fant rapporten at nesten halvparten 'som mottar spesialundervisning, oppgir at de ikke fått oppfylt vedtaket sitt' (Statusrapport nr. 10 2020, 53). Rapporten viste også at mange med funksjonsnedsettelse hadde mindre utbytte av undervisningen på grunn av blant annet mindre læreroppløring, at de ikke har hatt mulighet til å bruke studieplass og bibliotek og at de ikke har hatt god nok tilgang til hjelpemidler. Rapporten viste også at de digitale undervisningsløsningene ikke fungerte godt nok for mange unge med funksjonsnedsettelse. Men også her har nedstengningen hatt noen positive virkninger; en del har opplevd at hjemmeskole har innebåret større fleksibilitet og muligheter for tilrettelegging (Statusrapport nr. 10 2020).

Barn og unge med minoritetsbakgrunn

Ifølge koordineringsgruppa's statusrapport fra desember 2020 har det vært færre henvendelser til minoritetsrådgiverne. I tillegg har kontakten med foreldre blitt mer utfordrende. Blant dem som har henvendt seg forteller minoritetsrådgivere om at det meldes om ensomhet og psykiske plager (Statusrapport nr. 10 2020). Koordineringsgruppa har kommentert at økt ensomhet og psykiske plager relatert til COVID-19 kan ha gjort elever som 'utsettes for negativ sosial kontroll og æresrelatert vold enda mer sårbare, og gjøre det vanskeligere for hjelpeapparatet å fange opp og bistå disse elevene' (Statusrapport nr. 9, 2020, 6).

Forskningsfunn om sårbare barn og unge

Som nevnt belyser en studie av sykepleieres erfaringer i de første fasene av pandemien (Melby m.fl. 2020) at mange helsesykepleiere og skolehelsetjenesten ble omdisponert til andre typer stillinger. Helsesykepleiere i undersøkelsen uttrykte bekymring for at sårbare elever ville rammes mest av at helsestasjonene ble stengt.

FHIs internasjonale kunnskapsoppsummering (Nøkleby m.fl. 2021) beskriver hvordan barn og unge fra familier med svak økonomi ble rammet av pandemien. For eksempel kunne dårlig råd påvirke deres digitale ressurser. Videre var det en sammenheng mellom foreldres belastninger (knyttet til for eksempel arbeidsledighet, sykdom, og mer omsorgsoppgaver) og 'barn og unges atferdsvansker og psykiske vansker'. Nøkleby m.fl. konkluderer derfor med at

⁶ <https://ungefunksjonshemmede.no/ungdom-med-funksjonsnedsettelse-har-mistet-rettigheter-under-koronapandemien/>

‘Pandemien ser i den forstand ut til å kunne forsterke eksisterende økonomiske og sosiale forskjeller’ (2021: 74).

FIKS-undersøkelsen ved UiO viste at 1 av 4 lærere var bekymret for at de ikke fikk kontakt med sårbare elever (Gilje m.fl., 2020, jf. Federici og Vika 2020). Også Bubb og Jones (2020a) omtaler sårbare elever. Blant annet fant de at noen foreldre ‘uttrykte bekymring om hvordan sårbare barn taklet hjemmeskole, mens andre rapporterte at sårbare barn presterte bedre hjemme i trygge omgivelser’ (2020a, 34) (rapporten presiserer ikke om foreldrene som oppga dette selv hadde barn som defineres som sårbare). Videre rapporterte 90 prosent av lærerne at ‘de hadde tilrettelagt mer for sårbare barn’ (2020a: 33) ved å snakke med dem og støtte dem i skolearbeidet. Det er imidlertid noe uklart hvem som forstås som sårbare elever i Tysvær-undersøkelsen; eksemplene som gis er elever med spesielle behov, elever som har konsentrasjonsproblemer, ‘ressurssvake elever’ og elever som er sosialt utrygge. SINTEF-undersøkelsen viste at lærere kunne syntes det var krevende å følge opp elever med spesielle behov (definert som elever med spesialpedagogiske vedtak og individuell opplæringsplan). Her var det av betydning i hvilken grad foresatte kunne hjelpe barna; noen av dem som fikk hjelp, ‘kom i noen tilfeller bedre ut av det enn i en normalsituasjon’, kommenterer Fjørtoft (2020, 45). Videre hadde noen elever med spesielle behov allerede erfaring med tekniske og digitale hjelpemidler, hvilket var nyttig i hjemmeskolen (Fjørtoft 2020).

Erfaringer og kunnskap lærere ønsker å bygge videre på

I flere av undersøkelsene reflekteres det over hvilken læring og erfaring skolene fikk gjennom skolenestengningen og hvordan man kan bygge videre på dette. Især økte mange lærere sine digitale ferdigheter og fikk ny kunnskap og erfaring med å bruke en rekke digitale verktøy for undervisning og samhandling (Fjørtoft 2020, jf. Federici og Vika 2020).

Flere av studiene viste at det kan være gode muligheter for differensiering av elever i digital undervisning (Fjørtoft 2020; Federici og Vika 2020; Bubb og Jones 2020). Ifølge SINTEF-undersøkelsen mente de fleste lærerne at digitale ressurser gir mulighet for differensiering og variasjon. Fjørtoft kommenterer at begge deler krever rom for å ta et skritt tilbake og reflektere, noe som det ikke alltid var mulighet for i krisesituasjonen med en ny undervisningssituasjon over natten der mange lærere hadde egne barn hjemme. På grunn av den manglende erfaringen de fleste lærere hadde med digital skole, ble mestring av det tekniske – som for eksempel opptak og videomøter – førsteprioritet.

Som nevnt indikerte Gudmundsdottir og Hathaways (2020) funn at lærere oftere hadde tekniske digitale ferdigheter og mindre kompetanse i digitale undervisningsopplegg. De kommenterer at lærere i større grad bør få erfaring med digitale undervisningsopplegg under studietiden og i etterutdanningstilbud.

Lærere i SINTEF-undersøkelsen ga også uttrykk for at de framover ønsket å i større grad å ta i bruk video og omvendt undervisning (se også Gilje m.fl. 2020, 15); å bruke digitale læringsplattformer som Teams og Classroom; og å anvende digitale verktøy for lekser. Noen lærere vektla også at man kunne benytte digital undervisning for langtidssyke elever eller at elever med skolevegring kunne få digital undervisning i noen fag eller perioder. Det ble også fremmet forslag om å ha heldigital skole en gang i uka for alle elevene. En annen erfaring var at digitale arenaer kan gi gode muligheter for kontakt med både elever og foresatte (Fjørtoft 2020).

Når det gjelder gjennomføring av heldigital undervisning, konkluderer Fjørtoft (2020) med at det er viktig med daglig kontakt mellom elev og lærere, å ha tydelig struktur på dagen med en klar begynnelse og slutt på elevenes og lærernes arbeidsdag. Videre tyder SINTEF-funnene på at det er behov for mer forankring av digital kompetanse i skoleledelsen slik at denne kompetansen er mindre personavhengig. I tillegg argumenterer Fjørtoft for at enkeltskoler bør søke å ha mer felles praksis for lærere - ved å drøfte lage planer for blant annet 'om elever skulle ha på video under felles gjennomgang; grad av felles oppmøte; synkrone eller asynkrone aktiviteter; regulering av arbeidstid; pauser; mengde; samarbeid med andre' (Fjørtoft 2020: 61).

I tillegg til den digitale læringen, fremhever Bubb og Jones (2020a) at hjemmeskolen kan gi rom for utforskende oppgaver, kreative og praktiske oppgaver og å aktivt bruke 'naturen og uteområder i undervisning og i lekser' (2020a: 48).

Som beskrevet, fant flere studier at det var hyppig bruk av individuelle oppgaver under hjemmeskolen. Her konkluderer Bubb og Jones (2020a) og Fjørtoft (2020) ulikt: mens erfaringen i Tysvær var at elevene opplevde å få bedre tilbakemeldinger av lærerne kommenterer Fjørtoft at det kan potensielt være demotiverende med hyppige innleveringer som erstatning for at læreren går rundt i klasserommet. I tillegg blir arbeidsbyrden stor for lærerne. Fjørtoft (2020:60) etterlyser i stedet nytenkning om innleveringer og andre former for dokumentasjon av elevenes arbeid.

Hjemmeskoleerfaringen ga også for noen lærere opphav til nye måter å tenke om organisering av sin egen arbeidshverdag. I SINTEF-funnene foreslo noen lærere at man kan erstatte deler av den bundne arbeidstiden med digital tilgjengelighet og flere digitale møter. Noen lærere i SINTEF-undersøkelsen foreslo videre at digitale ressurser kan være velegnet for at lærere deler og planlegger undervisningsopplegg internt. I tillegg lærere ønsket noen å fortsette et digitalt samarbeid med relevante hjelpeinstanser. Lærere hadde imidlertid ulike syn på hvorvidt de ønsket å videreføre mer hjemmekontor; mens noen ønsket mer hjemmekontormuligheter syntes andre at hjemmekontor var slitsomt eller uegnet for lærerjobben (Fjørtoft 2020).

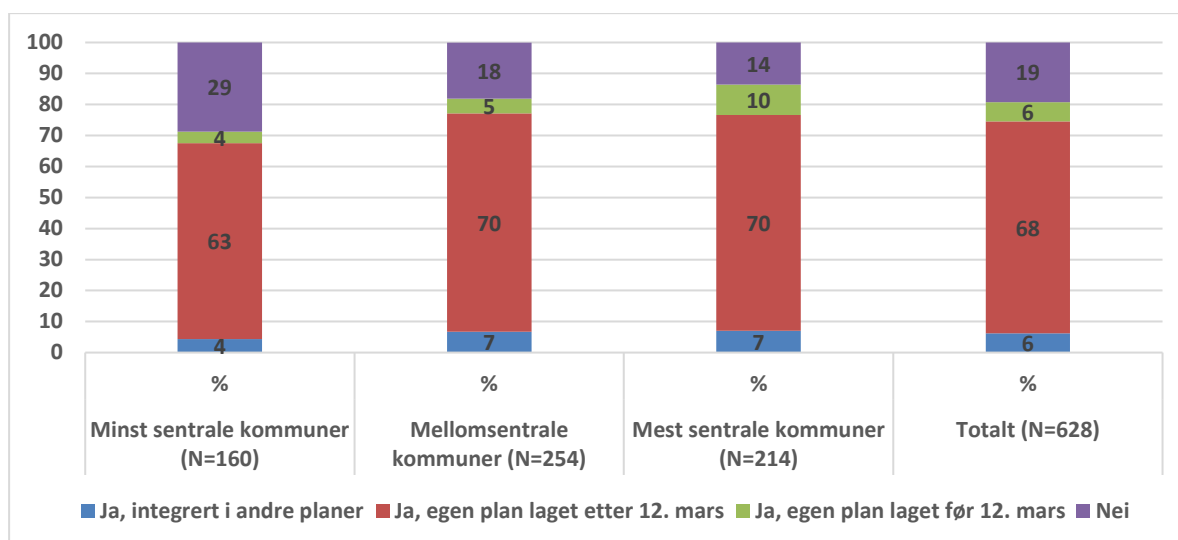
4. Organisering og ledelse av skoler – om nedstenging og gjenåpning

Kapittelet tar for seg ledelse av skoler og hvordan arbeidet har blitt organisert i perioden fra nedstengingen i mars, via delvis til full gjenåpning i juni 2020. Strukturen følger tidslinjen i figuren presentert i rapportens innledning som er en illustrasjon av ulike tiltak i barnehage- og skolesektor under koronautbruddet. I undersøkelsen av kommunenes organisering av nedstenging av skoler, vil skoleeieres og skolelederes erfaring med beredskapsplaner og kriseledelse bli belyst. Dette omhandler hvilket planverk man hadde før nedstengingen som kunne brukes i arbeidet, men også hvordan kommunene utarbeidet lokale strukturer, rutiner og veiledere. Beredskapsarbeidet blir sett opp mot hvordan skolene har organisert og tilrettelagt opplæringen da skolene var stengt, både hjemmeundervisning og tilbud på skolene. Vi ser også på hvordan skoleeiere og skoleledere har støttet lærerne i omorganisering av arbeidet, og betydningen av det profesjonsfaglige fellesskapet i nye måter å organisere opplæringen på. Hvordan skoleledere har støttet ansatte og ivaretatt arbeidsmiljøet, inkludert arbeidsbelastningen og ressursutfordringer er også et sentralt tema. Dette blir belyst både med tanke på perioden med nedstenging og gjenåpning våren 2020, men også utover høsten.

I skoleeiers og skolenes organisering av å gå fra delvis til full gjenåpning, vil oppfatningen av nasjonale smittevernveiledere og særlig «Trafikklysmodellen» bli beskrevet. Både hvordan det har fungert i å utarbeide planer, praktisk organisering og som et kommunikasjonsverktøy. Det vil også settes søkelys på hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere har opplevd selve gjenåpningen hvor også skolenes fysiske rammevilkår med tanke på å tolke og tilpasse de nasjonale retningslinjene og smittevernveiledere til lokale forhold. Data fra Spørsmål til Skole-Norge som ble gjennomført våren 2020 om nedstengingen vil presenteres i kombinasjon med data fra intervjuer innhentet gjennom casestudiene høsten 2020.

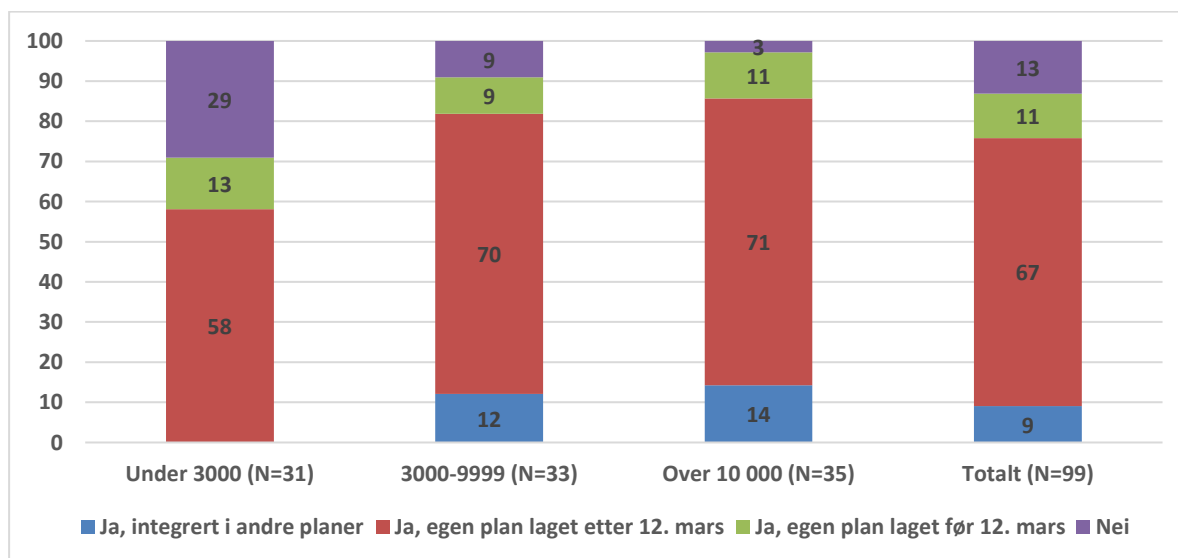
Lokale beredskapsplaner og kriseledelse

I Spørsmål til Skole-Norge ble skoleleder og skoleeiere spurt om skolen/kommunen hadde en plan for å gjennomføre undervisningen når skolen er fysisk stengt. Skolelederes svar fordelt etter kommunens sentralitet vises i figur 4-1.



Figur 4-1 'Har skolen en plan for å gjennomføre undervisning når skolen er fysisk stengt?' (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

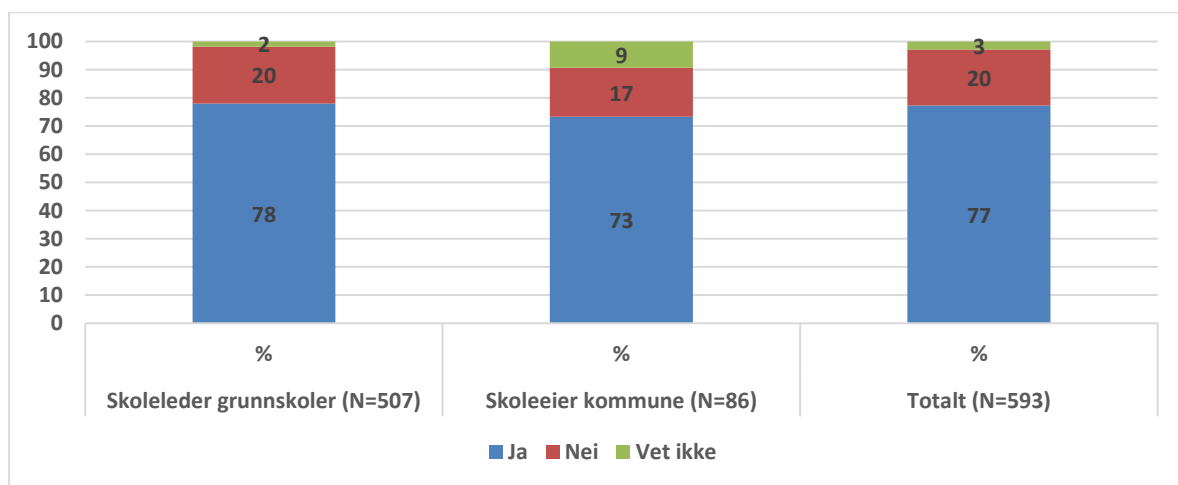
Figur 4-1 viser at det store flertallet av skoleledere oppgir at de måtte lage egne planer etter 12. mars for å gjennomføre undervisningen når skolene er fysisk nedstengt. Få, 6 prosent totalt, svarer at de hadde en plan de kunne bruke som var integrert i andre planer. Totalt er det 19 prosent av skolelederne som oppgir at de ikke har en slik plan. Andelen som oppgir å ikke ha en plan er klart høyest blant skoler i kommuner med lavest sentralitet, og synker når sentraliteten øker. Vi finner også forskjeller i skolenes svar etter kommunestørrelse. Andelen som svarer at de ikke har en plan for å gjennomføre undervisningen når skolen er fysisk stengt synker med kommunestørrelse, mens andelen som oppgir at de laget en plan etter 12. mars øker med kommunestørrelse. Vi ser svarene fra skoleeier fordelt på kommunestørrelse i figur 4-2.



Figur 4-2 'Har kommunen en plan for å gjennomføre undervisning når skolene er fysisk stengt?' (Skoleeier, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Fra figuren kan vi se at skoleeiere svarer ganske likt som skoleledere på dette spørsmålet. Igjen svarer det store flertallet at det ble laget en egen plan for å gjennomføre undervisningen etter 12. mars, mens en litt lavere andel, totalt 13 prosent, svarer at de ikke har en slik plan, og en litt høyere andel, totalt 9 prosent, oppgir å ha hatt en plan integrert i andre planer. Vi kan også se det samme mønsteret, hvor andelen som svarer nei synker med kommunistørrelse, mens andelen som svarer at de laget planer etter 12 mars, og som hadde en plan integrert i andre planer, øker med størrelsen på kommune.

Skoleledere og skoleeiere som oppga å ha en form for plan for å gjennomføre undervisningen når skolen er fysisk stengt, ble videre spurt om tillitsvalgte har vært involvert i utviklingen av planene. 78 prosent av skolelederne, og 73 prosent av skoleeiere svarer ja på dette. Svarfordelingen vises i figur 4-3.



Figur 4-3 'Har tillitsvalgte vært involvert i utviklingen av planen?' (Skoleleder og skoleeier, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Casekommunene i vårt utvalg utarbeidet lokale strukturer for kommunikasjon og egne rutiner rundt skolenedstengningen. Kommunalsjefene forteller om utvikling av rutiner for kontakt med og rapportering fra skolene, noe som bekreftes av rektorene vi snakket med. Det ble et stort behov for å revidere eksisterende planer og utvikle nye tilpasset koronasituasjonen, og organisere krise og beredskapsarbeid.

Ja vi hadde beredskapsplaner, og vi hadde beredskapsgruppe. Men vi så veldig tidlig behov for å revidere, og det tok jo ikke høyde for denne situasjonen. Selv om man har prøvd å tenke på det utenkelige, så er det ikke helt i tråd med det. Det samme opplevde vi vel ute på skolene også, at vi måtte se på vår beredskapsplan, men vi måtte også be skolene se på sine da. (Kommunalsjef, Case 6)

Hvordan dette ble organisert, var også avhengig av størrelsen på kommunene.

Vi hadde vel ikke en beredskapsplan... en plan for en type pandemi da. Men det kan være at det er planer på andre nivåer enn meg, men jeg har ikke vært involvert i det. (Kommunalsjef, Case 5)

En av kommunalsjefene vi snakket med fortalte at de faktisk hadde en del om pandemi i sin beredskapsplan, og hadde brukt den i ulike risiko- og sårbarhetsanalyser (ROS-analyser). De hadde også erfaring med ROS-analyser for gruppen sårbare barn og unge.

Det har vi faktisk vi altså. Det var en del av... den nye beredskapsplanen som ble laget året før pandemien. Og da var faktisk pandemi en del av den. Det var ingen som tenkte vi noen gang skulle bruk den. (Kommunalsjef, Case 3)

Skoleeierne beskriver at det ble etablert krisestab/-ledelse og beredskapsgrupper hvor oppvekstområdet var med i sentral eller overordnet krisestab og/eller egne grupper innen området. På hvilken måte oppvekst ble involvert i beredskapsarbeidet var både avhengig av størrelsen på kommunen og organiseringen i den enkelte kommune, og her ble eksisterende planverk for hendelser brukt for å etablere hensiktsmessige strukturer. Kommunene forteller at de brukte etablerte nettverk for rektorer, men at det også ble etablert tverrfaglige grupper for ulike områder innen sektoren, som for eksempel utsatte/sårbare elever. I en av de større kommunene ble det nevnt at rektorer burde vært representert i sentral krisestab for å få synspunktene mer direkte med i arbeidet. Det rapporteres om mye koordineringsarbeid og kommunikasjon for å få hensiktsmessige strukturer på plass for å håndtere den nye situasjonen.

Det ble jo faktisk en krise og jeg måtte drive krisehåndtering. Og det jeg så var at vi var nødt til å sette en form for krisestab for skole og krisestab for barnehage. Og det tok nesten all tid. Samtidig som vi gjorde det var vi nødt til å etablere et tilbud. Et opplæringstilbud med digital hjemmeskole. Vi har planer for forskjellige type hendelser, et godt system for ulike rutiner for hvordan vi skal løse det. Og hva vi skal gjøre til enhver tid... Men vi hadde ikke sett for oss at vi skulle komme opp i en situasjon hvor vi skulle drive digital hjemmeundervisning i nesten 2 måneder (Kommunalsjef, Case 4)

Rektoren (Case 4) bekrefter dette og sier at de var ikke akkurat forberedt på en pandemi og nedstengning, men at de raskt snudde seg rundt. Det rapporteres også om nær kontakt med kommuneoverlege fra rektorer i mindre kommuner.

Eksisterende strukturer for oppvekst gjorde at de hadde god samkjøring og sammenheng mellom skolene i kommunene med tanke på kvaliteten på opplæringen.

... for det første lagde en beredskapsgruppe hvor vi hadde møter hver dag, så hadde vi en egen beredskapsgruppe for oppvekst og utdanning etterpå. Da var i hvert fall vi oppdatert... alle hadde samme kunnskap om situasjonen da, og det var veldig greit. (Kommunalsjef, Case 2)

Samtidig som skolene stengte ned skulle man organisere et tilbud på skolene for enkelte, både barn av foreldre/foresatte i samfunnskritiske yrker, gruppen utsatte/sårbare barn og elever og elever som av ulike årsaker hadde behov for et tilbud på skolen (dette kommer vi tilbake til i senere kapitler).

Akkurat rundt 12.mars hadde vi daglige rektormøter hvor vi diskuterte aktuelle problemstillinger. Hvordan ivareta, hvordan fungerer det digitale, hvordan får dere fulgt opp elevene,... de utsatte/sårbare elevene, hvem skal vi tilby skole for... Hva slags rutiner skal vi ha... mange av disse problemstillingene dukket opp før det kom veileder. (Kommunalsjef, Case 5)

Kommunalsjefene beskriver handlingsrommet for å ta lokale beslutninger som stort, både når det gjaldt organiseringen av beredskapsarbeidet og selve nedstengingen. Det fortelles om påtrykk fra omgivelsene om å stenge skolene før de nasjonale beslutningene kom, både da det oppsto smittetilfeller og fordi det begynte å bre seg frykt og uro i kommunene. Det varierte noe mellom våre casekommuner når skolene ble nedstengt, og vi ser eksempler på at lokale beslutninger om nedstenging ble tatt før de nasjonale vedtakene kom.

Vi trodde jo ikke den gangen at de skulle stenge skolene (...) da satt vi i møter da på formiddagen og planla at vi fra dagen etter skulle ha et lokalt vedtak, og da fikk vi meldinger om at fylkeskommunen hadde vedtatt å stenge også. Hadde det ikke blitt et nasjonalt vedtak så hadde vi uansett gjort det da. Så vi hadde egentlig allerede bestemt det. Så drøyde vi til klokken 14 eller når det var når de hadde pressekonferanse. (Kommunalsjef, Case 3)

Jeg vil si vi hadde ganske god forberedelse. Vi hadde satt kriseteam i kommunen rundt 1 uke, kanskje 10 dager før. Litt for å være forberedt da, så vi lagde noen scenarioer og sånne ting. Så vi bestemte jo oss for å stenge ned faktisk et par dager før det ble gjort nasjonalt. På grunn av at vi da begynte å få smittetilfeller her. (Kommunalsjef, Case 1)

Det fortelles om at de nasjonale vedtakene også bidro til å redusere usikkerhet, og ble sett som en sentral bekreftelse på lokale beslutninger som allerede var tatt.

Da [12.mars] hadde vi hatt beredskapsmøte allerede fordi vi hadde smitte på en skole. Det begynte å bre seg en frykt i kommunen blant innbyggerne og

foreldrene i skolen. Så vi begynte å få en del henvendelser om at «nå må dere stenge skolen». Sterke oppfordringer om at nå må dere handle. Vi hadde kommet til en beslutning om at vi ville stenge,... det hadde vi egentlig bestemt dagen før det ble kunngjort nasjonalt, at vi ville gå til en midlertidig stenging. For det lå liksom så mye usikkerhet. Jeg husker jo jeg kjente på presset fra omgivelsene,... fra foreldre og ansatte. Hvis jeg skal beskrive det øyeblikket da det ble kunngjort så var det i og for seg en lettelse, for da var det en beslutning som vi for så vidt hadde tatt rett i forkant, så fikk vi det bekreftet fra myndighetene at vi «handlet» rett. (Kommunalsjef, Case5)

Det var mye tidspress i starten rundt skolenedstengningen, og en av rektorene (Case 1) sa «hadde jeg bare fått 2 timers varsel». Her kom nyheten om stengning av skolene i den lokale pressen før rektoren hadde fått beskjed, så noen foreldre/foresatte kom løpende for å hente barna sine før skolene rakk å få ut informasjon om når skolene skulle stenge. Her var skolen åpen i flere dager så elever og foreldre kunne komme tilbake for å hente bøker og utstyr. I en av de andre kommunene brukte de en dag ekstra før de stengte ned skolene:

...[torsdag] klokka 6 fikk vi beskjed at det skulle være lockdown. Så vi stengte ikke skolene på fredag, vi ventet til mandag. Vi hadde muligheter til å ta lokale beslutninger, så vi tok den beslutningen at de måtte få 1 dag til å planlegge det på. Det er jo ganske mye som skal på plass! Da gikk vi over til digital undervisning for alle elever. (Kommunalsjef, Case 2)

Generelt rapporterte kommunalsjefene om mye usikkerhet som skulle håndteres på mange plan og områder både i og rundt skolene, og det dukket opp behov for informasjon, avklaringer og svar på mange spørsmål fra både skolene og familier. De nasjonale pressekonferansene ble også opplevd noe krevende av både kommunalsjefer og rektorer siden kommunene ikke fikk noe tid til å tolke og tilpasse informasjonen til lokale forhold.

I starten var det veldig krevende når... vi fikk jo de samme nyhetene på pressekonferansene. Vi satt og så på de samme pressekonferansene, samtidig som skolene. Og fikk den samme informasjonen samtidig som skolene, og sekunder etterpå fikk vi spørsmål. Nå er det heldigvis sånn at vi er litt mer forberedt når det kommer, og blir tipset litt. Med en gang pressekonferansen er ferdig så kommer det informasjon fra oss. Enten om at vi kan utdype noe, eller at vi jobber med det og kommer tilbake til. (Kommunalsjef, Case 6)

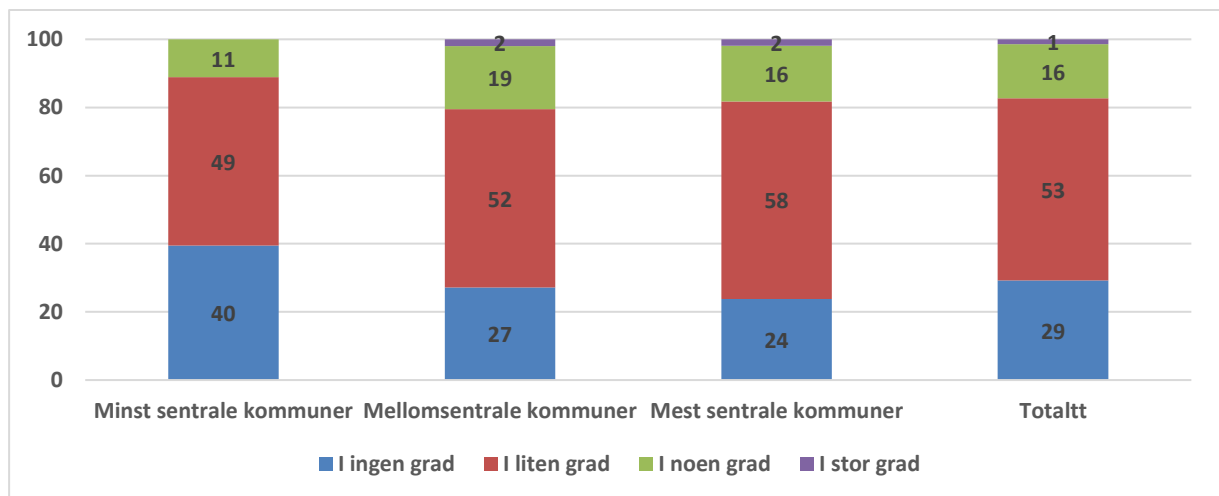
En av kommunalsjefene sa det ble veldig mye arbeid og helgearbeid siden pressekonferansene i en periode var på fredager, men «Jeg sa til mine at fra 23 – 07 vil jeg ha fred!» (Kommunalsjef, Case 2).

Oppsummert viser dette at man i kommunene opplevde et stort lokalt handlingsrom i både organisering av beredskapsarbeidet og rundt selve nedstengingen. Nasjonale vedtak ble opplevd som en bekreftelse på lokale beslutninger, og reduserte usikkerhet. Samtidig ble de nasjonale pressekonferansene opplevd som krevende med tanke på å raskt tolke og tilpasse informasjonen til lokale forhold.

Lokale strukturer, rutiner og veiledere

Casekommunene i vårt utvalg utarbeidet lokale strukturer for kommunikasjon og egne rutiner rundt skolenedstengningen. Kommunalsjefene forteller om utvikling av rutiner for kontakt med og rapportering fra skolene, noe som bekreftes av rektorene vi snakket med. Det ble et stort behov for å utvikle veiledere da erfaringen med å organisere digital hjemmeundervisning var begrenset. Samtidig skulle man organisere et tilbud på skolene for enkelte, både barn av foreldre/foresatte i samfunnskritiske yrker, gruppen utsatte/sårbare barn og elever og elever som av ulike årsaker hadde behov for et tilbud på skolen (dette kommer vi tilbake til i senere kapitler).

Skoleledere og lærere ble også spurt om de hadde erfaring fra før 12. mars med å organisere undervisningen for elever som ikke kan være på skolen. Skolelederens svar etter kommunens sentralitet vises i figur 4-4.



Figur 4-4 'I hvilken grad har skolen erfaring fra før 12. mars med å organisere undervisningen for elever som ikke kan være på skolen (hele dager eller mer)?' (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Fra figur 4-4 kan vi se at skoler i de minst sentrale kommunene oppgir å ha mindre erfaring med å organisere undervisning for elever som ikke kan være på skolen. Det samme gjelder skoler med under 100 elever. Ungdomsskoler har i større grad slik erfaring, sammenliknet med barne- og 1-10 skoler (se Federici og Vika 2020, 29-30). Vi finner det samme mønsteret i svarene til lærerne, men her er det klart større andel, 54 prosent av alle lærere i grunnskolen,

som svarer at de ikke har erfaring med å organisere undervisning for elever som ikke kan være på skolen enn hva det er blant skoleledere (Federici og Vika 2020, s 30).

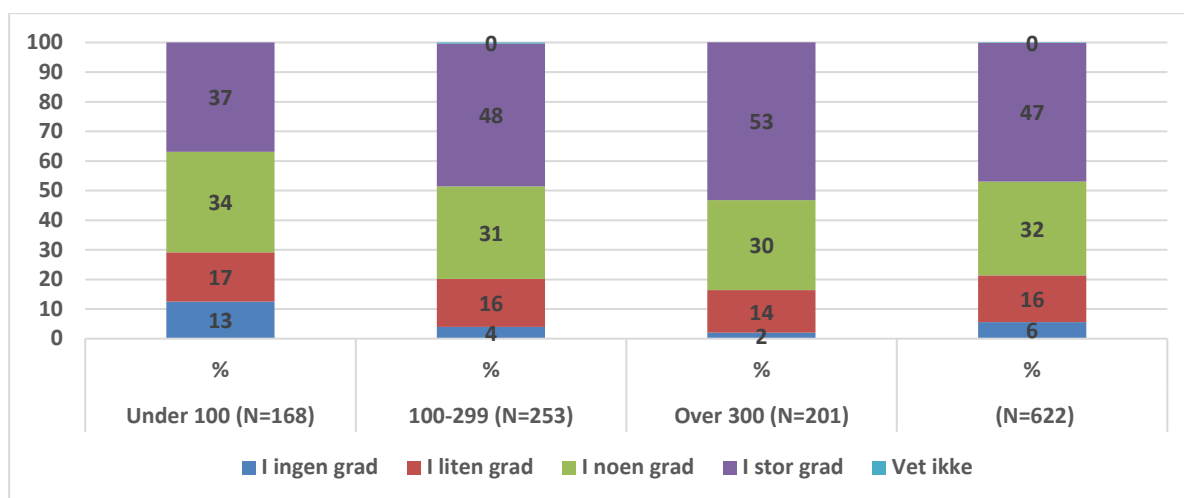
På spørsmål til skolelederne i Spørsmål til Skole-Norge om skolen har lagt til rette for erfaringsutveksling mellom lærerne om hvordan undervisningen kan legges opp i perioden, svarer 99 prosent ja . Det ble raskt opprettet ulike forum for informasjonsdeling på blant skoleansatte – både internt på skolenes egne plattformer, og eksternt i Facebook-grupper. Det ble også laget “tekniske oppskrifter” og erfaringsdokumenter for digitale verktøy internt på skolene, som lærerne delte med hverandre. I de eksterne gruppene forteller lærere at intensjonen gjerne var å dele tips og kreative ideer til undervisning i perioden med hjemmeskole. Enkelte legger vekt på at dette var positivt og inspirerende, mens andre uttrykker at slike initiativ har vært med på å øke arbeidspresset, og gitt en følelse av utilstrekkelighet. På skolene ble det lagt vekt på viktigheten av at de allerede var organisert i team for å kunne håndtere den nye situasjonen. Skolene etablerte forum på tvers av trinn for erfaringsdeling om digitale opplegg, som denne rektoren beskriver:

(Digitalt forberedt?) er et godt spørsmål vi stilte oss selv også. For vi vet at den digitale kompetansen er så forskjellig blant de ansatte i hverdagen. Der har jeg egentlig bare gode minner fra. For den dele-gleden kom veldig fort til. Begynte å dele gode opplegg som lærerteam. Litt på samme vis som oss som lederteam. Laget underveis. For dem ble veldig operativ dem også som lærerteam. (...) Opplegg og gode digitale opplegg som vi i alle fall trodde var gode, det ble spredd fort på tvers av avdelinger av trinn også. Samtidig som trinnet ble en viktig enhet. (Rektor, Case 2)

Deling av erfaringer i team og nettverk via digitale plattformer ble imidlertid veldig sentralt for å håndtere utfordringene også for rektorer.

Det vi gjorde veldig kjapt det var å organisere ukentlige nettverksmøter for rektorene med sin leder. Sånn at de seg imellom også kunne utveksle erfaringer, og vi også kunne plukke opp hvordan ser utfordringen ut, og hva er det de generelt trenger støtte til. (Kommunalsjef, Case 6)

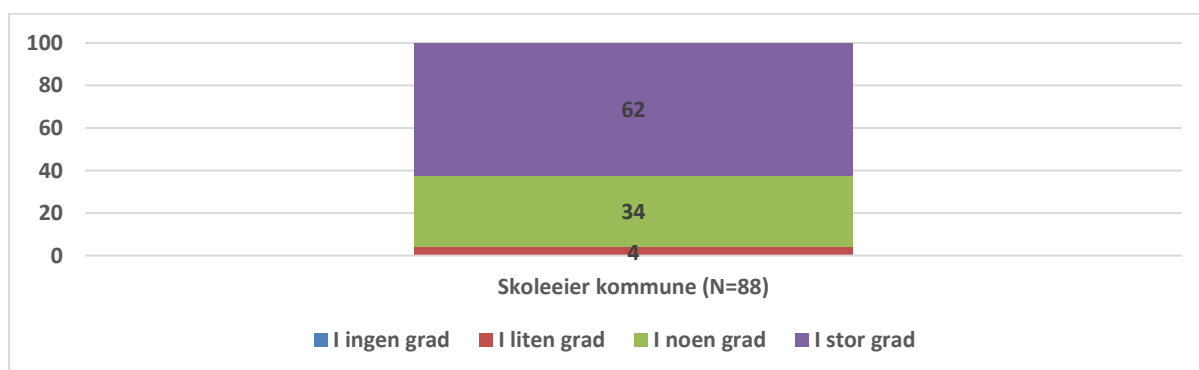
Skoleledere i grunnskolen ble spurt om i hvilken grad de hadde rutinemessig kontakt med skoleeier i perioden etter 12. mars, og om skoleeier veiledet og informerte skolen om organiseringen av undervisning i perioden etter 12. mars. Rundt 84 prosent på barne- og ungdomsskoler svarer at de i stor grad hadde rutinemessig kontakt. Den samme andelen er 76 prosent på 1-10 skoler (se spørringen-rap port s. 71). I figur 4-5 ser vi på skolelederens svar på om skoleeier veiledet og informerte om organiseringen av undervisningen i perioden etter 12. mars.



Figur 4-5 'I hvilken grad har skoleeier veiledet og informert skolene om organisering av undervisning i perioden etter 12. mars?' (Skoleledere grunnskole, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Totalt svarer 78 prosent at skoleeier i noen eller stor grad har veiledet og informert om organiseringen av undervisningen. Vi ser også at andelen som svarer i stor grad øker med skolestørrelse, selv om hovedskillet går mellom skolene med under 100 elever og resten. Det er til dels store forskjeller mellom skoletypene. På både barne- og ungdomsskoler oppgir mer enn 80 prosent at skoleeier i noen eller stor grad har veiledet og informert, mens den samme andelen er 65 prosent på 1-10 skoler (se Federici og Vika 2020, 72). Vi har også sett et mønster hvor andelen skoleledere som svarer i noen eller stor grad øker med kommunens sentralitet og størrelse.

I likhet med skoleledere oppgir det store flertallet av skoleeiere at de i noen eller stor grad har informert skolen om organisering av undervisningen etter 12. mars. Dette er vist i figur 4-6.



Figur 4-6 'I hvilken grad har skoleeier veiledet og informert skolene om organisering av undervisning i perioden etter 12. mars?' (Skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Det rapporteres om mye informasjonsarbeid og stor etterspørsel etter svar på ulike spørsmål, det ble utarbeidet lokale retningslinjer og veiledere med informasjon til bruk på skolene og i kontakt med hjemmene. En kommunalsjef (Case 1) forteller at de utarbeidet en kommunal

strategi for oppfølging med mange retningslinjer og prosedyrer på «Kartlegging av sårbarhet, veiledning... for alt mulig vi kom på.» Kommunalsjef i Case 2 fortalte om psykologer som også laget en veileder til hvordan snakke med elever eller de forskjellige aldersgruppene. Det ble brukt mye tid på utvikling av veiledere og retningslinjer i kommunene og på skolene.

Vi lagde veiledere, vi kaller det veiledere, vi jobbet dag og natt med å lage dette, og webinar som de kunne kjøre rundt omkring på de forskjellige skolene mot personalgruppa. (Kommunalsjef, Case 2)

Kommunalsjefene beskriver at det ble utarbeidet nye planer og prosedyrer, også i samarbeid med kommuneoverlege. Videre fortelles det om at man utviklet god beredskapssevne til å endre rutiner hvis situasjonen endrer seg.

Vi tok opp alle spørsmål og innspill, og så koblet jeg på kommuneoverlegen, og ut ifra det så lagde vi rutinebeskrivelser for hvordan skal en digital hjemmeundervisning være. ... Så det vi har nå, nå har vi en kommunal retningslinje for gult nivå på skole og barnehage, vi har en kommunal retningslinje for rødt nivå på skole og barnehage. Og vi har en beredskapsplan for hvordan vi skal gå over fra det ene nivået fra det ene til det andre. (Kommunalsjef, Case 4)

Så igjen det med å ikke tenke rødt når du er på gult, for da blir du utslitt. Så har vi en beredskap hele tiden som gjør at vi kan stramme inn på en 5-øring altså. På timen nesten så strammer vi inn. Vi har gode prosedyrer for det. Og det har jo alle skolene, laget retningslinjer på hvordan de skal gå fra gult til rødt nivå. Alle har det. Så har toppet det nå med den her retningslinjen for sårbare barn som er utvidet. (Kommunalsjef, Case 1)

Her ser vi at gult og rødt nivå omtales for å beskrive de lokale rutineene, vi kommer tilbake til opplevelsen av nasjonale veiledere og Trafikklysmodellen i neste delkapittel.

I intervju med skoleeiere forteller de at de brukte etablerte møtestrukturer, eller at det ble opprettet nye kanaler for kommunikasjon. Dette handlet både om å kommunisere ulike beslutninger både til skolene på digitale informasjonsmøter, og det ble brukt både skriftlige og muntlige kilder for å nå et bredere publikum med samme informasjon.

Det vi fort så var at god informasjon og mye informasjon var helt avgjørende for at dette skulle fungere. Derfor satt jeg og skrev felles informasjonsbrev som vi brukte ut i kommunen til foreldre og alle. Da tok jeg og informerte i pressebrief ... som ble sendt direkte. Vi la det ut på hjemmesidene, skolene

sendte ut samme informasjon og sånn gikk det uke etter uke hvor vi var i forkant hele veien... et suksesskriterie faktisk. (Kommunalsjef, Case 4)

Særlig i de større kommunene i vårt utvalg ble informasjonsarbeidet oppfattet som krevende å organisere. Det ble påpekt at digitale verktøy som meldeboka ikke var dimensjonert for å sende ut samme informasjon til alle foreldre/foresatte i kommunen samtidig, slik at de måtte lage strukturer slik at rektorer sendte ut informasjonen på ulike tidspunkt fra skolene.

Det ble også opprettet ulike kanaler for å innhente spørsmål for å gi innspill til områder hvor det var behov for lokale rutiner. I de større casekommunene ble det etablert tverrfaglig gruppe eller spørreteam som behandlet problemstillinger fra skolene:

Så tverrfaglig gruppe fikk vi på plass veldig kjapt og har hatt siden. Og er operativ den dag i dag (Kommunalsjef, Case 6).

Det rapporteres for det meste om godt samarbeid innad i kommunene, og om bruk av nye verktøy og kommunikasjonsplattformer blant skoleledere for å dele felles svar på spørsmål.

...også lagde jeg et system da hvis det var noen som hadde et spørsmål, problemstilling eller god løsning. I stedet for å bare sende det til meg eller skolefaglig rådgiver, så måtte vi jobbe som et profesjonelt læringsfelleskap i rektorgruppa. (Kommunalsjef, Case 4)

Flere beskriver et tett samarbeid med helse og omsorg, samt andre områder som renhold og næringsliv i kommunen i informasjonsarbeidet.

Vi sendte jo ut meldinger/brev til næringslivet, og ba om samarbeid da. At de hjalp oss litt både i forhold til tidspunkter og møte i barnehage/skole og være litt fleksibel med sine arbeidstakere. (Kommunalsjef, Case 1)

Veldig mye av kontakt og kommunikasjon har vært digital under nedstengingsperioden. Men i den minste kommunen i vårt utvalg ble det rapportert om at det også var noe direkte kommunikasjon i form av fysiske møter og at smittesporingsgruppen var rundt på alle virksomhetene innenfor oppvekst og informerte.

Nasjonale veiledere og «Trafikklysmodell»

I kombinasjon med lokale planverk som eksisterte i kommunene og retningslinjer som ble utarbeidet i kommunene, har casestudiene vist at særlig oppdaterte smittevernveiledere med

Trafikklysmodellen fra slutten av mai 2020 ble oppfattet som et veldig nyttig verktøy lokalt. Dette handler både om den praktiske organiseringen av perioden med delvis og full gjenåpning før sommeren, men også i å utarbeide og videreutvikle lokale planer på skolene for å håndtere situasjoner som måtte oppstå utover høsten. Det rapporteres fra både skoleeiere, rektorer og lærere at det har vært et godt verktøy med tanke på å balansere tydelige nasjonale retningslinjer med lokale tilpasninger som allerede var gjort. To kommunalsjefer og en rektor uttrykker dette slik:

Jeg synes de har vært så tydelig som de kan være jeg. Og de veilederne og retningslinjene som har kommet har vært veldig greie å forholde seg til. (Case 4)

Vi gjorde ganske omfattende arbeid på dette i sommer da den kom. Hvor alle virksomhetene gjorde den til sin. ... må jo organisere noe og tenke hvordan man skal gjøre det, men allikevel så ligger den i bunn. Det var ingenting som måtte lages fra scratch, den lå som ett [felles] grunnlag. (Case 3)

Jeg opplever at smittevernveileder..., der også trafikklysmodellen kom inn, de var gode. Vi synes de var gode relativt tidlig. De ble bare bedre og bedre, det er kanskje ikke så rart. Men det synes jeg fungerte ganske bra. Vi brukte dem selvfølgelig. (Rektor, Case 2)

Når våre informanter deler erfaringer og reflekterer i retrospekt om overgangen fra perioden med nedstengte skoler for de fleste til perioden med åpne skoler, ser vi at terminologien i smittevernveiledere og særlig Trafikklysmodellen er godt innarbeidet og internalisert. Det rapporteres også om at modellen har bidratt med en felles forståelse og vært et godt referansepunkt for skoleledere i kommunikasjon i personalet på skolene. Det har også gjort det enklere å tydelig kommunisere med elever og foreldre/foresatte, og i møte med lokal presse og arbeidsliv i kommunene.

Men så kom det jo [en nasjonal] veileder som hjalp oss i tolkningen når alle problemstillingene dukket opp fra omgivelsene. Arbeidsgiver og foreldre og ansatte. ... Så tok vi beslutninger som ble kommunisert ut i fellesskap fra oss i kommunen. Og det samme gjaldt da å lage disse kontinuitetsplanene, at vi oversendte maler til skolen, de utarbeidet disse.... å håndtere dette på en god måte som mulig var at rektorene/skolelederne fikk delt sine problemstillinger og sine erfaringer med ulike måter å gjøre ting på. Og ikke minst disse kontinuitetsplanene som ble utarbeidet. Senere da vi fikk trafikklysmodellen at vi som kommune lagde en mal, og lagde en veileder, og alle skolene skulle fylle ut da / lage sine planer for rødt, gult og grønt nivå. Også har vi fulgt opp

det, sånn at det ligger tilgjengelig og åpent for alle. De kan gå inn og se på hverandres planer. (Kommunalsjef, Case 5)

Rektor (Case 4) forteller at hen har hatt stor nytte av modellen, både for å poengtere at man er på gult nivå og for å håndtere press fra omgivelsene. «For noen er veldig sterke talspersoner for at nå må det stenges ned» (Rektor, Case 4)

Men så er det noen som blir litt overforsiktig, ... så tenderer de over til at de setter inn tiltak på rødt nivå, så tenker vi det at «nei, vi er på gult nivå, vi må stole at vi er på gult nivå», så må vi på en måte holde tilbake litt. For det har vært viktig for oss å dekke den frykten, den coronaangsten ikke sant. (Kommunalsjef, Case 2)

Skoleeiere og skoleledere forteller om stor grad av samarbeid om å dele erfaringer i det å utarbeide planer som er klare for å håndtere situasjonen over tid og endringer som oppstår. Man har en felles modell man opplever som en støtte. To av kommunalsjefene uttrykker dette på følgende måte.

Ja vi har brukt den veldig aktivt og hele tiden sagt til skolene våre at de må ha planer for alle nivåer, og planene klare sånn at de kan gjøre raske skifter. Samtidig så er det jo innenfor de trafikklysene, så er det jo også stort handlingsrom. Hvor går grensen mellom gult og rødt. Det er kanskje det vi har sett med skoler med mye smitte, de begynner å kalle seg oransje, eller nå er vi på rødt. «nei dere er ikke på rødt, men på gult med særskilte tiltak pga smittesituasjonen». Det brukes aktivt... i forhold til å ha planer klare. Vite hva rødt nivå innebærer. (Kommunalsjef, Case 1)

Det vil si at det er ikke i vår makt å endre nivå, altså endre fra gult til rødt, eller gult til grønt på smittevernnivå. Det er det jo kommuneoverlegen som tar beslutning på ut ifra en smittevernvurdering. Men den [modellen] har vært veiledende med hensyn til hvordan vi har organisert oss, så det har vært en god støtte i hva som er greit og hva som ikke er greit. (Kommunalsjef, Case 6)

Samtidig har det oppstått behov for å avklare hvilket handlingsrom kommuner og skoler har hatt lokalt på de ulike nivåene som man ikke kan lese ut av Trafikklysmodellen, for eksempel om man kan ha noe fjernundervisning på gult nivå.

Kanskje det at handlingsrommet ikke er tydelig nok kommunisert i denne trafikklysmodellen, ... Norge er et langstrakt og mangfoldig land. ... vi er kanskje ikke er like redde for noe fjernundervisning som myndighetene er. Så

skjønner jeg selvfølgelig at det er lokale forskjeller, men litt større handlingsrom til lokale myndigheter det skulle vi ha ønsket oss har vi snakket om. (Kommunalsjef, Case 5)

Informantene forteller også om at modellen har bidratt til å skape trygghet, både at skoleeiere og skoleledere har en veileder som er tydelig å støtte seg på i undervisningsarbeidet på skolene, og i kommunikasjon med omverden.

Å, den støtter jeg meg på hele tiden.... Jeg bruker trafikklysmodellen for det som det er verdt. Og krisestaben i dag, var jo, for vi lurte på om vi kunne gjennomføre skoleskyss nå fordi han hadde hørt at elevene satt tett. Og så kan jeg bare si, jammen det er helt greit, vi er på gult nivå og da sier retningslinjene at elevene kan sitte ved siden av hverandre i setene, men de skal unngå å puste på hverandre. Jeg synes det er helt topp. (Kommunalsjef, Case 4)

Også ulikheter og ulike tolkninger av trafikklysmodellen. Og det har vært en belastning. Noen har villet være mer på rødt, enn at de er på gult. Og noen har villet ha mer veksling på hjemmeundervisning og sånn. Vi har holdt veldig stramt på den forskriften at den er kun på rødt. Så vi har vært veldig stram på den styringen. Også fordi jeg ser jo det at... vi har både erfart og hørt at på nasjonalt nivå så har det gått veldig mye utover de sårbare elevene, de har blitt enda mere sårbare.... Og når kommuneoverlegen sier det her er godt nok. Når vi er på gult så er vi på gult så må vi tro på det og se på det i kontekst da. (Kommunalsjef, Case 1)

Under perioden med nedstenging brukte kommunene og skolene mye tid på å utarbeide lokale rutiner og veiledere, samt at de gjorde seg mange erfaringer. Nasjonale smittevernveiledere og Trafikklysmodellen har både blitt oppfattet å ha et stort handlingsrom i å tolke og tilpasse til lokale forhold. Samtidig som det også har virket noe begrensende på handlingsrommet man i utgangspunktet hadde fordi man utarbeidet lokale planer før de nasjonale kom.

Det har utvilsomt vært usikkerhet. ... Innenfor de veilederne/retningslinjene så har det vært et stort handlingsrom. Så har vi hele tiden måtte avveie hvor smale skal vi være i våre retningslinjer, hvor åpne skal vi være når vi har [antall] læresteder som er ekstremt forskjellige. ... Og da har vi måttet overlate en del til rektorene, som måtte ta en del avgjørelser for sin skole. Mange har syntes at det har vært krevende og vanskelig. Hatt en del usikkerhet om de kan gjøre sånn og sånn. Det har vært vanskelig og krevende for alle. (Kommunalsjef, Case 1)

Rektorene oppfattet også modellen som nyttig, men en generell oppfatning at den har lite rom for lokale tilpasninger til skolene.

Trafikklysmodellen som kom etter hvert. Først var det kalt smittervern-veileder så ble den redigert til å være en trafikklysmodell. Vi måtte tolke den. Det var ikke noe mellomledd derifra. Det er greit, det var ikke noe lokaltolkning eller tilpasning Jeg forholdt meg til media og til budskapet direkte fra FHI som rektor. (Rektor, Case 6)

Fysiske rammevilkår på skolene

Et sentralt prinsipp for smittevern på skolene i den nasjonale veilederen er at elevene skulle ha faste grupper (kohorter) for å begrense antall nærkontakter og begrense smittespredning. På gult nivå kan klassen regnes som kohort, mens det på rødt nivå skal etableres mindre kohorter. Det er også presisert at kohortstørrelsen kan tilpasses lokale forhold og størrelsen på klassen⁷. Utformingen av skolebyggene har tydelig vært avgjørende for hvordan undervisningen har blitt gjennomført på gult og rødt nivå, for å ivareta anbefalingene til kohortstørrelser og avstand. Rektorer forteller om organisering av ulike innganger til ulike klasseserier, og oppdeling av uteområder og tider for friminutt til ulike kohorter. På en skole forteller rektor at bygget har vært godt egnet til å organisere undervisning med avstand mellom trinn:

Vi har 1 trinn i hvert bygg. Med unntak for 2 klasser har vi verandadør til alle klasserom. Så vi har kunnet organisere oss sånn at A- og B-klassen som vanligvis går inn en dør til bygget, der kan A klassen gå inn på den ene siden av byggen og B klassen på baksiden. Og tilsvarende på alle klasser. Sånn at det er gode rammer i forhold til hvordan skolen er bygget (Rektor, Case 5)

Andre forteller om bygg som har gjort det umulig å tilby ulike innganger for ulike elevgrupper. En rektor forteller hvordan elevene dermed måtte begynne på ulike tidspunkt:

...som sagt så er bygget krevende. De andre ungdomsskolene i [kommunen] så kan det enkelte trinn dem kan bevege seg inn på egne innganger så de kunne fordele. Så vi måtte begynne til ulike tider (Rektor, Case 4)

En skoleleder forteller også om hvordan løsningen for enkelte skoler under gjenåpningen ble å ha halve dager med fysisk undervisning:

⁷ [Redusert kontakt mellom personer - Helsedirektoratet](#)

Det er ikke nok rom heller på en skole til de små gruppene, så det var det å finne arealer. Ha kombinasjon av litt fjernundervisning noen timer/halve dager for de eldste. Uteskole og skole inne. Så det er klart at vi brukte mye tid å knekke den koden og finne en god form (Kommunalsjef, Case 5)

Samlet viser sitatene fra casestudiene at de varierende fysiske rammene og skolens størrelse har hatt konsekvenser for hvordan undervisningsopplegget har kunnet gjennomføres. Det fortelles imidlertid også om mye mestring av gjenåpningen fram mot sommeren 2020, som en rektor (Case 2) uttrykker det:

Det å lage en sånn litt rigid plan som gjenåpningen krevde da, det var veldig ålreit, for det blir veldig stivt i den forstand at det blir så rigid. Men det er og litt artig for alle blir så på tærne at vi møter dem i døra, så skal de sluses inn, så er det rett å vaske hender. Det er litt artig å se at det fungerer.

Arbeidsbelastning og støtte fra ledelsen

Kommunalsjefene i casekommunene rapporterer om stor arbeidsbelastning i perioden både for skoleeier, skoleledere og lærere. Situasjonen ble opplevd krevende på mange områder. Både med tanke på tidsbruk generelt sett, økt påtrykk fra kommunens innbyggere om behov for informasjon, og i arbeidet med å støtte lærerne på skolene og skolelederne i omlegging til digital opplæring. Dette bekreftes av rektorene, som snakket om behov for støtte i å håndtere både egen og lærernes usikkerhet, og at ansvaret ble utvidet. Det ble også rapportert om mye usikkerhet i starten på alle plan før man fant gode systemer og strukturer.

Det var en ekstremt krevende periode. (...) Også er det noe med hvordan skal vi være en god støttespiller for skolene i en ekstremt krevende tid... hvordan skal vi organisere oss? Veldig mye som måtte på plass. Etter hvert som tiden gikk fant man jo et system, men det var litt sånn kaotisk i starten... men hvor vi prøvde å holde roen, og finne de gode systemene så fort som mulig. Men krevende... veldig krevende. (Kommunalsjef, Case 6)

Støtte i rektorenes arbeid og beslutninger har vært sentralt for skoleeierne, både å støtte hver enkelt skole og å organisere samarbeid mellom rektorer. Dette bekreftes av rektorene, men at det i noen tilfeller tok litt tid før gode strukturer tilpasset den nye situasjonen kom på plass.

Men når pandemien kom så ble det rokket ved forutsigbarheten deres. Og det gjorde dem veldig usikre. De hadde stort behov for bekreftelse og kunne ikke ta egne avgjørelser.... Så de hadde behov for støtte og avklaring og hjelp til å ta selvstendige avgjørelser på ganske mye. (Kommunalsjef, Case 4)

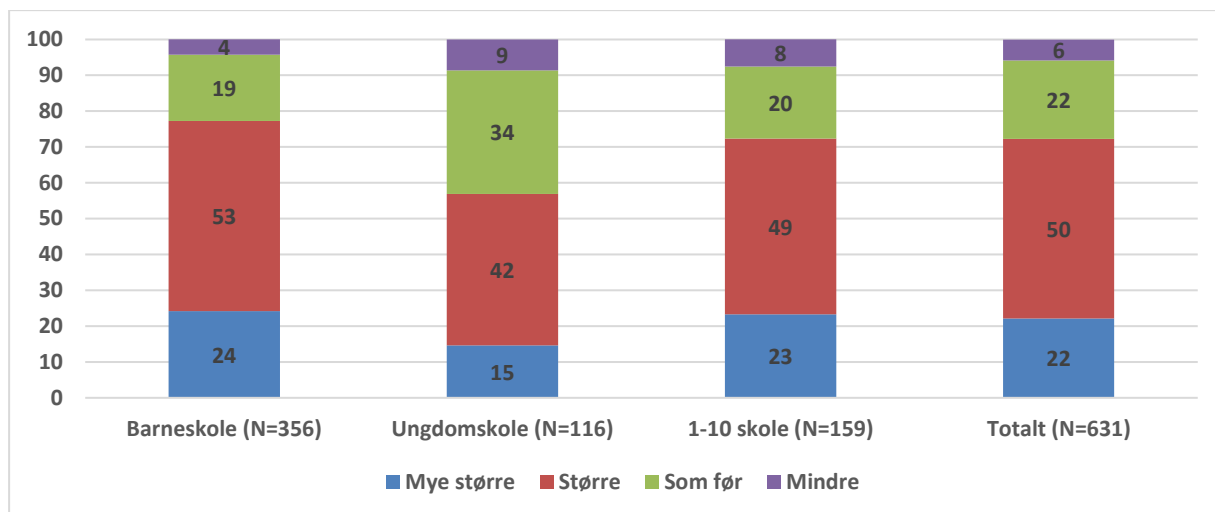
Der tenker jeg at det er viktig å trygge rektorene på de gode beslutningene, vi prøvde å unngå at rektorene skulle sitte og føle seg alene, og være engstelige for om de har tatt riktig beslutninger. Men selvfølgelig så kan det godt skje at vi ikke trygget dem 100 %, at de følte seg litt på «ingengrunn» dem også, men vi prøvde i alle fall å være så imøtekommende vi kunne. (Kommunalsjef, Case 2)

Det store ansvaret og arbeidsmengden ledere i kommunene og skolene har hatt i arbeidet med smittevern trekkes også fram. I tillegg til omlegging til digital hjemmeskole og tilbud på skolen til enkeltelever, har også både rektorer og lærere måttet sette seg inn i smittevern:

Men så er alt en vane ikke sant, så nå har vi senket skuldrene veldig oppå her. For vi må heller ikke glemme hvordan det er å stå ute i skolen i forhold til elevene og alt det her... elever som ikke forholder seg godt nok til smittevernregler, og det har vært en stressfaktor for noen. (Kommunalsjef, Case 1)

Det har vi fått positive tilbakemeldinger fra ansatte i skolene at de opplever sine ledere som godt orientert om hva som har vært smittesituasjonen i kommunen, hva slags tiltak... gjennom den første skolestengingsperioden at lederne deres var godt brifet. Kunne svare ut en del problemstillinger og en del uro som ansatte ev hadde. (Kommunalsjef, Case 5)

I Spørsmål til Skole-Norge ble både lærere og skoleledere i perioden etter 12. mars spurt om den totale arbeidsbelastningen sammenliknet med normalsituasjonen. Blant skoleledere oppgir omtrent halvparten at arbeidsbelastningen har vært større, mens mellom 15 og 24 prosent svarer at arbeidsbelastningen har vært mye større. Skoleledere på ungdomsskolen rapporterer om en noe lavere arbeidsbelastning enn barne- og 1-10 skoler. Her oppgir 42 prosent av skoleledere at arbeidsbelastningen er større, og 15 prosent at arbeidsbelastningen er mye større. Svarfordelingen vises i figur 4-7.



Figur 4-7 'Hvordan har din totale arbeidsbelastning vært siste arbeidsuke sammenliknet med normalsituasjonen?' (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Siden intervjuene ble gjennomført sent på høsten 2020 og skolene hadde stått i dette over lengre tid, ble det uttrykt bekymringer i kommunene om slitasje blant rektorer og lærere. Det fortelles om veldig mye arbeid og samarbeid med stor dugnadsånd og høy motivasjon.

Jeg synes at vi skolene, de ansatte og ledelsen har gjort en formidabel jobb. Jeg er imponert over hvilken holdning og dugnadsånd det er blant lærerne hos oss. De bretter opp armene, men de begynner å bli slitne. (Kommunalsjef, Case 4)

Jom jeg tror det at spesielt i begynnelsen mars/april/maj, vi var veldig på alle sammen. Man tok ut alle reserver tror jeg. Og alle var veldig motiverte for å gjøre en knallgod innsats, og vi jobbet veldig mye på den linjen der. Vi var opptatt av å kommunisere det da. Og alle brettet opp armene og gjorde sitt. Det var nesten ikke sykefravær og sånne ting for alle var så på... Senere har det blitt litt annerledes, for da har slitasjen kommet. (Kommunalsjef, Case 1)

Både rektorer og lærere har strukket seg langt og beskriver at man er slitne, samtidig som det også legges vekt på at det har vært mye mestring av en ny situasjon som også gir energi. Det er særlig at situasjonen har pågått over såpass lang tid, og at den har et uvisst endepunkt.

Så er vi jo bekymret for det at alle har strukket seg så langt. Hvor lenge kan vi få til det. Hvordan kan vi sørge for at vi ikke går på alt for mange sykemeldinger, alt for mange går på veggen her. Alle jobber så mye at hvor lenge er dette holdbart, det er vi litt bekymret for. (Kommunalsjef, Case 1)

Så opplever jeg også mye mer slitasje, så kan det selvfølgelig tilskrives at nå har vi vært i den pandemien en stund. Det kan også tilskrives den private

slitasjen. Men jeg opplever mye mer gruff nå under såkalt ordinære forhold enn det jeg gjorde under skolestengingen og oppstarten igjen i år... Men det er klart det jeg hører, det er engstelige lærere. (Kommunalsjef, Case 5)

Lojalitet trekkes også fram som noe som har preget mye av arbeidet som er lagt ned, men en bekymring over stor slitasje.

Vi gikk ut til både rektorer og lærere at vi er nå bekymret for situasjonen, for nå har vi samme situasjon som vi hadde i vår hvor vi var slitne. Og nå skal man helt frem til høstferien i førsteomgang, så frem til jul. Hvordan skal vi greie å takle det her sammen. ... Og jeg vet at det har vært stor slitasje på folk, men allikevel så har det vært en lojalitet. (Kommunalsjef, Case 2)

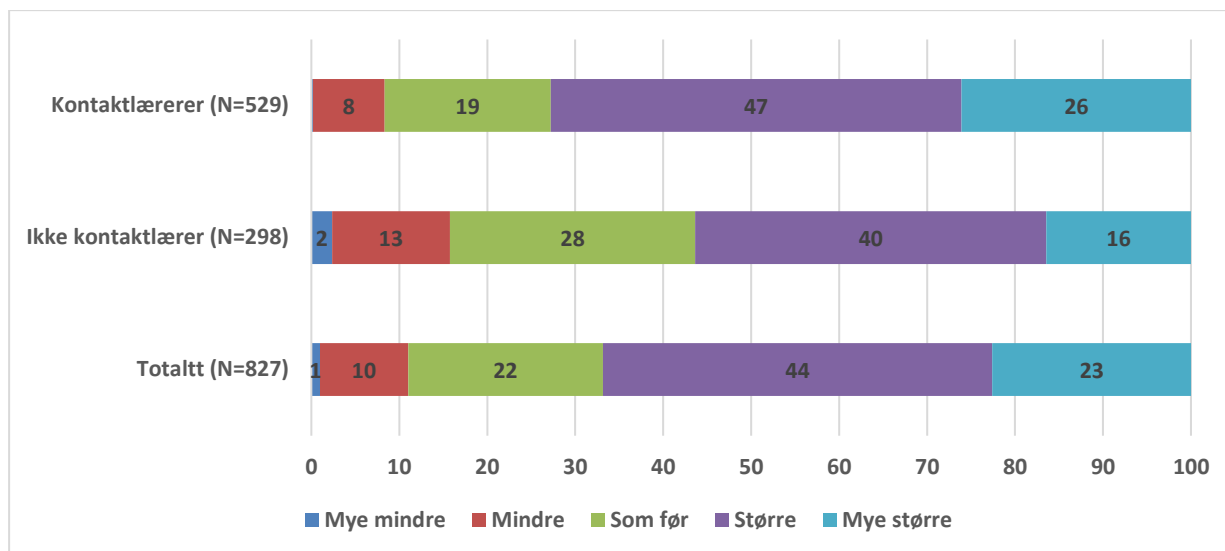
Det rapporteres om økt arbeidsbelastning på skolene over tid, og stadig behov for å etablere og opprettholde trygghet i form av støtte fra ledelsen. Den totale arbeidsbelastningen og at mange i perioder har vært på hjemmekontor har også gjort det utfordrende å følge opp personalet for rektorene. Mange andre oppgaver har kommet til for skoleledere og -eiere, noe som har påvirket læreres opplevelse av støtte.

Vi har sagt «sørg for å ta kontakt med lederne dine jevnlig, og egentlig alle ansatte. Ingen skal sitte for lenge på hjemmekontor uten å bli kontaktet osv». Men vi har sett i ettertid at alle har ikke opplevd og ha fått den støtten/nærheten til lederen sin som de skulle ønske. (Kommunalsjef, Case 6)

I håndtering av arbeidsbelastningen og ivaretagelse av skoleledere og personalet på skolene har det også fra skoleeier blitt trukket fram at samarbeid med tillitsvalgte er sentralt.

Selv om vi frem til nå ikke har hatt den store økningen i korttidsfraværet, men vi ser at det nå øker for hver måned utover høsten. Og da blir det også en slitasje på de som er igjen. For vi må dekke opp for hverandre.... det er kjempeviktig syns jeg at vi legger opp til en åpenhet, at det som kommuniseres i et rektormøte på ledernivå, skal tåle å stå på forsiden av VG. Da skal vi også kunne ha hovedtillitsvalgt til stede. (Kommunalsjef, Case 4)

I Spørsmål til Skole-Norge ble også lærerne spurt om hvordan de oppfattet arbeidsbelastningen. Lærernes svar på opplevelse av den totale arbeidsbelastningen fordelt etter om de er kontaktlærere eller ikke presentert i figur 4-8.



Figur 4-8 'Hvordan har din totale arbeidsbelastning vært siste arbeidsuke sammenliknet med normalsituasjonen?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Totalt oppgir 44 prosent at arbeidsbelastningen er større og 23 prosent at arbeidsbelastningen er mye større enn normalt. Det er også tydelige forskjeller mellom de som er kontaktlærere og ikke. Andelen kontaktlærere som rapporterer om større arbeidsbelastning er 7 prosentpoeng høyere og 10 prosentpoeng høyere for mye større arbeidsbelastning. Vi ser også at lærere på de minste skolene (under 100 elever) skiller seg ut ved at relativt færre lærere oppgir at arbeidsbelastningen økte.

Kontaktlæreres økte arbeidsbelastning omhandler i stor grad økt oppfølging av kontakt med elever og hjemmene i forbindelse med hjemmeundervisning, men også i det å støtte elever som hadde ulike typer tilbud på skolen.

Lærerne forteller at måten undervisningen ble strukturert på i det digitale, også førte til mer etterarbeid med tilbakemeldinger og oppfølging av enkeltelever. Enkelte lærere forteller om at de laget rutiner for seg selv på når de var av og pålogget, og at de informerte elevene om dette. Et gjennomgående inntrykk er likevel at lærerne følte seg pålogget «døgnet rundt», og det var utfordrende å skulle håndtere de nærmest ikke-eksisterende grensene mellom jobb og fritid. En lærer uttrykker det slik:

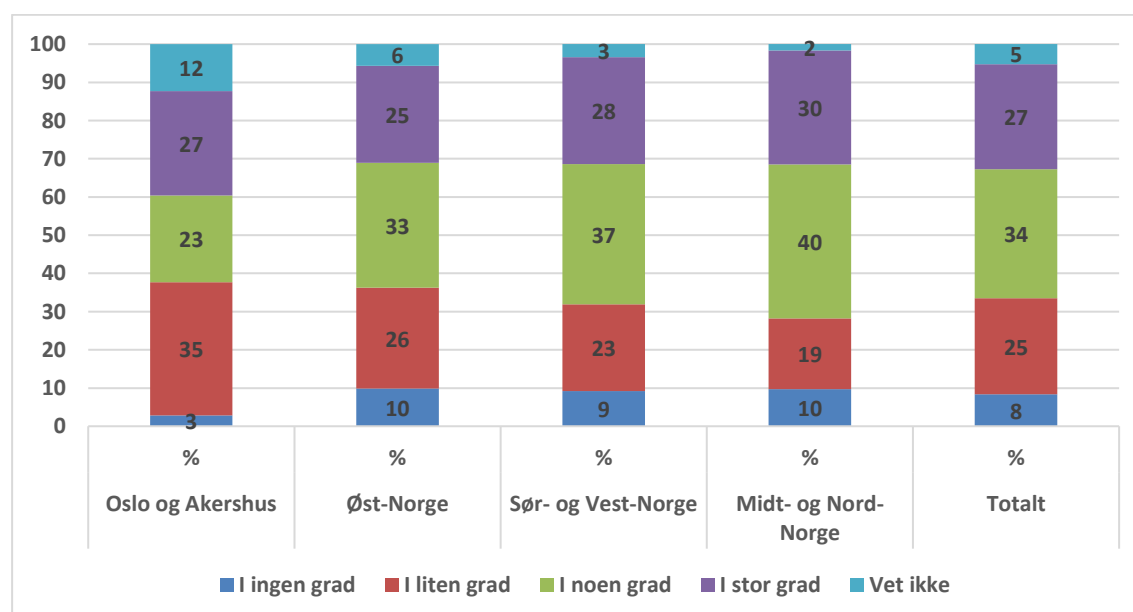
Vi var jo lærere 24/7 da, døgnet rundt hvert fall vi på ungdomstrinnet, vi kunne få meldinger både på chat på Chromebook og på SMS og litt forskjellig, til alle døgnets tider (Lærer ungdomstrinn, case 3)

En annen lærer i caseintervjuene påpeker at forventningen om at læreren er tilgjengelig digitalt også vil kunne tenkes å vedvare i fremtiden. Læreren føler på denne oppfølgingen av barn som ikke kan være på skolen på grunn av sykdom:

De har ikke krav på noe hjemmeskole, men likevel (...) når timen er slutt: "nei jeg må skynde meg inn å svare de tre elevene som sitter hjemme i dag og sende de bilde av boken fordi de ikke hadde den med". Det er jo gode verktøy, men det er litt skummelt også, vi blir litt fanget av de. (Lærer ungdomstrinn, case 3)

Sitatet beskriver hvordan de digitale rammene har skapt en større tilgjengelighet for læreren, og flere måter å følge opp elevene på – som også skaper en forventning om oppfølging. Lærerne forteller om ulike retningslinjer rundt arbeidstid fra sin ledelse. Mange forteller at de opplevde klare forventninger til at de skulle følge opp elevene under nedstengingen: «*Det var tydelig hvert fall det der med at vi skal, på morgenen gi dem noe, et møtepunkt på en måte da, med klassen, læreren, hver dag*» (Lærer ungdomstrinn, case 1). Ut over dette forteller læreren at det var lite tematisert hvor mye hver enkelt skulle jobbe. Nye utfordringer relatert til mer «grenseløshet» i arbeidsdagen – både i tid og rom – er noe også andre informanter tematiserer i intervjuene.

Under skolenedstengningen ble skoleledere også spurt om det skapte ressursutfordringer at undervisningen skulle drives både på skolen og hjemme. Totalt oppgir 33 prosent at dette i ingen eller liten grad skaper ressursutfordringer. Blant grunnskolene er det relativt færrest skoleledere som oppgir at dette skaper ressursutfordringer på barneskolen. Her svarer 28 prosent i ingen eller lite grad, sammenliknet med henholdsvis 43 og 38 prosent blant skoleledere på ungdoms- og 1-10 skoler (Federici og Vika 2020, 34-35). Vi finner også noen små geografiske forskjeller. I figur 4-9 kan vi se at skoleledere Sør- og Vest-Norge og Midt- og Nord-Norge i litt større grad oppgir at det skapte ressursutfordringer at undervisningen skulle drives både hjemme og på skolen.



Figur 4-9 'I hvilken grad skaper det ressursutfordringer at undervisningen skal drives både på skolen og hjemme?' (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Kommunalsjefene forteller også om økt behov for vikarer utover høsten, og det har til dels vært utfordrende å både finne kvalifisert pedagogisk personale og å trekke inn nye voksne som har lite kjennskap til skolene.

Det var ved sykdom ja. Og der hvor.. vi så jo det at de hadde behov for flere voksne når kohortene ble såpass små og det ikke gikk opp så fikk de hjelp av den her vikarpoolen da. Så vet vi jo det at.. En ny vikar som ikke har kjennskap til skole og ikke til elevene kan ofte oppleves som en mer belastning enn hjelp, men det var en avveining der ikke sant. (Kommunalsjef, Case 2)

Kommunene har funnet ulike vikarløsninger med ufaglærte assistenter for å ha nok voksne til stede på skolene, men også brukt lærerstudenter. Både håndtering av gjenåpningen med rutiner for smittevern og organisering av kohorter utover høsten

Oppsummering

Det store flertallet av skoleledere oppgir at de måtte lage egne planer etter 12. mars for å gjennomføre digital undervisning når skolene er fysisk nedstengt. Skoleeiere svarer ganske likt som skoleledere på dette spørsmålet.

Casekommunene oppga at de hadde planverk for beredskap og håndtering av ulike kriser og akutte hendelser, men ikke for skolenedstengning. Skoleeierne beskriver at det ble etablert krisestab/-ledelse og beredskapsgrupper hvor oppvekstområdet var med i sentral eller overordnet krisestab og/eller egne grupper innen området. På hvilken måte oppvekst ble involvert i beredskapsarbeidet var både avhengig av størrelsen på og organiseringen i den enkelte kommune, og her ble eksisterende planverk brukt for å etablere hensiktsmessige strukturer og lokale rutiner. Det rapporteres i kommunene om et stort påtrykk og behov for informasjon og støtte, og håndtering av usikkerhet på mange plan. I Spørsmål til Skole-Norge svarer 78 prosent av skolelederne at skoleeier i noen eller stor grad har veiledet og informert om hvordan undervisningen kunne organiseres.

I Spørsmål til Skole-Norge oppgir omtrent halvparten av skolelederne at arbeidsbelastningen har vært større, mens mellom 15 og 24 prosent svarer at arbeidsbelastningen har vært mye større. Totalt oppgir 44 prosent at arbeidsbelastningen er større og 23 prosent at arbeidsbelastningen er mye større enn normalt. Det er også tydelige forskjeller mellom de som er kontaktlærere og ikke. Kontaktlæreres økte arbeidsbelastning omhandler i stor grad økt oppfølging av kontakt med elever og hjemmene i forbindelse med hjemmeundervisning,

men også i å støtte utsatte/sårbare elever som hadde tilbud på skolen. Casekommunene trekker også fram at arbeidsbelastningen og at slitasjen har økt utover høsten.

Casestudiene har vist at Trafikklysmodellen har blitt oppfattet som et nyttig verktøy, både i å utarbeide planer lokalt, praktisk organisering av gjenåpningen på skolene, og som et felles kommunikasjonsverktøy. Kommunene rapporterer om stort handlingsrom i det å tolke og tilpasse de nasjonale retningslinjene og smittevernveiledere til lokale forhold, mens rektorer opplever handlingsrommet som mer begrenset. Det er også påpekt hvordan skolens fysiske rammebetingelser har vært avgjørende for måten undervisningen har blitt gjennomført på rødt og gult nivå, for å ivareta smittevern og avgrensning til kohorter.

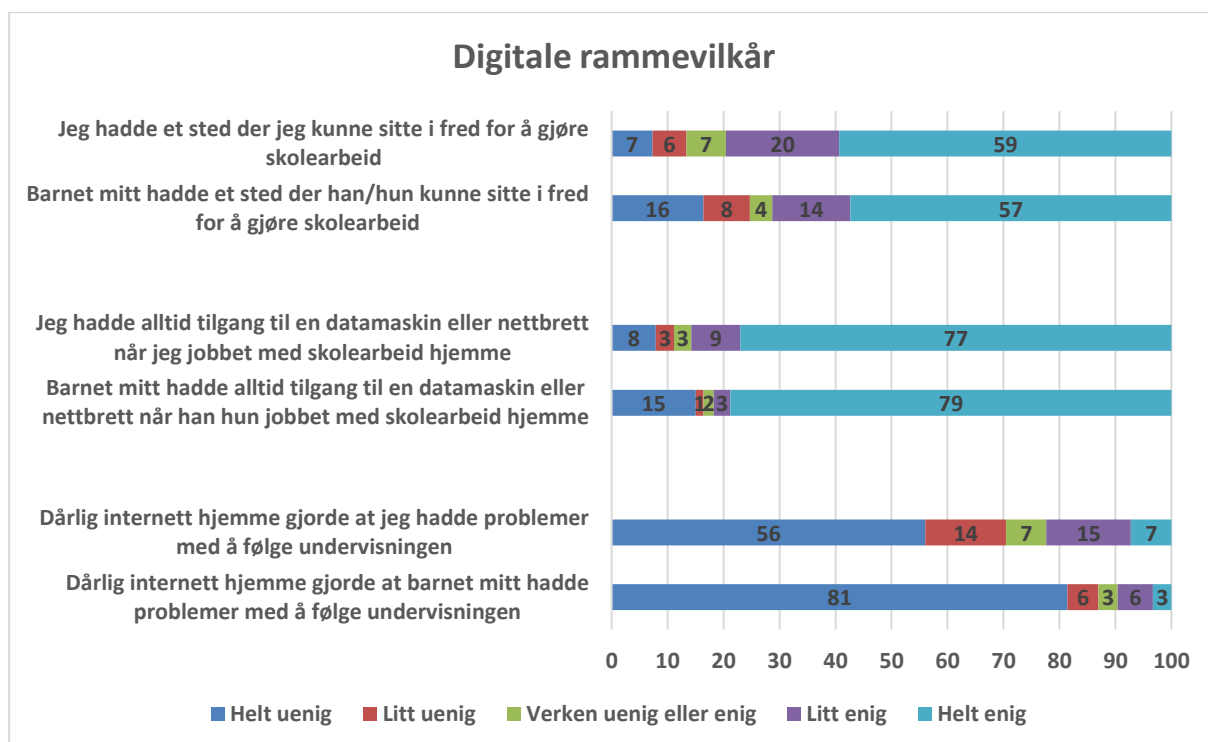
5. Digitale rammevilkår

Vi sa at nå er skolene er stengt, eller samfunnet sa det. Men skolene var ikke stengt, de var digitale. (Rektor, Case 1)

Digitale rammevilkår referer til digital infrastruktur for å gjennomføre undervisning slik som internett hjemme (elever og lærere), datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser. Ivaretagelse av personvern og informasjonssikkerhet inngår også i rammevilkår. Kapittelet omhandler forutsetningene for hjemmeundervisning, og om det er samsvar mellom ulike informanters opplevelse av digitale rammevilkår. Vi fokuserer også på det vi omtaler som digital beredskap og kompetanse på skolene i å legge om til hjemmeundervisning. Analysene omhandler i hovedsak perioden med nedstenging og hjemmeskole, og det er verdt å merke seg at ingen av skolene var helt nedstengt i denne perioden da alle hadde tilbud til enkeltelever på skolen. Data som presenteres om digitale rammevilkår er hentet fra Spørsmål til Skole-Norge våren 2020, og fra Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og casestudier gjennomført høsten 2020.

Digital infrastruktur og ressurser

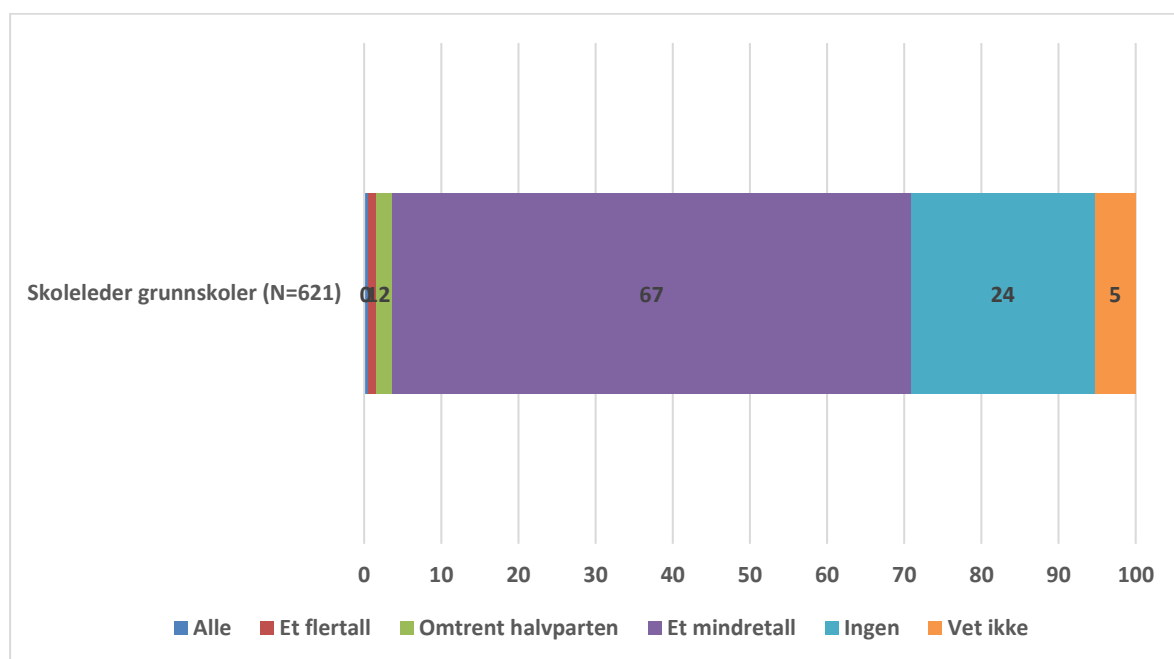
I både Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen spurte vi om elevenes og foreldrenes opplevelse av digitale rammevilkår under perioden med hjemmeskole.



Figur 5-1 Elevers og foreldres vurdering av digitale rammevilkår ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)

Figur 5-1 viser at foreldre og elever er ganske enige i vurderingen av digitale rammevilkår for å gjennomføre hjemmeskole. I underkant av 60 prosent av både foreldre og elever selv er helt enige i at de hadde et sted der de kunne sitte i fred for å gjøre skolearbeid. Det er noen flere foreldre enn elever som er litt eller helt uenige i den påstanden, 24 mot 13 prosent. Foreldre og elever er også i all hovedsak enige om at eleven alltid hadde tilgang på en datamaskin eller nettbrett. I underkant av 80 prosent er enige i dette, mens 16 prosent av foreldrene og 11 prosent av elevene er helt eller delvis uenige i dette. Når det gjelder kvalitet på internett er foreldrene litt mer positive enn elevene selv, hvor bare 11 prosent av foreldrene er enige (litt eller helt) om at dårlig internett gjorde det problematisk å følge undervisningen. For denne påstanden var 22 prosent av elevene helt eller litt enig.

Denne situasjonsbeskrivelsen av digitale rammevilkår fra foreldre og elever stemmer bra med skolelederens erfaringer rapportert i Spørsmål til Skole-Norge. Under nedstengningen i mars oppga 67 prosent av skolelederne at kun et mindretall av elevene opplevde internettilgangen hjemme som en utfordring for å delta i undervisningen, mens 24 prosent svarte at ingen elever opplevde internettilgangen som en utfordring. Svarfordelingen vises i figur 5-2. Skoleledere ble også spurt om hvorvidt lærernes internettilgang er en utfordring for å gjennomføre undervisningen hjemme. Blant skolelederne i grunnskolen oppgir 41 prosent at dette er et problem for et mindretall av lærerne, mens 53 prosent svarer at dette ikke er en utfordring for noen av lærerne (for svarene fordelt på skoletype, se Federici og Vika 2020, 53).

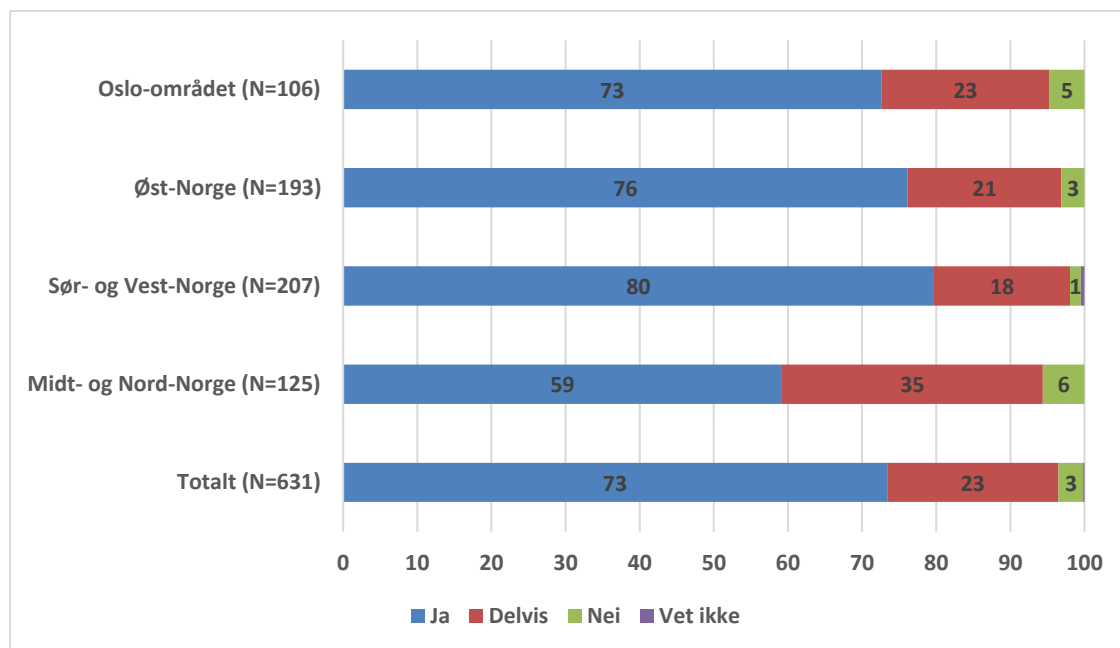


Figur 5-2 'Hvor stor andel av skolens elever opplever at tilgangen til internett hjemme er en utfordring for å delta i digital undervisning?' (Skoleleder grunnskole, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Internettilgang kan ha vært en større utfordring for undervisningen enn det ser ut til, ved at det ikke var lærer og elever ved de samme skolene som opplevde internettilgangen som en

utfordring. For å undersøke dette ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse mellom skoleleders anslag av andelen elever som opplever problemer med internetttilgang som en utfordring og andelen lærere som opplever internetttilgangen som en utfordring. Det er en signifikant, men relativt lav, korrelasjon. Pearsons r er 0,32 ($p < 0,001$). 71 prosent av skolelederne svarer at enten elevenes eller lærernes internetttilgang skaper utfordringer for et mindretall av elevene, noe som er fire prosentpoeng flere enn som svarte dette om elevene.

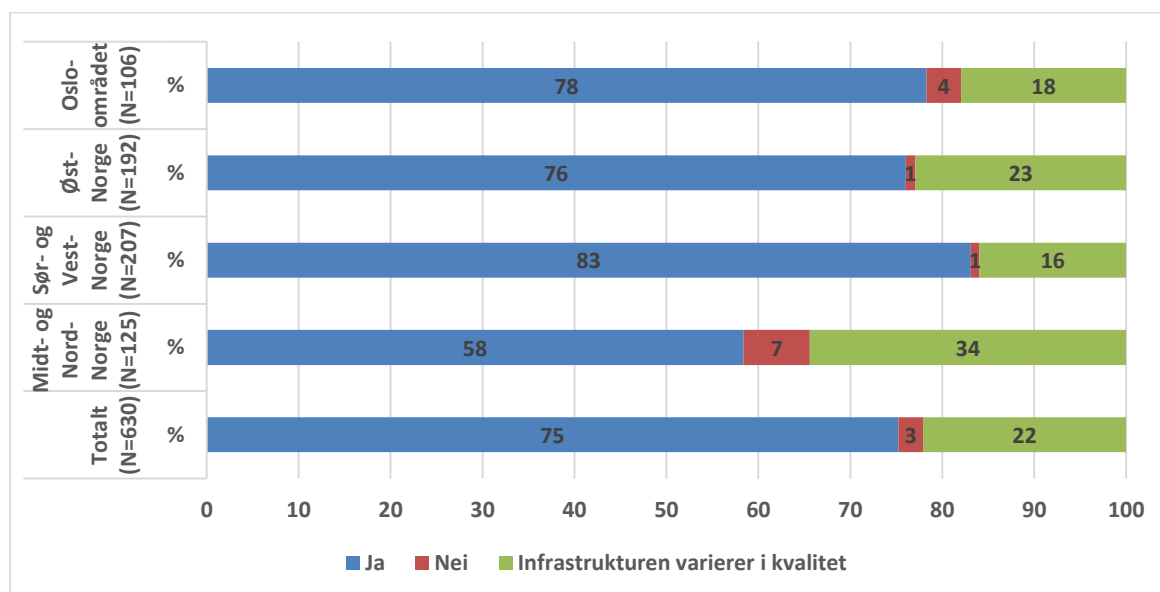
I Spørsmål til Skole-Norge våren 2020 vurderte 73 prosent av skolelederne at skolen hadde den nødvendige digitale infrastrukturen til å kunne gi elevene digital undervisning mens skolen er stengt. 23 prosent svarer at de delvis har den nødvendige digitale infrastrukturen. Figur 5-3 viser skolelederes svar fordelt på landsdel. Vi kan se at andelen skoleledere med den nødvendige digitale infrastrukturen er høyest i Sør- og Vest-Norge og lavest i Midt- og Nord-Norge. Andelen som oppgir å ha den digitale infrastrukturen på plass ser også ut til å øke med kommunestørrelse, og er i tillegg klart høyere blant ungdomsskoler sammenliknet med barne- og 1-10 skoler (Federici og Vika 2020, 45).



Figur 5-3 'Har skolen den nødvendige digitale infrastrukturen (slik som datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser) til å kunne gi elevene digital undervisning mens skolen er stengt?' (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Skoleledere ble i tillegg spurt om de opplevde at den digitale infrastrukturen var av god nok kvalitet til å kunne gjennomføre et vidt spekter av digital undervisning. Svarfordelingen etter landsdel vises i figur 5-3. 75 prosent oppgir at den digitale infrastrukturen er av god nok kvalitet. Et klart flertall av skolene som har den nødvendige digitale infrastrukturen til å gi elevene digital undervisning mens skolen er stengt, har også digital infrastruktur av god nok kvalitet til å gjennomføre et vidt spekter av digital undervisning. Av de som svarer ja, svarer

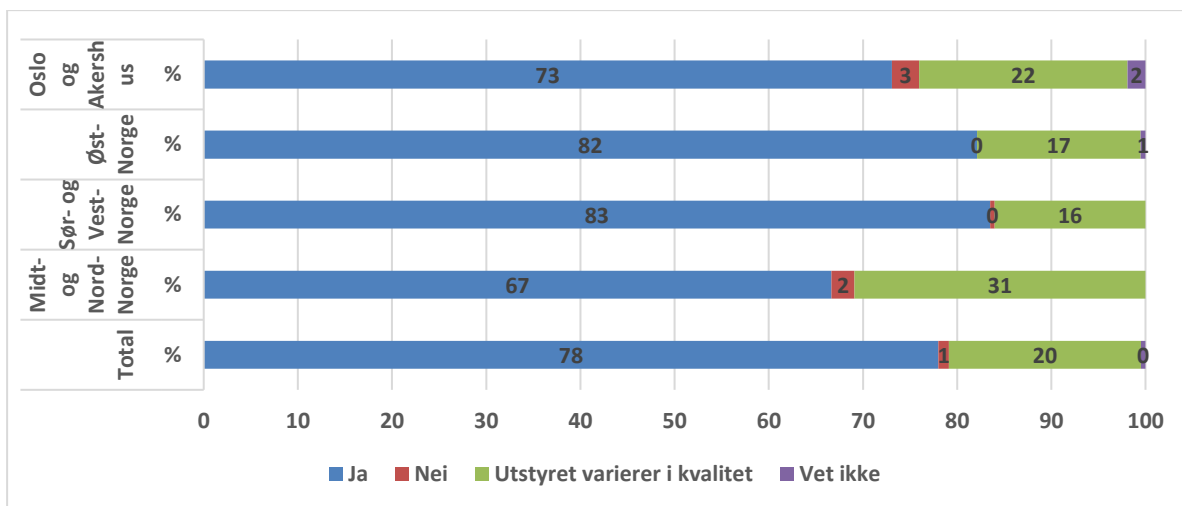
84 prosent ja på begge spørsmålene, og korrelasjonskoeffisienten Pearsons r er på 0,45 ($p < 0,001$).



Figur 5-4 'Opplever dere at den digitale infrastrukturen (slik som datamaskiner, nettverk programmer og læringsressurser) er av god nok kvalitet til at lærerne kan gjennomføre et vidt spekter av digital undervisning (slik som videomøter, samskriving, bruk av læringsplattform)?' (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

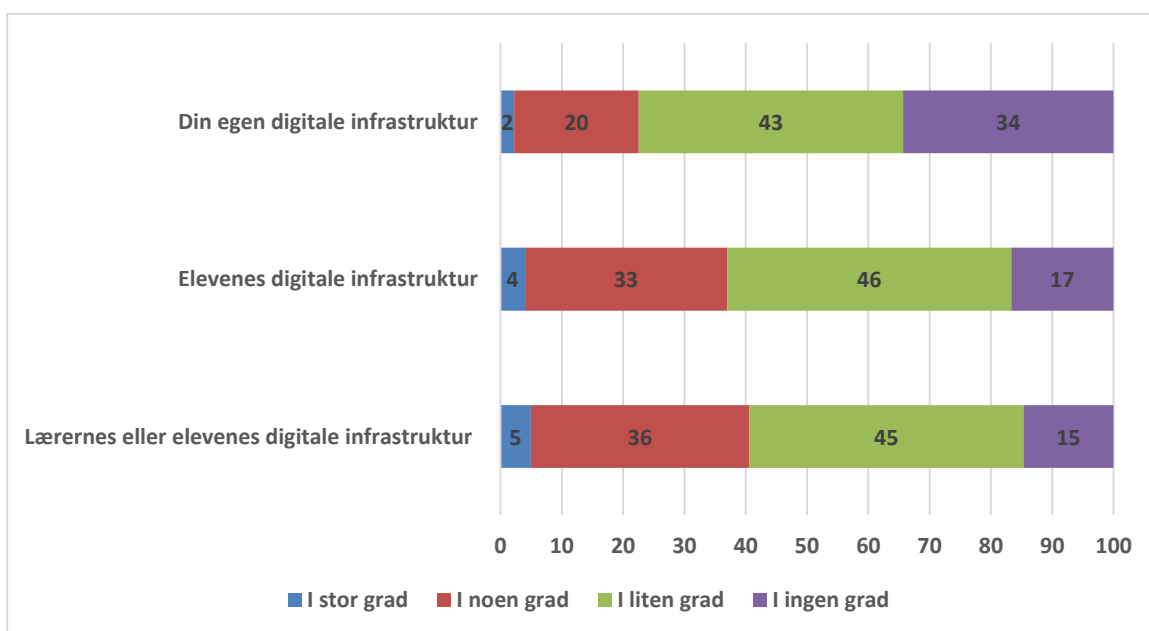
Fra figur 5-4 ser vi igjen det samme mønsteret med at andelen som svarer ja er lavest i Midt- og Nord-Norge, men her er forskjellene mindre mellom de øvrige landsdelene. Andelen skoler med digital infrastruktur av god nok kvalitet øker med medianinntekten i kommunen, hvor 82 prosent av skolene i den høyeste inntektskvartilen svarer ja, mot 64 prosent i den laveste inntektskvartilen. Videre observerer vi at andelen skoleledere som svarer ja er 79 prosent i kommuner med over 10 000 innbyggere, sammenliknet med 65 prosent i de øvrige, at 80 prosent av skolelederne på ungdomsskoler svarer ja sammenliknet med henholdsvis 75 og 73 prosent på barne- og 1-10 skoler, og at andelen som oppgir ja øker med skolestørrelse.

Skoleledere ble i tillegg spurt om elevenes datamaskiner (som i spørreundersøkelsen brukes som en fellesbetegnelse på alle digitale enheter) var av god nok kvalitet til at elevene kunne delta i ulike former for digital undervisning. 78 prosent av skolelederesvarer ja, mens 20 prosent mener at utstyret varierer i kvalitet. Svarfordelingen etter landsdel vises i figur 5-5. Det er mange av de samme skolelederne som opplever at den digitale infrastrukturen ikke er av god nok kvalitet til at læreren kan gjennomføre et vidt spekter av digital undervisning, som også mener at elevenes datamaskiner ikke er av god nok kvalitet til å kunne delta i ulike former for digital undervisning. Korrelasjonskoeffisienten Pearsons r er på 0,41 ($p < 0,001$).



Figur 5-5 'Opplever dere at elevenes datamaskiner er av god nok kvalitet til at elevene kan delta i ulike former for digital undervisning (f.eks. videomøter, samskriving, bruk av læringsplattform)?' (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge). Prosent

Fra figur 5-5 ser vi det samme mønsteret som på det foregående spørsmålet. Andelen ja er lavere i Midt- og Nord-Norge. Igjen er også andelen skoleledere som opplever at elevenes datamaskiner er av god nok kvalitet høyere på ungdomsskolen, hvor 91 prosent svarer ja, sammenliknet med rundt 75 prosent på barne- og 1-10 skoler. Her varierer derimot ikke skoleledernes svar med skolestørrelse, eller kommunes størrelse eller medianinntekt.

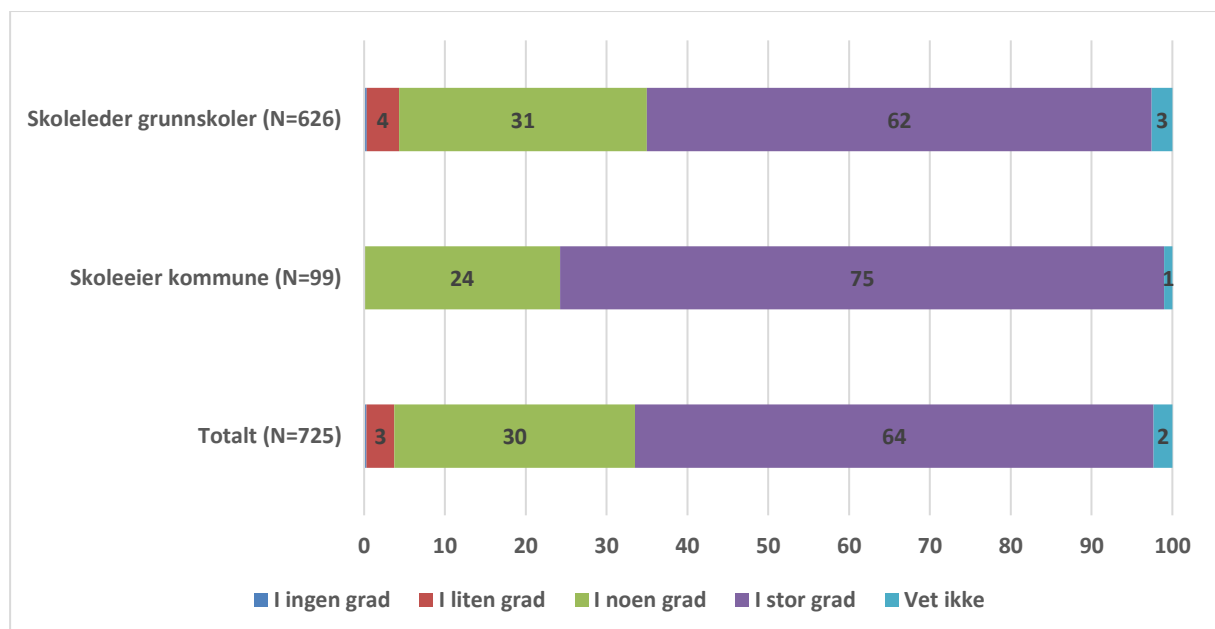


Figur 5-6 'I hvilken grad har den digitale infrastrukturen (slik som datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser) vært til hinder for å gjennomføre de undervisningsoppleggene du ønsker?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge). Prosent (N=845)

Det ser ut til å være mange av de samme lærerne som hadde problemer med sin egen og elevenes digitale infrastruktur. Korrelasjonskoeffisienten Pearsons r er på 0,55 ($p < 0,001$). Det

betyr at det er sammenheng mellom lærernes opplevelse av egen og elevenes digitale infrastruktur, men at det ikke er noen 1:1 forhold. Siden vi er interessert i å måle i hvilken grad de digitale rammevilkårene har vært til hindring for undervisningen, uavhengig om det dreier seg om elevenes eller lærernes, lager vi en ny variabel der lærerne kodes som i stor grad dersom enten elevenes eller deres egen infrastruktur i stor grad opplevdes som et hinder. Totalt oppgir 51 prosent av lærerne at enten deres egen eller elevenes digitale infrastruktur i stor eller noen grad var til hindre for å gjennomføre undervisningsoppleggene de ønsket.

Skoleledere i grunnskolen og kommunale skoleeiere ble også spurt om i hvilken grad de har hatt oppmerksomhet på e- og informasjonssikkerhet i valg og bruk av digitale verktøy og ressurser i opplæringen. Som vi ser av figur 5-7 oppgir relativt flere kommuner enn skoler at dette er noe de i stor grad har viet oppmerksomhet. En mulig nyansering her er at ansvaret for personvern og infrastruktur i større grad ligger på kommunalt nivå enn på enhetsnivå på skolene.



Figur 5-7 'I hvilken grad har skolene og kommunen/fylkeskommunen hatt oppmerksomhet på personvern og informasjonssikkerhet i valg og bruk av digitale verktøy og ressurser i opplæringen?' (Skoleledere i grunnskolen og skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge)

I casekommunene har skolene hatt digitale plattformer på plass i forkant av pandemien. En lærer forteller imidlertid hvordan en også har kjennskap til andre skoler, hvor en ikke hadde digitale verktøy på plass:

Man måtte kanskje drive å opprette Facebookgrupper, og... Og det blir jo ikke det samme. Da er det jo – da liksom blander man jo litt både privat og – og jobb (...). Det blir vanskelig. (Lærer, Case 5)

Digital kompetanse og erfaring

I alle seks kommuner i Casestudiene ble de digitale rammevilkårene oppfattet av både skoleeier og skoleledere å være tilstrekkelige for å raskt kunne ta fatt på å gjennomføre hjemmeundervisning, og vi finner ingen større forskjeller mellom store og mellomstore casekommuner. Både kommunalsjefer og rektorer fortalte om at de i løpet av de siste par årene hadde hatt større oppgraderinger av den digitale infrastruktur, med både 1:1 iPad og Chromebooks til alle elevene. I noen tilfeller måtte skolene finne ad hoc-løsninger for både internettilgang og datamaskiner underveis i perioden, både for lærere som underviste fra hjemmekontor og elever på hjemmeskole. På flere skoler hadde de i forbindelse med oppgraderingene også hatt opplæring og prøvd ut mange læringsressurser, og noen hadde ferdige digitale opplegg som kunne tas i bruk. Dette uttrykkes på følgende måte fra to rektorer:

Vi bruker Google sine verktøy (...) allerede godt i gang med det, så det var egentlig bare et ekstra støt til å komme enda lengre. (Rektor, Case 3)

“... vi hadde god dekning på utstyr til barna. Fagene ligger der som digitale, uten at all undervisningen har vært digital før. Så vi hadde strukturer som vi kunne bruke. (Rektor, Case 1)

En av lærerne beskriver at pandemien har vist viktigheten av å ha digital infrastruktur og tilgjengelig utstyr til hver enkelt elev:

Jeg kan si det sånn, jeg var, og er fortsatt, litt kritisk til at elever bare skal sitte bak en skjerm på skolen, men jeg så jo absolutt fordelene av det når denne pandemien kom. (Lærer, Case 5)

Åpen tilgang til læringsressurser fra medio mars ble satt stor pris på, samtidig som dette ifølge både rektorer og lærere vi snakket med var første gang enkelte lærere prøvde ut ulike tilgjengelige læringsressurser. I undersøkelsen til FAU-representanter forteller informanter imidlertid om lærere ikke var klar over at de fleste lærebøker var gjort tilgjengelig digitalt ved deres skole, og om lærere som manglet PCer. Tilbakemeldingene illustrerer at selv om den digitale infrastrukturen i stor grad har vært til stede, har den digitale beredskapen i organisasjonen og kompetansen til å anvende ulike verktøy vært svært ulik.

I tillegg til digital infrastruktur trekker flere rektorer fram teamorganisering og -samarbeid, samt ressursallokering, som viktige forutsetninger for å håndtere nedstengningen og omlegging til hjemmeskole. På flere skoler fortelles det om at enkelte lærere har hatt et særlig ansvar for IKT, og har vært en viktig ressurs på skolen for å raskt komme i gang med digital undervisning.

...Vi lærere jobber tett i teams som utgangspunkt, så det var rigget for det samarbeidet, i tillegg så har vi hatt iPad 1:1 fra [dato/årstall]. Så det var godt rigget (...) vi har en gruppe med lærere som vi kaller såkalte endringsagenter når det gjelder IKT. Vi fikk innført Chromebooks [årstall] (...) med den IKT kompetansen hadde vi heller ikke klart oss så godt som vi gjorde når det kom til nedstenging. Så det var veldig bra. Det vi gjorde da den onsdags-ettermiddagen, det var at vi samlet den gjengen igjen og la strategier dersom det kom nedstenging den torsdagen. Så de var allerede ganske forberedt på at PCene måtte være med hjem igjen og at man måtte være kontaktbar på alle team i å hjelpe til, å støtte opp under eventuelle utfordringer med hjemmeundervisning (og) teste ut hva slags utstyr som måtte brukes. (Rektor, Case 5)

Vi prøvde jo... vi er en ganske digital skole. Når vi flyttet inn her [årstall] fikk alle elevene ny pc, og alle 8.klassingene som starter hos oss får ny pc. Vi har smartboard i alle klasserom, vi har veldig.. vi har to.. spesielt én avdelingsleder som har mye av jobben sin i IKT. Så har vi en lærer som er pedagogisk... hva skal jeg si lokomotiv. (...) Men vi er veldig digitale. Men vi er og et lag med stor strekk i laget... (Rektor, Case 2)

Samtidig opplever skolene å ha hatt få retningslinjer å forholde seg til, og dermed et stort handlingsrom i hvordan digital hjemmeskole skulle organiseres. Større skoler i våre Casestudier har hatt ressurser allokert til digitalisering og teknisk støtte. I Spørsmål til Skole-Norge ble både skoleledere, skoleeiere og lærer ble spurt om det ble tilbudt teknisk og pedagogisk støtte (Se Federici og Vika, 58-62). Blant kommunene tilbyr nesten samtlige teknisk støtte til skolene. Det kun én prosent som svarer at de ikke tilbyr slik støtte, mens 11 prosent oppgir at støtten er organisert på skolenivå. Også blant skoleledere er det nesten ingen som oppgir at de ikke tilbyr lærerne teknisk støtte, mens omkring en fjerdedel oppgir at støtten organiseres på kommunalt nivå. Blant lærere svarer omtrent 55 prosent på barne- og 1-10 skoler at de har tilgang på teknisk støtte, mens 36 prosent svarer at de delvis har tilgang. På ungdomsskolen er andelen som har tilgang på teknisk støtte merr enn ti prosentpoeng høyere, mens 27 prosent svarer delvis. Lærerne ble også spurt om de har fått pedagogisk støtte. Her svarer 61-63 prosent av lærerne på barne- og 1-10 skoler ja eller delvis, mens den samme andelen er 68 prosent blant lærere på ungdomsskoler. Det rapporteres også om store forskjeller i læreres digitale kompetanse, samtidig som det har vært veldig mye erfaringsdeling og -læring på skolene som har bidratt til et kompetanseløft.

...(handlingsrommet) er stort. Vi har en IKT-veileder på hvert trinn. Som er en ressursperson på IKT generelt. (...) De laget et eget sted, altså sånn rom for fordeling og gode tips og... For her erfarte man så mye underveis det var så

voldsomt til erfaringslæring mens man holdt på med elevene. De så fort om det var noe som var dumt å gjøre og motsatt. (Rektor, Case 2)

Dersom vi oppsummerer rektorenes opplevelse av digital beredskap så hadde man for det meste nødvendige digitale verktøy og viljen til å prøve ut og dele opplegg og erfaringer blant lærerne var stor. Det rapporteres om bratte læringskurver for mange lærere særlig de første ukene. Den digitale kompetansen var meget forskjellig blant ansatte med tanke på å bruke læringsressursene i en helt ny situasjon med hjemmeskole for de fleste elevene. I tillegg har både rektorer og lærere som vi snakket med lagt vekt på at både på skole, trinn, klasser og fag har den enkelte lærers handlingsrom vært meget stort. Håndtering og organisering av hjemmeundervisningen har gjort at det har dukket opp mange nye spørsmål underveis, og det har vært mye usikkerhet siden ingen har hatt noen avgrenset tidsramme å forholde seg til. Gjennom deling av erfaringer i profesjonsfelleskap, har det utviklet seg lokale praksiser og retningslinjer på skolene.

Samtidig så måtte vi føre et system på hvor mye selvstendig arbeid kan vi forvente, skal det foregå undervisning over nett. Kan vi kreve at elevene kobler seg på med bildekamera..? Det var ganske mange spørsmål som hang i luften. Men vi hadde møter med lærerne den første stengt dagen, så tegnet vi ukene fremover. Det som var innspill fra lærerne var at det som kanskje var vanskeligst med dette her var at vi hadde helt åpen slutt. (...) Det at det var så usikkert i tid, det gjorde at lærerne løste nok det oppdraget litt ulikt. Men jeg opplevde at det var en veldig innsats fra de ansatte og for så vidt foreldrene til at nå får vi dette til. Vi spør hverandre hvis vi lurte på noe, også har vi åpen kommunikasjon. Mye ble litt til underveis de første 2 ukene. Det var mange lærere som måtte lære seg nye verktøy. Sånn som møteverktøyene Teams og litt sånn hvordan lede undervisning digitalt. En ting er å lage digitale opplegg. En annen ting er å involvere elevene og motivere/følge opp eleven over skjerm. (Rektor Case 1)

Elevenes digitale kompetanse har vært både en utfordring og en ressurs for lærerne. En lærer forteller hvordan manglende digital kompetanse gjorde at læreren havnet «bakpå» i sosiale situasjoner i det digitale klasserommet. Enkelte elever skrudde av lyden for de andre:

Vi fikk jo sånne sabotasjer hvor de mutet lyden og sånne ting og ødela små konferanser. Vi lærere blir fort avkledd fordi vi mangler den digitale kompetansen på (...) hvordan kan vi motvirke sånne ting, elevene tar jo sånne ting tvert, med å finne måter å manøvrere seg på godt og vondt. (Lærer, case 1)

Elevene på ungdomstrinn forteller om hvordan de selv har tatt initiativ til å bruke digitale verktøy som hjelp til å gjennomføre skolearbeidet på egenhånd. Mens enkelte søkte opp hjelp til matteleksene på Youtube på eget initiativ, brukte andre chattetjenester som Discord eller Messenger til å samarbeide om oppgaver og snakke sammen i skoletiden. Samtidig forteller elevene at veien til underholdning på Netflix eller Youtube også var kort, og at det krevde stor selvdisciplin å skulle jobbe med skolearbeid. Enkelte skoler hadde digitale lærerverktøy før pandemiens utbrudd, og legger vekt på at dette gjorde det lettere å motivere for å gjennomføre skolearbeidet hjemme.

For yngre elever på lavere årstrinn har digitale rammevilkår vært en tilleggsfaktor i den nye skolehverdagen. En lærer for 2. trinn forteller om at det har vært utfordrende å utvikle forståelse blant 2. klassinger for hvordan en skal oppføre seg på Teams. I undersøkelsen til FAU påpeker enkelte på hvordan digitale ferdigheter er et læringspunkt en fra pandemien som en kan arbeide med å utvikle videre i skolen, slik at en kan være forberedt på lignende tilfeller.

En lærer fremhever hvordan de digitale verktøy har vært nyttige i enkeltsamtaler med elevene. Læreren forteller om fagsamtaler med grupper og enkeltelever digitalt:

Helt strålende å gjøre digitalt, det er noe jeg kunne tenkt meg å (få) gjort i en normalsituasjon og.. Fordi da er man ikke så bundet til å måtte gjør det i skoletiden, man slipper å ta de ut av andre sine timer, så det ble mer fleksibelt. (Lærer, case 2)

En annen lærer fremhever hvordan den digitale praksisen har gjort en mer bevisst på formuleringer i skriftlig informasjon:

Hvis du skal svare på mange chatter samtidig, for eksempel, så er det veldig fort at man skriver noe feil.. Og det var sånn som vi måtte bli veldig bevisste på. (Lærer, case 5)

Lærerne tar altså med seg bruk av digitale verktøy til oppfølging av enkeltelever, også etter pandemien. Samtidig understreker det siste sitatet viktigheten av en bevisst bruk.

Våren 2020 opplevde over 90 prosent av lærerne at den digitale kompetanse hadde blitt bedre. Økningen var størst blant lærere på barneskolen (se Federici og Vika s. 68). Rundt 90 prosent av lærerne på barne- og ungdomsskoler, og 83 prosent av lærerne på 1-10 skoler oppga også at erfaringene fra våren 2020 i noen eller i stor grad vil påvirke hvordan de driver undervisningen når situasjonen normaliseres. Andelen som svarer i stor grad er høyest blant lærere i grunnskolen (se Federici og Vika s. 69).

Oppsummering

Gjennomgangen viser at en generelt hadde relativt gode digitale rammevilkår for å gjennomføre undervisning hjemme. Foreldre og elever er også i all hovedsak enige om at elevene alltid hadde tilgang på en datamaskin eller nettbrett. I underkant av 80 prosent er enige i dette, mens 16 prosent av foreldrene og 11 prosent av elevene er helt eller delvis uenige i dette. 75 prosent av skolelederne oppgir at den digitale infrastrukturen er av god nok kvalitet.

Internettilgang har tilsynelatende vært på plass. 67 prosent av skolelederne oppga at kun et mindretall av elevene opplevde internettilgangen hjemme som en utfordring for å delta i undervisningen under nedstengingen, mens 24 prosent svarte at ingen elever opplevde internettilgangen som en utfordring. Blant skolelederne i grunnskolen oppgir 41 prosent at dette er et problem for et mindretall av lærerne, mens 53 prosent svarer at dette ikke er en utfordring for noen av lærerne. Samtidig kan internettilgang ha vært en større utfordring for undervisningen enn det ser ut til, ved at det ikke var lærere og elever ved de samme skolene som opplevde internettilgangen som en utfordring. Når det gjelder kvalitet på internett er foreldrene litt mer positive enn elevene selv, hvor bare 11 prosent av foreldrene er enige (litt eller helt) om at dårlig internett gjorde det problematisk å følge undervisningen. For denne påstanden var 22 prosent av elevene helt eller litt enig.

Casestudiene viser at lærerne opplevde sammensatte utfordringer i møte med den digitale skolehverdagen. Blant kommunene tilbyr nesten samtlige teknisk støtte til skolene. Lærerne opplevde likevel sammensatte utfordringer rundt å undervise i det digitale klasserommet, hvor elevene gjerne hadde høyere teknisk kompetanse. At elevenes tekniske kompetanse er svært høy, oppleves både som en utfordring og ressurs.

Skoleledere i grunnskolen og kommunale skoleeiere ble også spurt om i hvilken grad de har hatt oppmerksomhet på personvern og informasjonssikkerhet i valg og bruk av digitale verktøy og ressurser i opplæringen. Flere kommuner enn skoler oppgir at personvern og informasjonssikkerhet er noe de i stor grad har viet oppmerksomhet.

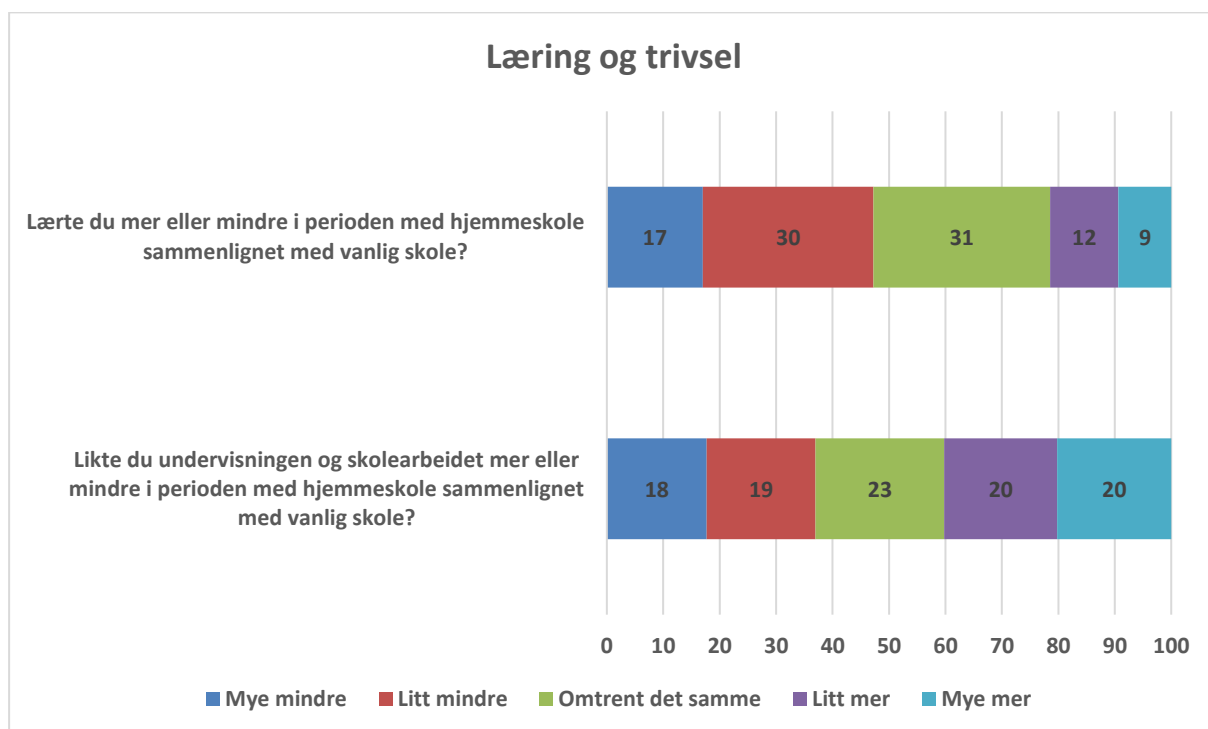
6. Faglige og pedagogiske forhold - elevenes læring og trivsel

Ansiktsuttrykk, tilbakemeldinger, hvordan skrive svar... Den «digitale læreren» er nok ikke den aller beste [måten] jeg føler jeg er lærer på, da. (Lærer, case 4)

I dette kapitlet skal vi se nærmere på faglige og pedagogiske forhold relatert til elevenes læring og trivsel. Skolenedstengningen ga utfordringer og nye lærings situasjoner som ofte var ukjente for både elever, lærere og foreldre. Ved å se nærmere på svarene i Elevundersøkelsen skal vi undersøke erfaringene fra elevenes perspektiv, men samtidig se på hvordan andre forhold påvirker elevenes læring og trivsel. Gjennom svar fra Foreldreundersøkelsens tilleggsbolk og undersøkelsen til foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen blir disse forholdene belyst fra foreldreperspektivet. Data fra Spørsmål til Skole-Norge til Skole-Norge og casestudier fra skolene trekkes også inn.

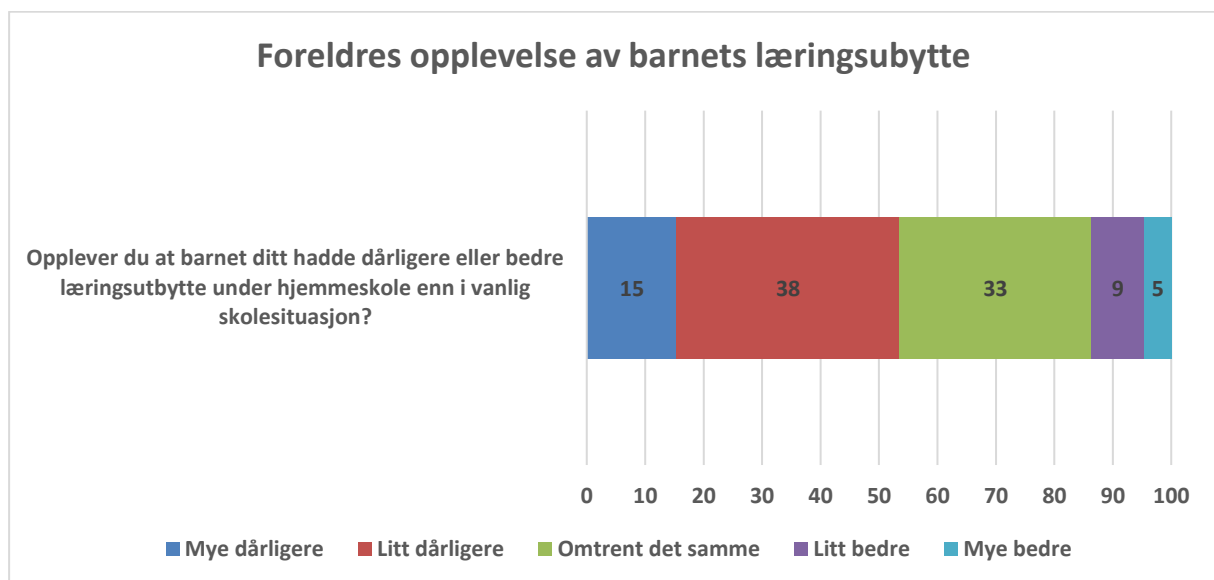
Elevenes læring og trivsel

Vi skal først se på det overordnede – hvordan elevene opplevde læringsutbyttet og hvordan de likte undervisningen og skolearbeidet under skolenedstengningen, sammenlignet med vanlig skole.



Figur 6-1 Elevers vurdering av læring og trivsel ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen Tilleggsbolk)

Rett under halvparten av elevene oppgir at de lærte mindre ved hjemmeskole enn med vanlig skole – 17 prosent oppgir at de lærte mye mindre, mens 30 prosent oppgir at de lærte litt mindre (figur 6-1). Trettien prosent mener de lærte omtrent det samme, mens 21 prosent oppgir at de lærte litt eller mye med ved hjemmeskole. Når det gjelder om de likte hjemmeskole mer eller mindre sammenlignet med vanlig skole, viser figur 6-1 at elevene har spredt seg jevnt utover skalaen. Det er omtrent like mange, det vil si 40 prosent, som svarer at de likte hjemmeskole mer som de som svarte at de likte hjemmeskole mindre. De resterende svarer at de likte hjemmeskole omtrent på det samme nivå som vanlig skole. Det er små forskjeller mellom elever på ulike årstrinn. Det er en svak tendens til at elever på 7.trinn likte undervisningen og skolearbeidet mer ved hjemmeskole enn elever på 5.trinn (Cohens d⁸: 0,23). Elever på 7 trinn oppgir også at de lærte mer enn elever på 8. trinn (Cohens d: 0,20), for øvrig er det ingen forskjeller mellom årstrinn. Foreldrenes inntrykk samsvarer i stor grad med elevenes svar.



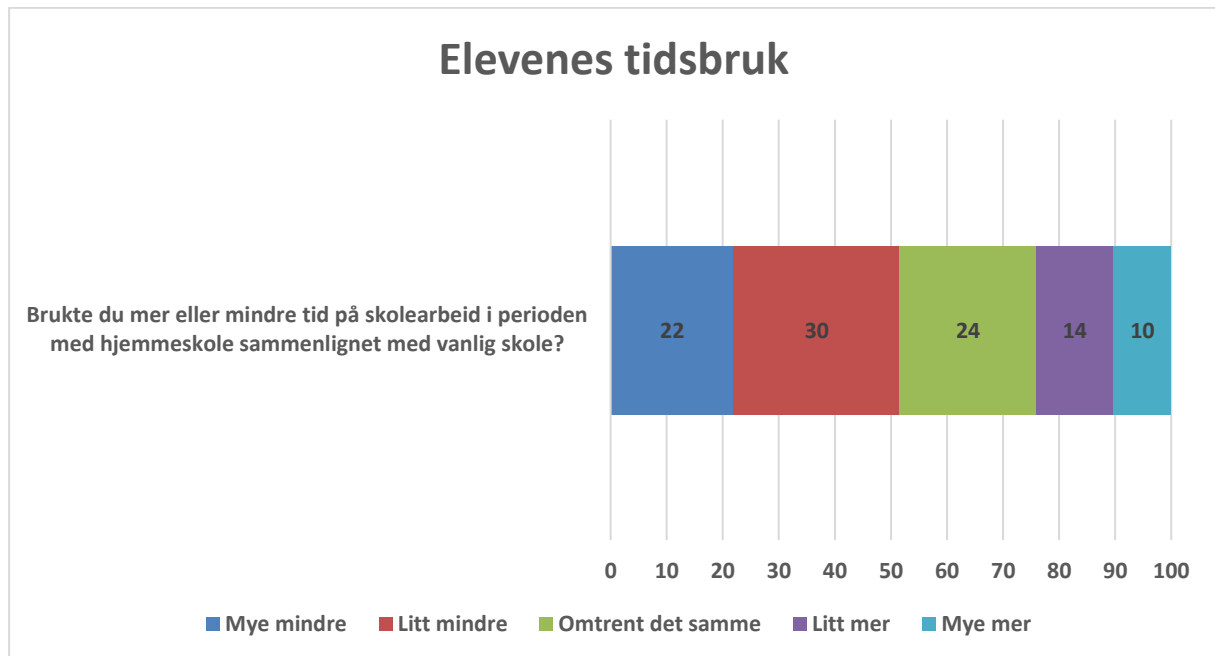
Figur 6-2 Foreldres vurdering av barnets læringsutbytte ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)

litt over halvparten av foreldrene opplever at elevene hadde dårligere læringsutbytte ved hjemmeskole enn ved vanlig skole (figur 6-2). En av tre foreldre mener at læringsutbyttet lå på omtrent på det samme, mens de resterende 14 prosentene mente barnet deres hadde et bedre læringsutbytte. Det er foreldre til elever på 7. trinn som rapporterer om best læringsutbytte, men forskjellene mellom årstrinn er ikke stor.

⁸ Cohens d er et effektmål som gir et mål størrelsen på forskjellen mellom gjennomsnitt; Cohens d= 0,2-0,4 (liten); Cohens d= 0,5-0,79 (moderat); Cohens d=> 0,8 (stor)

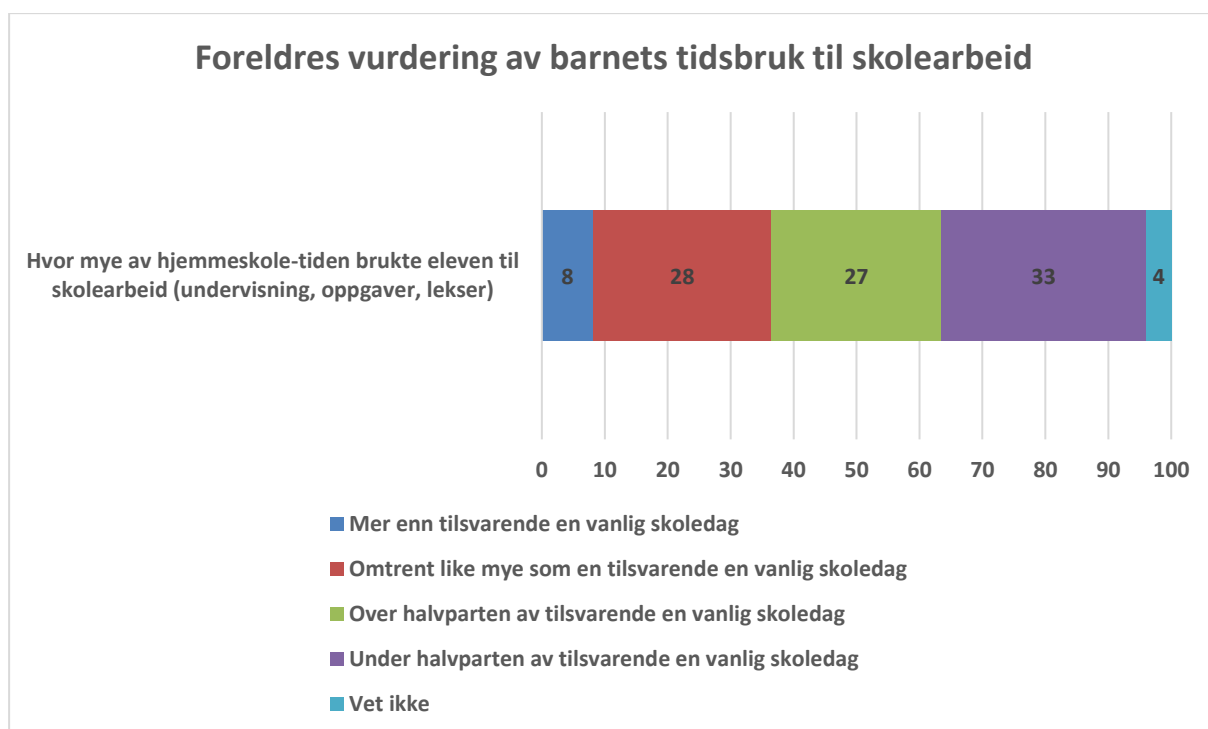
Det er mange forhold som kan ha innvirkning på læringsutbytte og opplevelsen på om en lærte mer eller mindre ved hjemmeskole. Et av de er tidsbruk, som vi ser nærmere på i neste avsnitt.

Elevenes tidsbruk ved hjemmeskole



Figur 6-3 Elevenes vurdering av deres tid brukt på skolearbeid ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)

Rundt halvparten av elevene oppgir at de brukte mindre tid på skolearbeidet ved hjemmeskole, mens nærmere en av fire elever mener de brukte mer tid på skolearbeidet, mens den resterende fjerdedelen av elevene oppga at de brukte omtrent det samme tid på skolearbeidet sammenlignet med vanlig skole (figur 6-3). Det er de eldste elevene på 9. og 10. trinn som oppgir at de brukt mest tid på skolearbeid ved hjemmeskole sammenlignet med de øvrige årstrinnene. Det er en svak positiv sammenheng mellom tid brukt på skolearbeid og om en opplevde at en lærte mer ved hjemmeskole (Pearson r : 0,23), mens det er ingen sammenheng mellom tidsbruk og om en likte skolearbeidet mer eller mindre ved hjemmeskole (Pearson r : 0,07).

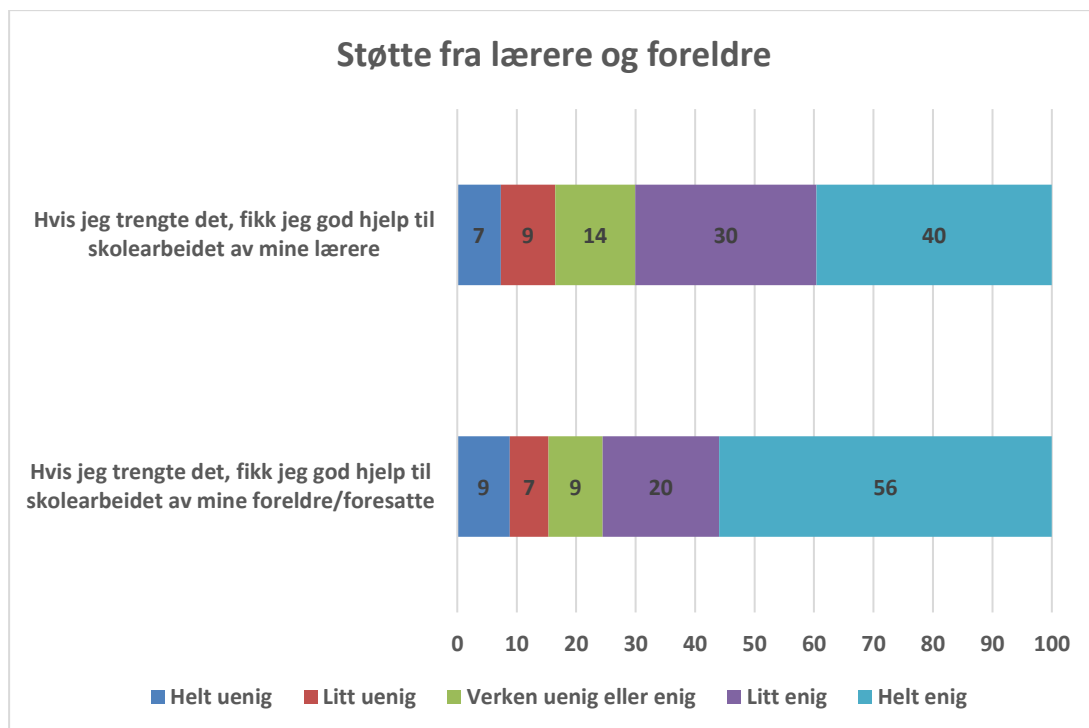


Figur 6-4 Foreldres vurdering av barnets tid brukt på skolearbeid ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolken)

Foreldrene deler elevenes syn på at tidsbruken på skolearbeid var lavere ved hjemmeskole sammenlignet med en tilsvarende vanlig skoledag, jfr. Figur6-4. Opp mot 45 prosent av foreldrene til elever på 9. og 10. trinn oppgir at deres barn brukte omtrent like mye eller mer enn en tilsvarende skoledag, mens for de øvrige trinnene er denne prosentandelen rundt 35 prosent.

Støtte fra lærere og foreldre

I tilleggsbolken i Elevundersøkelsen om skolenedstengningen spurte vi om elevene fikk god hjelp fra lærerne hvis det trengte det og tilsvarende om de fikk hjelp til skolearbeidet fra foreldre eller foresatte om en trengte det.

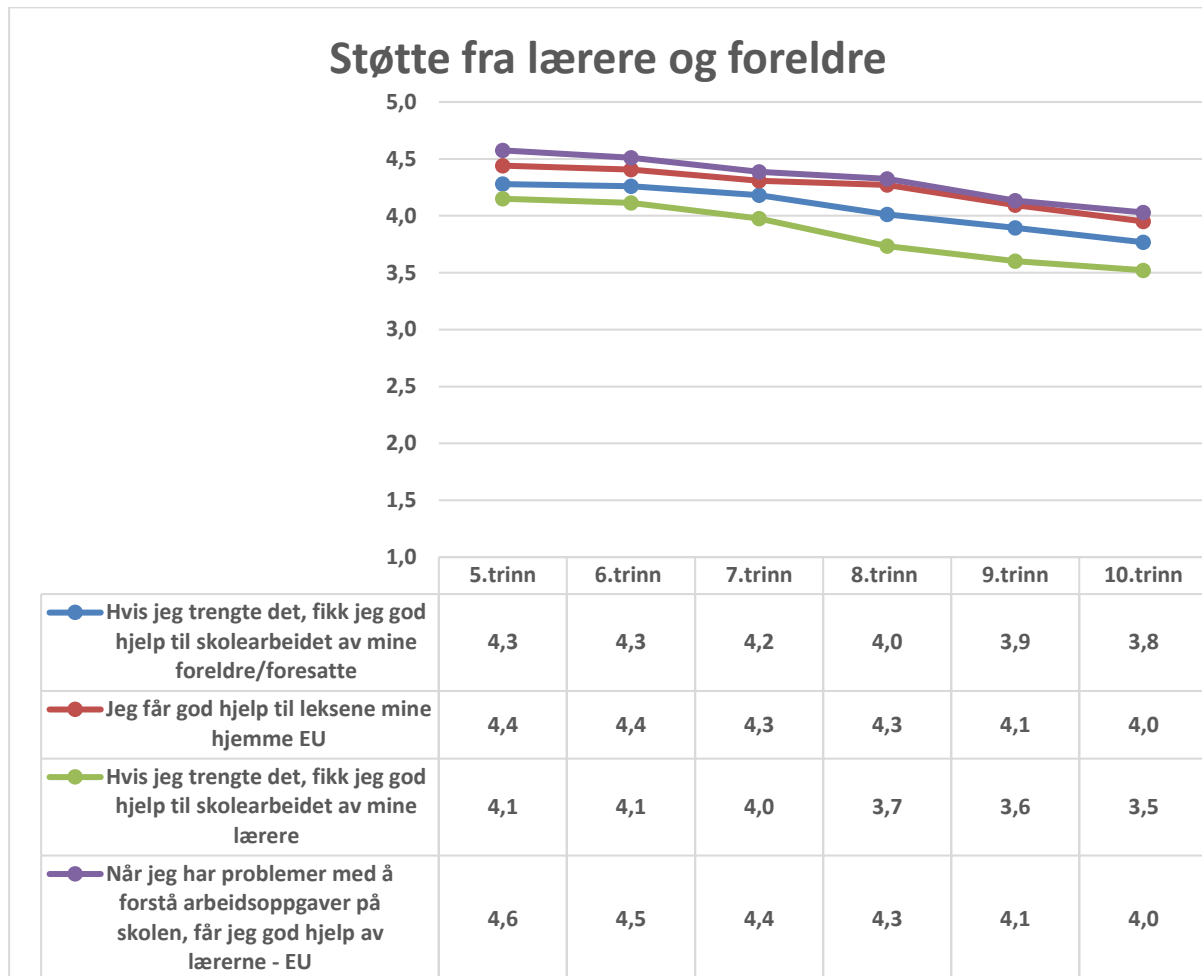


Figur 6-5 Elevers opplevelse av støtte og hjelp fra lærere og foreldre/foresatte ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen Tilleggsbolk)

Figur 6-5 viser at 70 og 76 prosent av elevene er enige i at de fikk god hjelp til skolearbeidet fra henholdsvis sine lærere og foreldre. 16 prosent av elevene er uenige i påstandene. Disse to målene på støtte fra lærere og foreldre/foresatte korrelerer svakt med om elevene lærte mer eller mindre eller likte skolearbeidet mer eller mindre ved hjemmeskole (Pearson $r \approx 0,1$ for foreldrestøtte og Pearson $\approx 0,1$ for lærerstøtte). En ICC/flernivåanalyse viser at 5,7 prosent av variasjonen i hvordan elevene svarer på spørsmålet om støtte fra lærerne kan tilskrives trinnet innenfor den skolen de går på. Det vil si at en relativ stor andel av variasjonen i hvordan elevene svarer på spørsmålet kan forklares av den gruppen de tilhører, det vil si trinnet eller klassen på skolen. Det er altså ikke trinnet i den forstand at de er yngre eller eldre, men at de tilhører en gruppe som er en klasse/trinn i en skole. Det kan altså være en klassekultur eller egenskaper ved læreren/ene på trinnet som er med å forklare hvordan elevene på trinnet svarer. Tall fra Spørsmål til Skole-Norge viser at 71 prosent av lærerne i grunnskolen oppga etter skolenedstengningen våren 2020 at de klarte å hjelpe elevene med ting de lurte på i skolearbeidet, mens 6 prosent svarer at de delvis klarte dette (Federici og Vika 2020, 39).

I den ordinære delen av Elevundersøkelsen er det også spørsmål som omhandler Støtte fra lærerne og Støtte hjemmefra. Spørsmålene er ikke direkte sammenlignbare, men er relativt like. Når det gjelder lærerstøtte er det en påstand som lyder: *Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne* og for foreldrestøtte er en påstand som følger: *Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme*. I figur 6-6 under ser vi på disse to spørsmålene fra den ordinære Elevundersøkelse sammen med de to støttespørsmålene fra

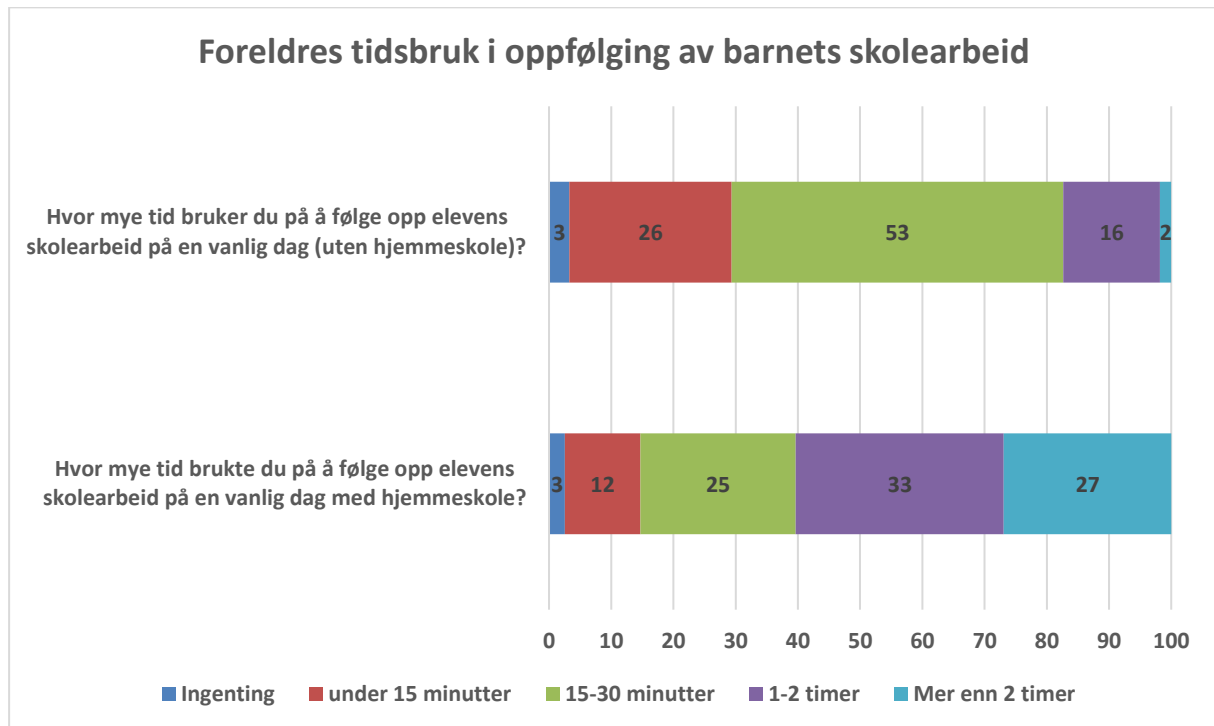
Korona tilleggskolken. Det er bare elevene som har svart på Koronaspørsmålene som er med i figuren



Figur 6-6 Elevers opplevelse av støtte og hjelp fra lærere og foreldre/foresatte ved hjemmeskole og tilsvarende spørsmål fra den ordinære Elevundersøkelsen (Elevundersøkelsen Tilleggskolke og ordinær del)

Det er to forhold som vi kan legge merke til ved figur 6-6. For det første ser vi at støtte fra lærere og hjemmefra reduseres med alder/årstrinn for samtlige fire påstander. For det andre ser vi forskjellen mellom koronaspørsmålet og det ordinære spørsmålet i Elevundersøkelsen er mye større relatert til lærerstøtte enn støtte hjemmefra. Når det gjelder støtte hjemmefra er det bare for 8.årstrinn at Cohens d verdien er over 0,2 (Cohens d:0,22) mellom koronaspørsmålet og Elevundersøkelsesspørsmålet. Når det gjelder lærerstøtte-spørsmålene er forskjellene mellom trinn på opplevd støtte på koronaspørsmålet klart lavere enn opplevd støtte fra lærerne fra den ordinære Elevundersøkelsen. Cohens d verdiene ligger mellom 0,41 og 0,56 for samtlige årstrinn. Dette kan tyde på at støtten fra lærerne opplevdes klart lavere under hjemmeskolen enn i ordinær undervisning, mens denne effekten finner vi ikke med tanke på støtte hjemmefra. Det er kanskje en naturlig konsekvens av hjemmeskole ved at tilgjengeligheten til lærerne oppleves som dårligere.

Dersom vi ser oppfølging og støtte fra barnet fra foreldrenes perspektiv, rapporterer foreldrene om en tydelig økt oppfølging av barnets skolearbeid i perioden med hjemmeskole.



Figur 6-7 Foreldres vurdering av tid brukt på oppfølging av skolearbeid ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)

Figur 6-7 viser at mens det var 2 prosent som oppga at de brukte mer enn to timer på å følge opp barnets skolearbeid på en vanlig skoledag og 16 prosent rapporterte om en til to timer, var det 27 prosent av foreldrene som rapporterte at de brukte mer enn 2 timer ved hjemmeskole og ytterligere 33 prosent brukte en til to timer. Denne forskjellen er av moderat stor (Cramers V: 0,4/Cohens d:0,89; es: 0,4).

Tabell 6-1 Sammenhengen mellom foreldres vurdering av tid bruk på følge opp skolearbeid med og uten hjemmeskole og årstrinn (Foreldreundersøkelsen tilleggsbolk)

	1	2	3
1 Tid brukt på å følge opp skolearbeid på en vanlig dag med hjemmeskole?	1,0		
2 Tid brukt på å følge opp skolearbeid på en vanlig dag uten hjemmeskole?	0,6	1,0	
3 Årstrinn	-0,4	-0,3	1,0

Det er en sterk korrelasjon mellom tiden en oppgir at en bruker til å følge opp skolearbeid på en vanlig skoledag og en skoledag med hjemmeskole ifølge tabell 6-1. Det betyr at elever som får mye støtte hjemmefra i den ordinære skolesituasjonen får enda mer i hjemmeskoleperioden. Dette kan igjen bety at forskjeller mellom elevgrupper forsterker seg under hjemmeskole, i og med at de som har god støtte hjemmefra får enda mer, mens støtten fra lærere reduseres (jf. Figur 6-6). Korrelasjonstabellen viser også at tiden foreldre bruker på

å følge opp skolearbeidet reduseres ved alder både med tanke på oppfølging av en vanlig dag uten og med hjemmeskole.

Sammenhenger mellom hjemmeskole og opplevd læringsmiljø

Vi skal nå se nærmere på om hvordan elever opplevde skolenedstengningen har sammenheng med hvordan elevene rapporterer om læringsmiljøet

Tabell 6-2 Korrelasjonstabell over spørsmålene i Elevundersøkelsen Tilleggsbolk og utvalgte indekser i den ordinære Elevundersøkelsen (Pearsons r)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Kunne sitte i fred	1							
2 Alltid tilgang til en datamaskin/ nettbrett	0,69	1,00						
3 Fikk jeg god hjelp av foreldre/foresatte	0,53	0,53	1,00					
4 Fikk jeg god hjelp av mine lærere	0,35	0,34	0,41	1,00				
5 Snakket med lærerne hver dag	0,26	0,25	0,25	0,50	1,00			
6 Snakket med noen fra klassen min hver dag	0,32	0,34	0,31	0,49	0,47	1,00		
7 Likte hjemmeskole mer eller mindre	0,14	0,10	0,10	0,11	0,09	0,12	1,00	
8 Lærte mer eller mindre ved hjemmeskole	0,10	0,06	0,11	0,13	0,10	0,09	0,56	1,00
9 Trivsel EU	0,12	0,07	0,14	0,18	0,10	0,12	-0,08	-0,06
10 Støtte fra lærerne EU	0,13	0,09	0,21	0,34	0,18	0,11	-0,06	-0,03
11 Støtte hjemmefra EU	0,18	0,10	0,33	0,19	0,13	0,10	-0,01	0,02
12 Mestring EU	0,16	0,12	0,14	0,15	0,10	0,09	0,00	-0,02
13 Motivasjon EU	0,13	0,08	0,18	0,23	0,16	0,10	-0,13	-0,07
14 Læringskultur EU	0,11	0,06	0,15	0,22	0,14	0,09	-0,05	-0,02

Tabell 6-2 viser sammenhengen mellom svar på spørsmålene i tilleggsbolken og utvalgte indekser i Elevundersøkelsen. Merk at korrelasjonstabellen er kuttet slik at korrelasjonene internt mellom indeksene i Elevundersøkelsen ikke vises. Jevnt over viser tabell 6-2 at det er relativt svake korrelasjoner mellom korona spørsmålene og indeksene i Elevundersøkelsen. Særlig ser vi at om elevene likte eller opplevde at de lærte mer eller mindre ved hjemmeskole har lave korrelasjonskoeffisienter. Kanskje med unntak av at de det er en negativ korrelasjon mellom om en likte hjemmeskole mer eller mindre og motivasjon. Dette kan indikere at de som likte hjemmeskole mer enn vanlig skole er mindre motiverte i den vanlige skolesituasjonen, mens de som i mindre grad likte hjemmeskole liker og er mer motivert i en vanlig undervisningssituasjon. Det er spørsmålene som angår god hjelp fra foreldre og lærere i hjemmeskolesituasjonen som har høyest korrelasjonskoeffisienter med indeksene i Elevundersøkelsen. Korrelasjonene er høyest hva angår hjelp hjemmefra i hjemmeskolesituasjonen og indeksen støtte hjemmefra og hjelp fra lærere i

hjemmeskolesituasjonen og støtte fra lærerne. Dette er jo ikke overraskende, men det kan tyde på at de som har god støtte hjemme og en god relasjon til lærer i den ordinære undervisningssituasjonen har det også i hjemmeskolesituasjonen. Vi ser også at opplevelse av god hjelp fra lærer ved behov i hjemmeskolesituasjonen også korrelerer relativt høyt ($>0,2$) med Motivasjon og Læringskultur indeksene fra Elevundersøkelsen.

Tabell 6-2 viser også at om en hadde en plass å sitte i fred for å gjøre skolearbeidet under hjemmeskoleperioden korrelerer høyere med indeksene i Elevundersøkelsen enn flere av de øvrige koronaspørsmålene. Det å ha en plass hvor en kan sitte i fred kan være en indikasjon på gode hjemmeforhold og muligheter for tilrettelegging hjemme. Dette indikeres også ved at dette spørsmålet har en høy korrelasjon med om en fikk god hjelp av foreldre under perioden med hjemmeskole (Pearson $r = 0,53$) og også en viss korrelasjon med Støtte hjemmefra indeksen i Elevundersøkelsen (Pearson $r = 0,18$). Dette kan tyde på at hjemmeskolesituasjonen har vært påvirket av sosial bakgrunn og at de som opplever gode rammevilkår og støtte hjemmefra og har god relasjon med lærer rapporterer om bedre læringsmiljø i Elevundersøkelsen. Dette underbygges av at elever som har svart på spørreskjemaet på et annet språk enn norsk (ca. 1 prosent av utvalget) tenderer til å svare lavere på spørsmålene om rammevilkår hjemme (plass å være, tilgang til datamaskin og hjelp fra foreldre i skolearbeidet) og spørsmålet om kontakt med noen fra klassen.

Det var jo ikke alle som hadde hjemmeskole under skolenedstengningen for en del hadde undervisning på skolen på grunn av foreldre i samfunnskritiske yrker, enkeltvedtak om spesialundervisning eller øvrige sårbare barn. Det var om lag 3,6 prosent av elevene som svarte på tilleggsbolken om korona som hadde hatt undervisning på skolen under hele skolenedstengningsperioden, mens rundt 26 prosent hadde hatt både hjemmeskole og et tilbud på skolen. De resterende 70 prosentene hadde hatt hjemmeskole under hele perioden.

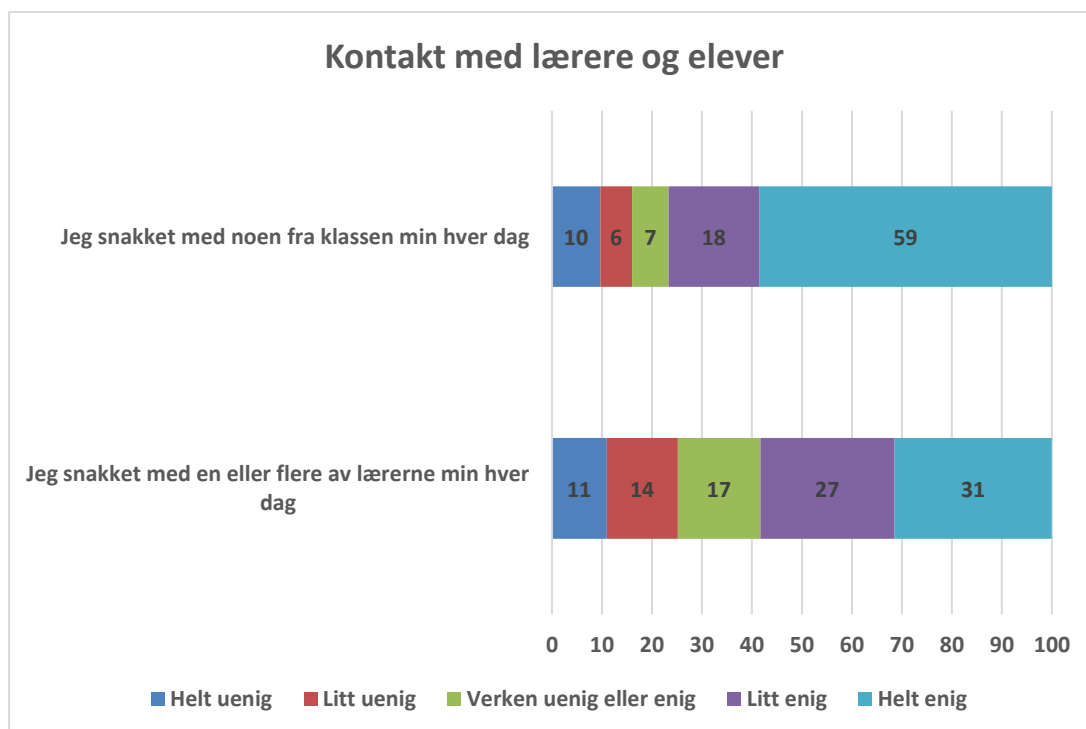
Tabell 6-3 Resultat på utvalgte indekser i Elevundersøkelsen fordelt på om eleven hadde hjemmeskole, kombinert løsning eller hadde et undervisningstilbud på skolen (Gjennomsnitt (snitt), Standardavvik (SA), Cohens d og Cohens ⁹h)

	Hjemmeskole		Både og		På skolen		Cohens d (hjemmeskole vs på skolen)
	snitt	SA	snitt	SA	snitt	SA	
Trivsel EU	4,25	0,74	4,19	0,78	4,13	0,85	0,15
Støtte fra lærerne EU	4,36	0,63	4,27	0,70	4,26	0,78	0,14
Støtte hjemmefra EU	4,33	0,76	4,22	0,82	4,14	0,89	0,22
Mestring EU	4,03	0,58	3,96	0,62	3,90	0,67	0,21
Motivasjon EU	3,74	0,80	3,65	0,82	3,62	0,90	0,14
Læringskultur EU	3,99	0,68	3,94	0,73	3,94	0,80	0,08
	Andel		Andel		Andel		Cohens h
Mobbing på skolen	6,8		8,2		11,4		-0,16

Ut fra tabell 6-3 ser vi at elever som har hatt et undervisningstilbud på skolen under skolenedstengningen, skårer jevnt over lavere på Læringsmiljøindeksene i Elevundersøkelsen. Særlig gjelder dette indeksene som omhandler Støtte hjemme fra og Mestring. Dette kan tyde på at de elevgrupper som har hatt et tilbud på skolen er også i en utsatt posisjon med tanke på skolesituasjonen og opplevelse av læringsmiljøet sitt. Vi kan også legge merke til at av de som hadde et undervisningstilbud fysisk på skolen oppgir 11,4 prosent at de er utsatt for mobbing på skolen, mens det tilsvarende tallet for de som hadde hjemmeskole er 6,8 prosent. Dette betyr ikke at de som hadde et tilbud fysisk på skolen under skolenedstengningen opplever et dårligere læringsmiljø på grunn av dette, men at de er i utgangspunktet i en utsatt posisjon hvor de er i en risiko for marginalisering og negative opplevelser på skolen.

⁹ Cohens h er et effektmål som gir et mål størrelsen på forskjellen mellom andeler/proposjoner; Cohens d= 0,2-0,4 (liten); Cohens h= 0,5-0,79 (moderat); Cohens h=> 0,8 (stor)

Kontakt med lærere og medelever



Figur 6-8 Elevers vurdering av kontakt med lærere og medelever ved hjemmeskole (Elevundersøkelsen Tilleggsbolk)

Det er 17 prosent av elevene som er litt eller helt uenige i at de snakket med noen fra klassen hver dag, mens 77 prosent er helt eller delvis enige i dette ifølge figur 6-8. Det er nærmere 60 prosent som er litt eller helt enige i at de snakket med en eller flere lærerne hver dag, mens 25 prosent er litt eller helt uenige i den påstanden. En ICC/flernivåanalyse viser at 6 prosent av variansen på påstanden om kontakt med lærerne kan forklares av hvilket trinn elevene går på. . Trinn har samtidig liten forklaringskraft på kontakt med noen fra klassen (1,7 prosent). Det tyder på at det er egenskaper ved trinnet på den skolen elevene går på som kan forklare hvordan elevene svarer på spørsmålet om kontakt med lærerne. En slik analyse av varians viser dermed at det er systematiske forhold ved trinnet/klassen og dermed også lærer(ne) som påvirker hvordan elevene i klassen svarer på spørsmålet om kontakt, i tillegg til kjennetegn ved elevene som kjønn, alder, motivasjon etc.

I undersøkelsen til foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen kommer det frem at blant de som har hatt hjemmeskole på lik linje med de andre elevene er det 40 % som har hatt daglig kontakt med lærerne, og 38 % som har hatt kontakt med læreren en gang i uken eller mindre. Svaralternativene som denne gruppen fikk er annerledes enn svaralternativene i Elevundersøkelsen, men resultatene kan sies å være rimelig like med svarene som kommer fram i figur 6-8.

I perioden etter 12. mars oppgir 49 prosent av grunnskolelærere å ha hatt kontakt med elevene per telefon ukentlig eller oftere, mens 72 prosent oppgir å ha hatt kontakt med elevene med bruk av videotelefoni (f.eks. FaceTime, Messenger) ukentlig eller oftere (Federici og Vika 2020, 65). I casestudiene forteller elever om ulike rutiner for kontakten med lærer - at læreren ringte flere ganger i uken, mens andre kan kun huske at læreren tok kontakt et par ganger i løpet av perioden. Flere skoler opprettet en «hjertetelefon», eller opplyste om telefonnummer til helsesykepleier, hvor elever kunne ta kontakt dersom de hadde det vanskelig. Telefontilbudet ble lite brukt ved skolene vi har snakket med – elevene tok heller kontakt med sin kontaktlærer.

Vi sendte ut gjentatte sånne «husk at dere kan ringe sosial hjertetelefon, vår egen hjertetelefon». Men den ble i liten grad brukt. (...) Vi måtte være mer proaktive rett og slett (...) Vi måtte ringe de opp og ta kontakt med dem. (Rektor, Case 4)

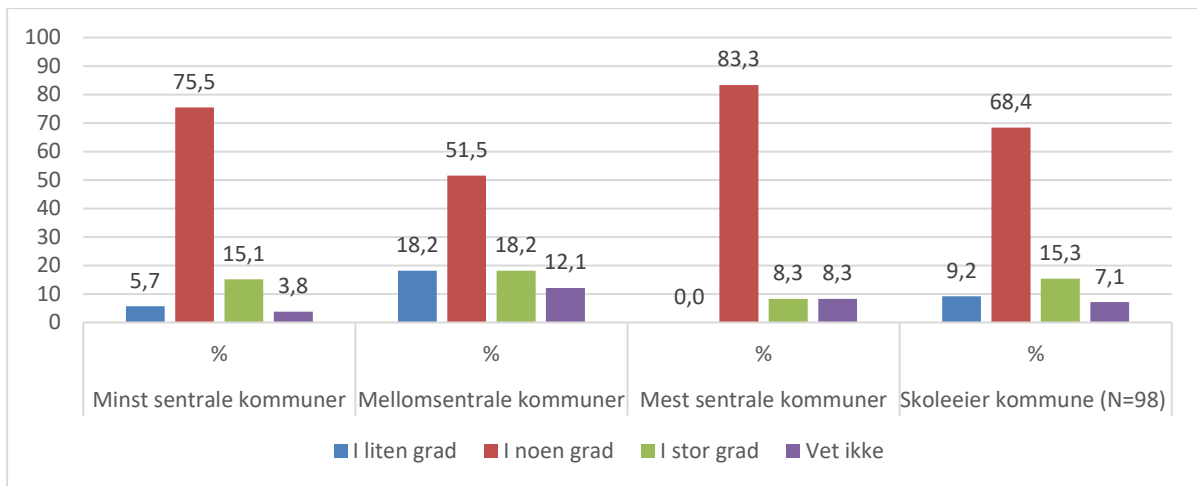
En elev beskriver det slik:

Om det hadde vært noe om skolen, så hadde [jeg] jo selvfølgelig snakka med læreren min. For jeg kjenner jo læreren min bedre enn jeg kjenner helsesøstera. (Elev, case 2)

På flere skoler er det tydelig at kontaktlæreren har hatt mye ansvar og oppfølging med hjemmene, noe som har gitt større arbeidsbelastning på kontaktlærer sammenlignet med faglærernes arbeidsoppgaver. Enkelte skoler har vært bevisst dette og kommunisert viktigheten av at faglærere også deltok i den sosiale oppfølgingen fra ledernivå, og slik fordelt arbeidspresset mellom kontaktlærere og faglærere.

Uttalelser fra elever i casestudiene belyser variasjonen i tid til skolearbeid, læring og trivsel. Enkelte av elevene uttrykker at de opplevde å lære mindre under nedstigningen, og at det sosiale samværet på skolen har vært et stort savn. Samtidig fremheves også noen positive sider ved hjemmeskolen; det var mulig for elever å kunne sove lengre og bli mer uthvilt om morgenen, og enkelte fikk mer ro og struktur på skolearbeidet. Lærere beskriver at flere elever fikk «roen» på et helt annet vis, fordi en hadde mindre sosiale forstyrrelser. Lærerne beskriver imidlertid også at overgangen til å komme tilbake til ordinær skole var utfordrende: *å finne tilbake til oppførselen i klasserommet også med regler og rutiner var utfordrende.* (case 6).

Dette gjenspeiler funnene over hvor kontakt med lærerne kan forklares av egenskaper ved trinnet eller klassen, eksempelvis at noen lærere tar hyppig kontakt, mens andre mer sporadisk. I Spørsmål til Skole-Norge ble skoleledere spurt om i hvilken grad de klarte å følge opp paragraf 9A, om at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, når skolemiljøet digitaliseres. 68 prosent svarer at de bare i noen grad klarer dette, og 9 prosent svarer i liten grad (figur 6-9).

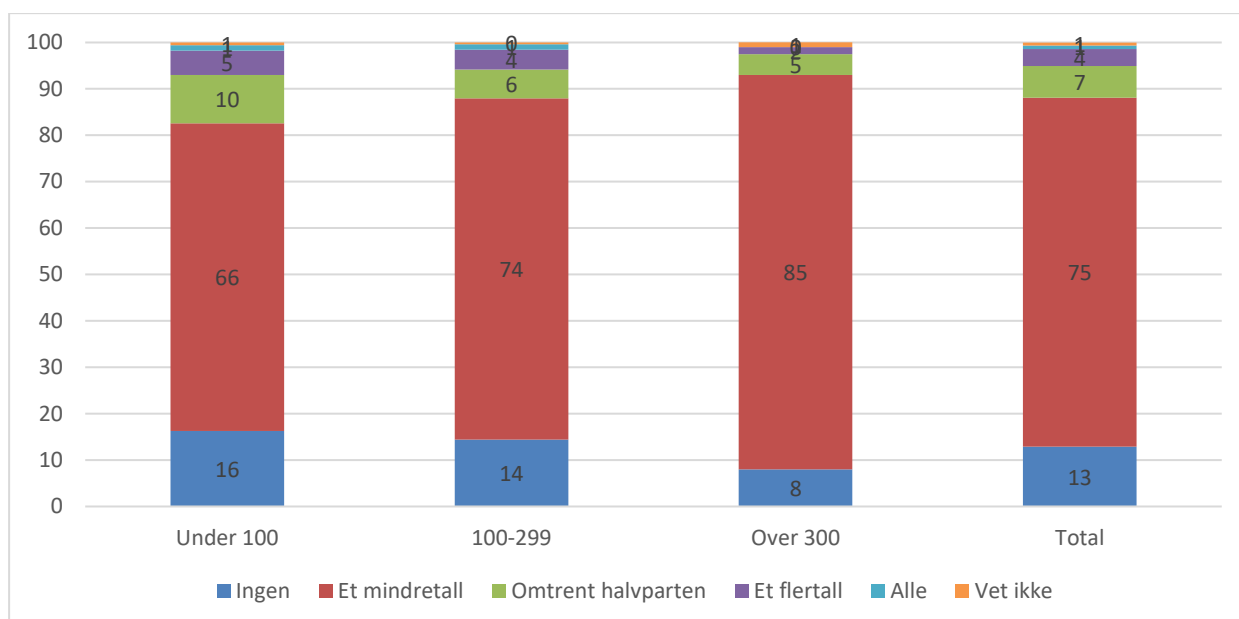


Figur 6-9 'I hvilken grad klarer kommunen/fylkeskommunen å følge opp at skolene følger paragraf 9A når skolemiljøet digitaliseres?' (Skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Under skolenedstengningen våren 2020 svarte 28 prosent av lærerne i grunnskolen i spørsmål til Skole-Norge (Federici og Vika 2020, 39) at de i stor grad klarte å følge opp hvordan hver enkelt elev har det, mens 62 prosent delvis klarte dette. 85 prosent av grunnskolelærerne vurderer at de klarer, eller delvis klarer, å legge til rette for at elevene har kontakt med hverandre, for eksempel gjennom felles digitale aktiviteter, gruppearbeid e.l., mens 80 prosent oppgir at de klarer, eller delvis klarer å legge til rette for at elevene har kontakt med noen andre i klassen.

Spenning mellom digitale plattformer og didaktisk innhold

Skoleledere ble bedt om å oppgi hvor mange lærere som rapporterer om pedagogiske vanskeligheter med å gjennomføre skolearbeid hjemme for elevene. Totalt oppgir 88 prosent ingen eller et mindretall. Svarfordelingen etter skolestørrelse vises i figur 6-10, hvor vi kan se at skoleledere ved de minste skolene oppgir at en litt større andel lærere rapporterer om pedagogiske vanskeligheter. Det samme mønsteret opptrer for skoler i de minste kommunene.



Figur 6-10 'Hvor mange lærere rapporterer om pedagogiske vanskeligheter med å gjennomføre skolearbeid hjemme for elevene?' (Skoleleder, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

I casestudiene forteller lærerne at det var utfordrende å skape gode undervisningsopplegg til praktiske fag som gym eller mat og helse. Oppgavene måtte tilpasses slik at det kunne gjennomføres med utstyr elevene hadde tilgjengelig hjemme. Dette resulterte gjerne i vide og lite spesifikke oppgaver, som å gå en tur eller lage middag til familien. Hvordan disse oppgavene ble løst av elevene er avhengig av "hvor mye man gjør det til selv", fremhever en av elevene. Elevene på ungdomstrinnet beskriver at de faglige og pedagogiske forholdene rundt opplæringen generelt var avhengig av eget initiativ, og fordret evne til å skape struktur i skoledagen selv.

For mange har undervisningen bestått i å få utdelt oppgaver med instruksjon fra læreren på skolens digitale plattform, for deretter å gjennomføre disse på egenhånd. Årsaken til at undervisningen ikke hadde mer interaksjon mellom lærer og elevene i klassen, forklares for eksempel med at den digitale plattformen ikke var designet til å vise flere enn et gitt antall brukere på video samtidig, eller at nettkapasiteten ikke var god nok til at alle i klassen kunne ha video og lyd påslått. Andre fremhever at en unngikk «uro og tull» ved at elevene skulle ha kameraet avslått når de selv ikke snakket. Lærere på enkelte skoler forteller om hvordan undervisningsopplegget endret seg etter hvert som de digitale hjelpemidlene ble utviklet, og lærerne utviklet sin digitale kompetanse. Mot slutten av nedstengningen var det i større grad mulig å gjennomføre undervisning hvor læreren delte skjerm og hadde dialog med elevene i undervisningen.

Lærere beskriver at det har vært utfordrende å skape forståelse for fag gjennom den digitale undervisningen. En lærer beskriver at for eksempel matematikk var utfordrende å undervise i under hjemmeskolen: «Matematikk handler så mye om forståelse og å sette ord på ting. (...)

Det synes jeg var kanskje det mest krevende faget.» (Lærer, case 4). Tilsynelatende var det vanskelig å skape slik forståelse i den digitale skolehverdagen. En annen lærer beskriver hvordan den digitale undervisningen i for eksempel grammatikk var utfordrende:

Det er vanskelig ofte å forklare... Grammatikk for eksempel, bare ved å dele skjerm, du får ikke helt med deg hvem som har forstått det og hvem som ikke har forstått det. (Lærer, case 5)

I tillegg til utfordringer med kroppsspråk og forståelse trekkes det frem andre mangler ved den digitale undervisningen: det er vanskelig å ha oversikt over hva elevene faktisk gjør, og det er vanskelig å få et godt vurderingsgrunnlag gjennom den digitale undervisningen. Flere beskriver også at det var utfordrende å strekke til for alle elevene - både å følge opp de elevene de har vært bekymret for, samtidig som en skulle følge opp den digitale undervisningen. En annen følte at ressursbruken ble skjevfordelt slik at elevene som hadde behov for mer utfordring, fikk minst oppmerksomhet.

I gjennomgangen av tidligere forskning er det vist at det var utstrakt bruk av selvstendige oppgaver og mindre helklasseundervisning og gruppearbeid i den digitale hjemmeskolen (Nordahl 2020; Gilje mfl. 2020). Informanter i casestudiene bekrefter dette inntrykket, og trekker frem ulike årsaker. For eksempel trekkes det frem at den digitale plattformen ikke var designet til å vise flere enn et gitt antall brukere på video samtidig, eller at nettkapasiteten ikke var god nok til at alle i klassen kunne ha video og lyd påslått. Andre fremhever at en på unngikk «uro og tull» ved at elevene skulle ha kameraet avslått når de selv ikke snakket. Lærere på enkelte skoler forteller om hvordan undervisningsopplegget endret seg etter hvert som de digitale hjelpemidlene ble utviklet, og lærerne utviklet sin digitale kompetanse. En informant forteller at mot slutten av nedstengingen var det i større grad mulig å gjennomføre undervisning hvor læreren delte skjerm og hadde dialog med elevene i undervisningen.

Oppsummering

Både foreldre og elever oppgir at læringsutbyttet gikk ned i perioden ved hjemmeskole sammenlignet med en ordinær skolesituasjon, mens det var omtrent like mange elever som likte hjemmeskolen bedre som det var elever som likte hjemmeskole dårligere enn vanlig skole. Det er ingen store forskjeller mellom trinn eller mellom gutter og jenter verken for opplevelse av læringsutbytte eller om en likte hjemmeskole eller ikke. Videre viser gjennomgangen i dette kapittelet en negativ korrelasjon mellom å like hjemmeskole og motivasjon målt i Elevundersøkelsen. I casestudiene fortalte lærere beskriver at flere elever fikk «roen» på et helt annet vis, fordi en hadde mindre sosiale forstyrrelser, noe som kan gjenspeile denne negative korrelasjonen.

Tiden elevene brukte på skolearbeid redusertes da det var hjemmeskole, men de eldste elevene på 9. og 10. trinn rapporterte om mest tidsbruk i skolearbeidet under hjemmeskolen sammenlignet med de øvrige årstrinnene. I overkant av 70 prosent av elevene opplevde at de fikk god hjelp av lærere eller foreldre med skolearbeidet dersom de hadde behov for det. Sammenlignet med tilnærmet like spørsmål i Elevundersøkelsen ser vi at støtten fra foreldre er tilnærmet lik under hjemmeskolesituasjonen, mens støtten fra lærere oppleves som betydelig redusert. Foreldre på sin side oppgir at de støttet barna deres i skolearbeidet betydelig mer under hjemmeskole enn i en vanlig skoledag med ordinær skole.

Det er også en sterk sammenheng mellom tid brukt til å følge opp skolearbeidet i en ordinær skolesituasjon og under hjemmeskolen. Dette tyder på at elever som har god støtte hjemmefra til vanlig har i enda større grad i hjemmeskoleperioden. Dette kan tyde på eventuelle skiller mellom elevgrupper forsterkes under skolenedstengningen. Dette støttes av analysene av elevenes svar på situasjonen under hjemmeskolen sammenlignet med svarene i den ordinære Elevundersøkelsen, hvor de som har gode rammevilkår hjemme under hjemmeskolesituasjonen tenderer til å svare mer positivt på læringsmiljøindeksene i Elevundersøkelsen. I caseundersøkelsen vektla også elever at de faglige og pedagogiske forholdene rundt opplæringen generelt under hjemmeskolen var avhengig av eget initiativ, og fordret evne til å skape struktur i skoledagen selv. Dette sammenfaller med gjennomgangen av tidligere forskning som viser at det var utstrakt bruk av selvstendige oppgaver og mindre helklasseundervisning og gruppearbeid i den digitale hjemmeskolen. Samlet sett ser vi dermed en tendens til at hjemmeskole kan ha forsterket skiller mellom elevgrupper på grunn av hjemmeforhold og andre bakgrunnsfaktorer.

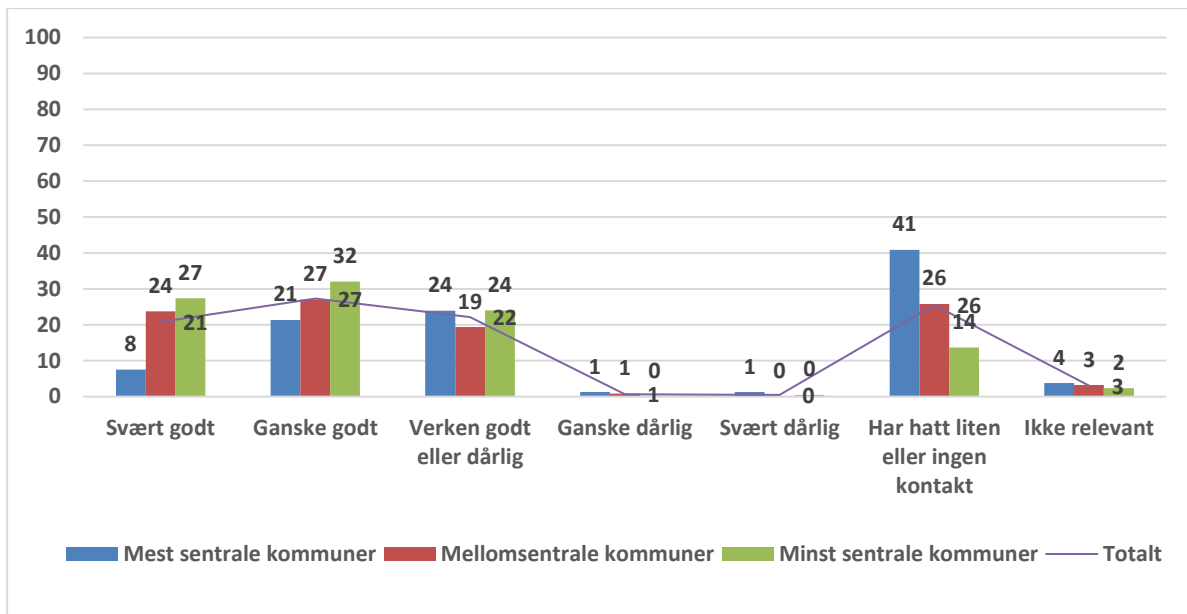
7. Kontakt mellom skole og hjem

Forholdet mellom skole og hjem kan sies å ha fått helt nye former under pandemiperioden. Tradisjonelt har skole-hjem samarbeid vært sett på som viktig blant annet som et grunnlag for å skape engasjement omkring opplæringsaktivitetene. Tidligere undersøkelser har samtidig vist at som oppfølging og samarbeid henger sammen med sosioøkonomisk bakgrunn og at mødre har fulgt opp i større grad enn fedre (se for eksempel Helgøy og Homme, 2012, s. 9-11). Samarbeidet er institusjonalisert gjennom Opplæringslovens krav om samarbeidsutvalg og foreldreråd og representasjon i ulike organer (kapittel 11), og foregår også i det daglige gjennom kontakt mellom foreldre og lærere, og gjennom leksearbeid etter skoletid. Samtidig gjorde nedstengningen av skolene at hjemmet ble en arena for skolearbeid på egne premisser. Vi har i andre kapitler sett på hva dette gjør med læringsmiljø og tidsbruk, og også hvilke utfordringer det ga for ulike elevgrupper. I dette kapitlet skal vi gå mer i dybden på selve interaksjonen mellom skole og hjem, med en særlig vekt på foreldrenes samarbeid med skolen.

Mye av informasjonen i kapitlet er hentet fra spørreundersøkelsene til foreldre og spørreundersøkelsene til FAU, men også fra skolelederes svar. Under skolenedstengningen ble skoleledere i grunnskolen spurt om de hadde kontaktet brukermedvirkningsorganene (FAU, klassekontakter, driftsstyre/SU, elevråd), og om hvordan de vurderte dette samarbeidet. Over 60 prosent av grunnskolelederne oppgir at de kontaktet brukermedvirkningsorganene (Federici og Vika 2020, s 105). I tillegg ble skoleeier spurt om de hadde oppfordret skolene til å kontakte brukermedvirkningsorganene. 45 prosent oppgir å ha gjort dette (se Federici og Vika s. 105). Totalt har vi svar fra 92 kommuner hvor også skoleledere har besvart spørreskjemaet. Dersom vi regner ut et gjennomsnitt av skoleledernes svar per kommune kan vi korrelere dette med kommunenes svar. Persons r er på 0.4 ($p < 0.001$), som betyr at det er en viss sammenheng mellom at skoleeier oppfordret til kontakt med brukermedvirkningsorganene og hvorvidt skoleledere tok kontakt med disse. Kontakt mellom skole og hjem var også et tema i intervjuene, og synspunkter fra skoleledere og lærere er brukt for å eksemplifisere hvordan kontakt og kommunikasjonen foregikk og ble opplevd.

Det formaliserte samarbeidet – skoleledere og FAU sine vurderinger

I figur 7-1 vises skolelederes vurderinger av samarbeidet med FAU om de særskilte utfordringene som skolenedstengningen skapte (for vurdering av samarbeidet med miljøarbeidere, skolehelsetjenesten, rådgivningstjenesten, elevrådet, tillitsvalgte, skolemiljøutvalget, samarbeidsutvalget/skoleutvalget/driftsstyret og vernetjenestene, se Federici og Vika 2020, 78).



Figur 7-1 'Hvordan vil du karakterisere samarbeidet med FAU om de særskilte utfordringene som situasjonen etter 12. mars skaper?' (Skoleledere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=619)

Figur 7-1 viser at det nærmest ikke er skoleledere som karakteriserer samarbeidet med FAU etter skolenedstengningen som ganske eller svært dårlig. Totalt fordeler skolene seg ganske jevnt, med 21-26 prosent på de resterende kategoriene, sett bort i fra 'ikke relevant'. Det er likevel verdt å merke seg at 26 % av skolelederne totalt sett oppgir at de har hatt lite eller ingen kontakt med FAU om utfordringene knyttet til nedstengningen.

Det er noen sammenhenger som kommer frem ved en nærmere kikk på svarene. Skoler i de minst sentrale kommunene skiller seg noe ut, ved at en klart mindre andel oppgir at samarbeidet har vært 'svært godt' samtidig som en klart større andel, 41 prosent, oppgir at de har hatt liten eller ingen kontakt med FAU. Går vi enda mer detaljert til verks ser vi at skolene i kommuner i den laveste inntektskvartilen i klart større grad oppgir ikke å ha samarbeidet med FAU, at samarbeidet i størst grad vurderes som godt og svært godt i Oslo-området fulgt av Østlandsområdet, og at den positive vurderingen øker med kommunestørrelse. Vi ser også at jo større skolene er jo bedre vurderer skoleleder både kvaliteten på kontakten og at andelen som oppgir lite eller ingen kontakt synker.

Rektorene i våre største casekommuner beskriver samarbeidet med FAU og brukerråd på en måte som bekrefter at samarbeidet har vært godt. Det ble gjennomført digitale møter for både å informere og få innspill fra foreldre om hvordan hjemmeskole fungerte. Utover formalisert samarbeid har rektorer for det meste sendt ut felles informasjon via digitale meldebøker og ulike plattformer til foreldre/foresatte. Det er i stor grad kontaktlærerne som har kommunisert med hjemmene, og i noen tilfeller har trinn- eller avdelingsledere hatt denne kontakten.

Brukerråd er det jeg som har kommunisert og oppdatert, sånn at de hele tiden var de første som fikk høre gjenåpning f.eks. Så vi hadde FAU møter og brukerrådsmøter på «meet» digitalt. (Rektor Case 2)

Ja, vi forsøkte å ha en åpen dialog med foreldrene. Jeg brukte tid på å snakke med Driftsstyret og FAU styret som er faste møter med. Sånn at vi prøvde å fange opp signaler der. Og orienterte de løpende om hva som skjedde. Det har vært en ganske god kanal å ha åpen. (Rektor, Case 1)

Jeg hadde kun noen få samtaler med foresatte som satt i samfunnskritiske stillinger, ellers lite. Det meste av kommunikasjonen var gjennom kontaktlærer og hjem ja... Vi bruker jo digital meldebok, så all informasjon som var felles for skolen, det satt jeg og sendte ut. (Rektor Case 3)

Samtidig opplever alle rektorene et større påtrykk i form av økt kontakt fra foreldre og større behov for informasjon.

Så jeg tenker at det var tettere, mer kontakt med foreldre, for det var større behov for kontakt med foreldre enn tidligere da. Jeg hadde FAU møter også for eksempel på teams med foreldrene. (Rektor Case 4)

Rektorene forteller også om at de ble kontaktet om mye annet enn skole og organisering av undervisning, noe som rektor i Case 1 beskriver på følgende måte:

... de budskapene jeg fikk... de sprikte enormt. Noen vil ha mer, noen vil ha mindre. Noen vil ha lærerstyrt, noen vil ha arbeidsplasser. Det var veldig vanskelig å oppsummere hva som kom fra foreldregruppen hvordan de ville ha det faglige opplegget. (...) Og mange foreldre henvendte seg til oss når det gjaldt andre ting enn skole. Som hva som gikk an å gjøre, om de fikk lov til det eller det og... Fritidsaktiviteter og veldig mange ting (...) Jeg får fortsatt spørsmål om de kan feire bursdag og besøke bestemor. Det er liksom skolen som er mottaker for kjempemange spørsmål som ikke angår skoledrift (Rektor, Case 1)

I noen av kommunene fikk skolene mer støtte i informasjonsarbeidet til foreldrene, og dette handlet mye om formidling av beslutninger og retningslinjer fra myndigheter og lokale tolkninger og tilpasninger av dette. Det ble også opprettet kontaktpunkt for spørsmål som FAQ, og direktekontakt via e-post og telefon:

Det at vi overtok en del avgjørelser. At vi overtok en del informasjon som skulle ut som skolene vanligvis helt fint håndterer på egenhånd med digitale meldinger ut til foreldre osv. Men jeg opplever ikke at de har blitt dårligere

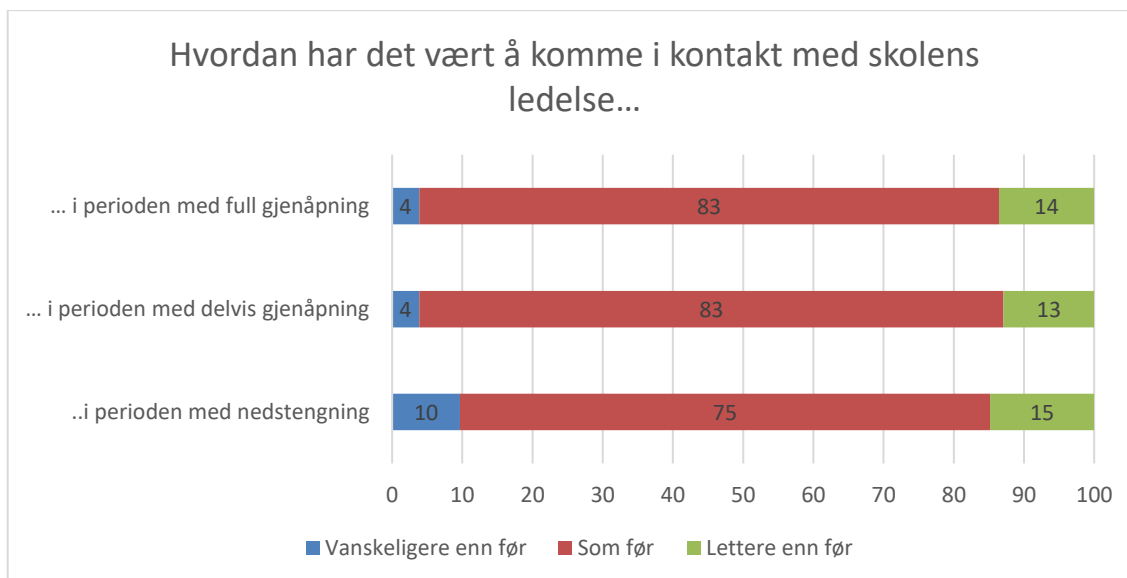
*til å ta avgjørelser. Men at avgjørelsene har blitt bedre via det fellesskapet.
(Kommunalsjef, Case 5)*

*Ja det krever god informasjonsflyt. ... de må jo ha sin informasjonsflyt ikke sant. Og sørge for at det når ut til det ytterste ledd. Og de bruker «schoollink» og de informerer foreldre og sånn. Det er voldsom informasjons... den må være god. Og det har jeg inntrykk av at den er da. Og nettopp fordi vi har den FAQ'en også, mulighet til å stille spørsmål. Veldig lavterskel for det altså.
(Kommunalsjef Case 1)*

Dette handlet mye om å lette trykket på skolene og etterspørsel etter informasjon, samtidig som det oppsto mye usikkerhet og mange nye spørsmål. Trafikklysmodellen har blitt et godt innarbeidet verktøy for alle kommunene i kommunikasjon mellom skolene og hjemmene, her er det eksemplifisert fra en kommunalsjef (Case 4):

Å, den støtter jeg meg på hele tiden. Det er så viktig nå at de er tydelig på å si vi er på gult nivå. ... Det er så mye følelser nå. Det var også det i mars.(...) Det viktigste vi gjør når vi kommuniserer nå er at vi er kunnskapsbaserte. Og at vi er på gult nivå. Og da betyr ikke det at vi kan drive digital hjemmeundervisning fordi en som velger å holde barnet sitt borte fra skolen på grunn av en eller annen årsak. Fordi vår hovedoppgave er å få alle på skolen og spesielt de sårbare, fordi det er den sosiale delen her som er kjempeviktig.(...) ... (Kommunalsjef, Case 4)

I undersøkelsen som har gått til FAU-ledere i de utvalgte kommunene er det ikke tydelige tendenser til systematiske forskjeller etter skoleslag, men heller en tendens til en klar positiv vurdering av samarbeidet med skolen. 85 prosent av FAU-lederne opplevde samarbeidet som positivt før nedstengningen, og det er ingen signifikante forskjeller i vurderingen av samarbeidet med skolen i perioden med nedstengning og heller ikke gjenåpningsperioden. Tilsvarende ser vi på spørsmål om hvordan FAU opplever at det har vært å komme i kontakt med skolens ledelse, illustrert i figur 7-2.



Figur 7-2 FAU-lederes vurdering av muligheten for å komme i kontakt med skolens ledelse

10 prosent av FAU-lederne har oppgitt at det var vanskeligere å komme i kontakt med skolens ledelse under nedstengingen fra 12. mars. 15 prosent oppgir at det var enklere å komme i kontakt med skolens ledelse, mens 75 prosent av FAU-lederne oppgir at det var omtrent som før under nedstengingen. Andelen som opplevde at det var vanskeligere å komme i kontakt med skolens ledelse sank til fire prosent når skolene helt eller delvis gjenåpnet. Disse overveiende positive resultatene understøttes av at 95 % av FAU-lederne oppgir at samarbeidet med skolens ledelse har fungert godt eller veldig godt i perioden med nedstengning fra 12. mars og frem til de svarte på undersøkelsen. Det er en viss tendens til at FAU ved større skoler har vært mer involverte i skolens arbeid enn ved mindre skoler, og at FAU ved større skoler er mer positive i vurderingen av kontakt og kommunikasjon med skolen i perioden. Samtidig må det minnes om at storbyene er tungt representert i materialet, og at 68 prosent av FAU-lederne kommer fra skoler med mer enn 200 elever.

Samarbeidet med skolen har vært godt for de fleste FAU-lederne, men 24 prosent opplever også å ha fått en økt mengde henvendelser fra foreldre. 59 prosent oppgir at mengden henvendelser har vært omtrent som før, mens 17 prosent har opplevd færre henvendelser enn det ellers pleier å være.

I åpne kommentarfelt forteller FAU-lederne at omstilling i arbeidsformer også har påvirket FAU. Det har vært usikkerhet enkelte steder om FAU var en formell møteplass på linje med arbeidsplasser, og at man kunne ha fysiske møter, eller om man måtte ha digitale møter. Noen opplever at arbeidet i FAU ble mer individuelt når man ikke hadde erfaring med digitale møter. Noen opplevde også at de økte henvendelsene til FAU fra foreldre var et resultat av at foreldremøter ble avlyst, og at FAU dermed ble et nytt kontaktpunkt.

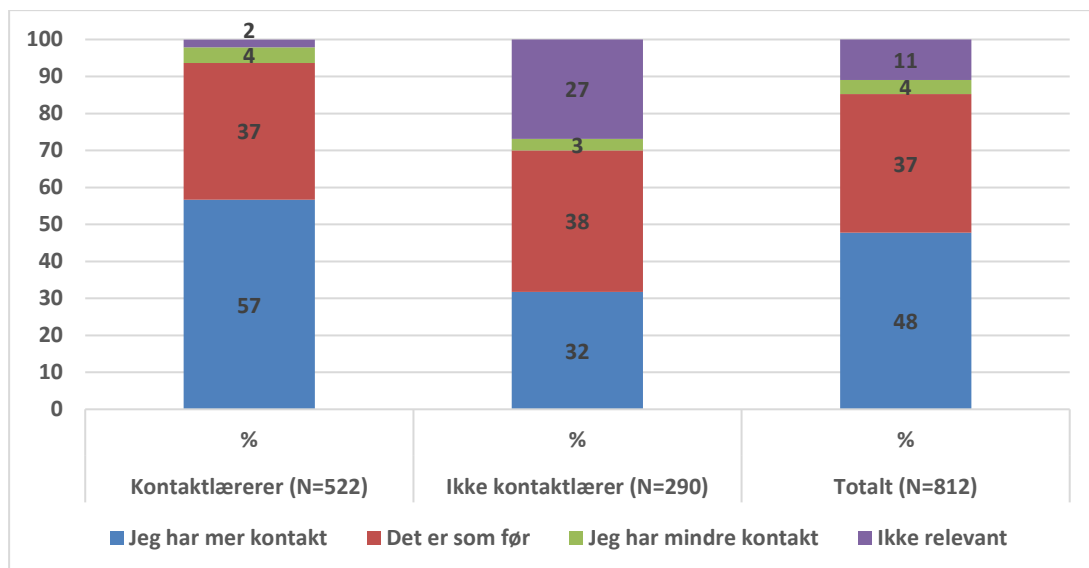
Posisjonen FAU har som et bindeledd mellom skole og hjem ble også krevende for enkelte, og mange spørsmål fra den generelle samfunnsdebatten i perioden ble satt på spissen gjennom FAU.

Det har vært et litt høyere konfliktnivå, når det ble aktuelt med karantene på enkelte trinn i smittebølge 2. I foreldregruppen er det ulike meninger om hva som er riktig, og enkelte mente rektor satte for store grupper i karantene. Den typen diskusjon er vanskelig å forholde seg til uten fagpersoner, i FAU må vi nesten bare forholde oss til beslutninger som blir tatt. Den diskusjonen var litt vanskelig. (FAU-leder, i kommentarfelt)

Det er også flere som påpeker at grensene mellom hva som foregår privat og hva som foregår i skolens regi ikke alltid er like klare, for eksempel knyttet til avslutninger og lekegrupper og lignende aktiviteter. Dette er med på å lage en gråsoner der skolens myndighet og mulighet til å styre har blitt satt spørsmålsteget ved fra foreldre. Det er likevel viktig å huske på at samarbeid mellom skole og hjem i svært stor grad handler om samarbeidet mellom foreldre og (kontakt)lærer rundt den enkelte elev. Og dette samarbeidet blir åpenbart viktigere når hjemmet blir arenaen mye av undervisningen foregår, selv om kommunikasjonen med lærer og elev skjer over digitale plattformer.

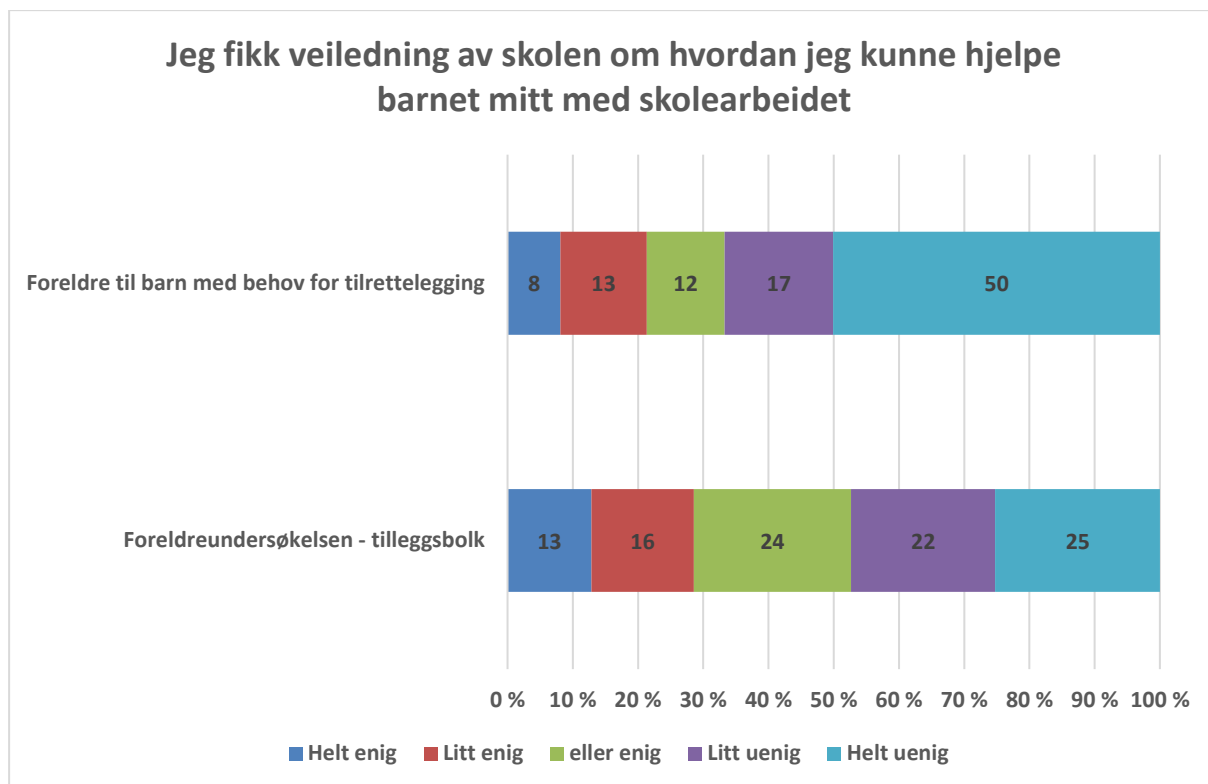
Samarbeid på bakkenivå – foreldre og lærere

Kontaktlærerne ser på mange måter ut til å ha vært det utvidede bindeleddet mellom skole og hjem. Under skolenestengningen våren 2020 oppga 57 prosent av kontaktlærerne i grunnskolen at de hadde økt kontakten med foresatte sammenliknet med før 12. mars, mot 32 prosent blant de som ikke er kontaktlærere (figur 7-3). Andelen lærere som sier at de har økt kontakt er også klart høyere på barneskolene, med 61 prosent sammenliknet med henholdsvis 45 og 31 prosent på 1-10- og ungdomsskoler (Federici og Vika 2020, 96).



Figur 7-3 'Har det vært en endring i hvor mye kontakt du har med foresatte sammenliknet med før 12. mars? (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge). Prosent (N=619)

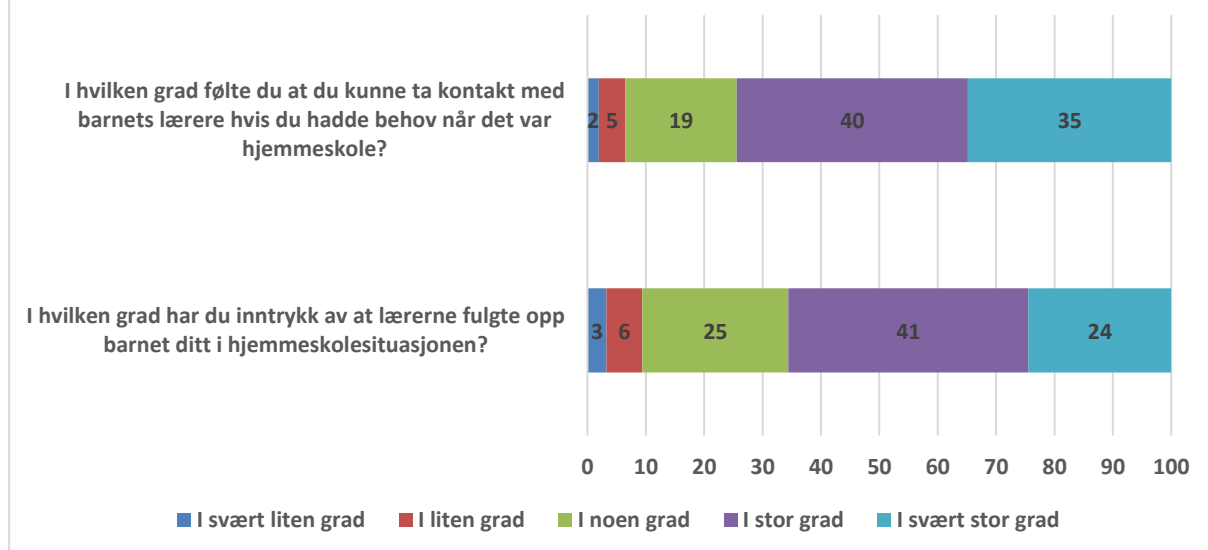
Vi har stilt spørsmål om samarbeid og oppfølging mellom skole og hjem i undersøkelsen til foreldre med barn med behov for tilrettelegging, og også til foreldre i den «ordinære» Foreldreundersøkelsen i regi av Utdanningsdirektoratet. Også i denne vil det være foreldre med barn med behov for tilrettelegging, men disse kan ikke tas ut som egen kategori i analysene. Det er kun ett av spørsmålene til de to gruppene som er identiske, men de er et godt utgangspunkt for å peke på det som ser ut til være en svært tydelig forskjell mellom foreldregruppenes svar. I figur 7-4 er foreldrenes svar på påstanden om at de fikk veiledning av skolen om hvordan de kunne hjelpe barnet med skolearbeidet presentert.



Figur 7-4 Foreldres vurdering av veiledning fra skolen ved hjemmeskole (Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk og undersøkelse til foreldre med barn med tilrettelegging i skolen)

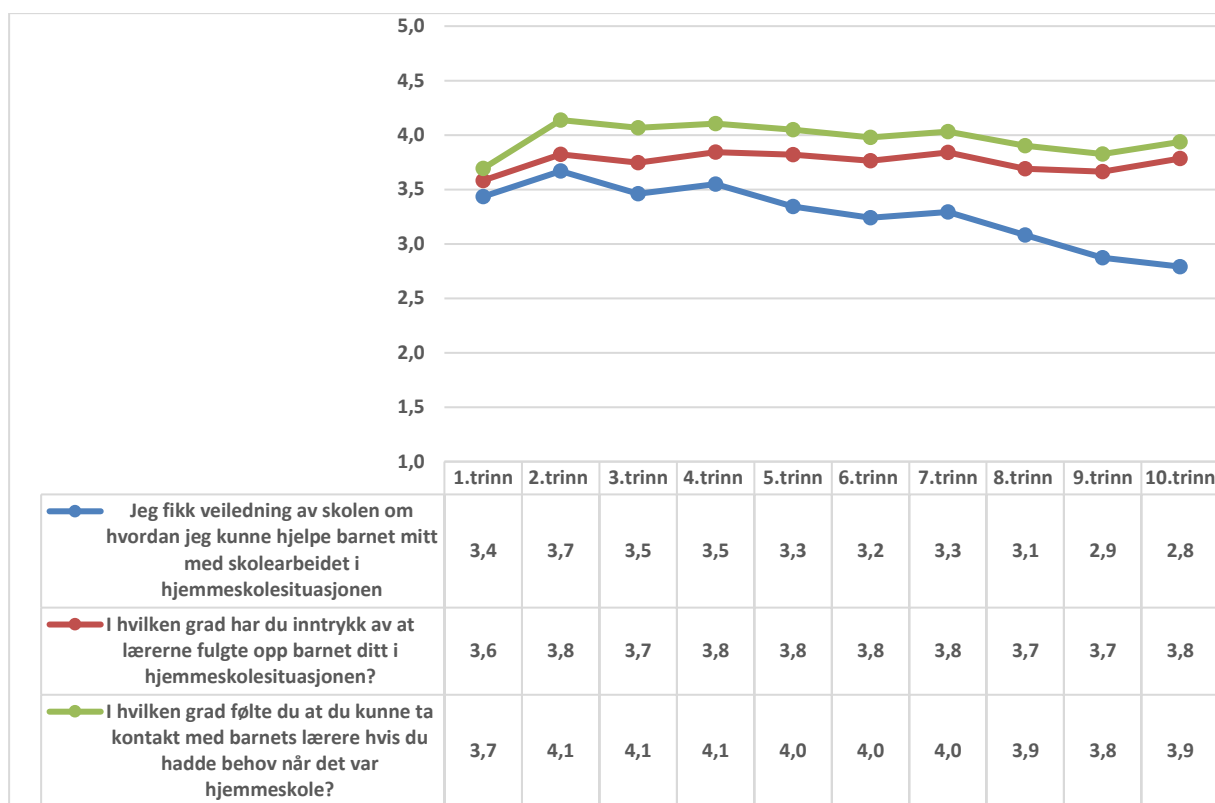
I figur 7-4 kommer det svært tydelig frem en forskjell i vurdering av hvorvidt de fikk veiledning av skolen. Blant foreldre med barn med behov for tilrettelegging er det 67 prosent som er helt eller litt uenig i at de fikk veiledning, mens i den ordinære foreldregruppen er det 30 prosent som sier det samme. I andre enden av skalaen er det 47 prosent av den ordinære foreldregruppen som er helt eller litt enig i påstanden, mot 21 prosent i den andre. Resultatene må sees i sammenheng med det opplevde behovet de har for veiledning. Det krever mer å gjennomføre skoledagen hjemme dersom barnet har ekstra behov for tilrettelegging, og behovet for veiledning oppleves som større. Dette behovet ser det ikke ut til at man har klart å etterkomme.

Kontakt og oppfølging fra lærere



Figur 7-5 Foreldres vurdering av kontakt og oppfølging fra lærere ved hjemmeskole (Prosent, Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)

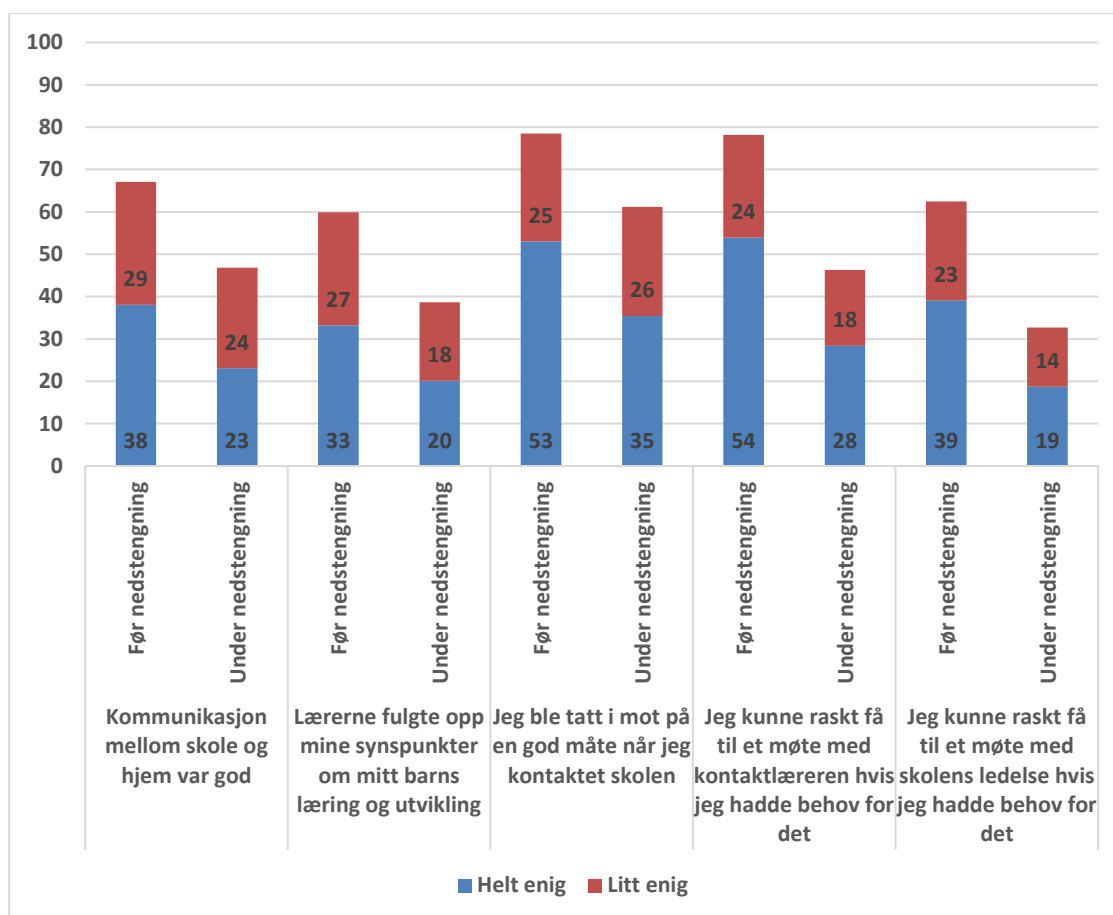
Figur 7-5 viser at foreldrene i all hovedsak følte at de kunne ta kontakt med barnets lærere ved behov når det var hjemmeskole. Tre av fire foreldre oppgir at de i stor eller svært stor grad mente dette, mens 7 prosent opplevde at de i liten eller svært liten grad kunne ta slik kontakt. Tilsvarende viser figur 7-5 at nærmere to av tre foreldre har inntrykk av at lærerne i stor eller svært stor grad fulgte opp barnet deres i hjemmeskolen, mens under 10 prosent av foreldrene mente at lærerne i liten eller svært liten grad gjorde dette.



Figur 7-6 Foreldres vurdering av veiledning fra skolen, kontakt og oppfølging fra lærere ved hjemmeskole fordelt på barnets årstrinn (Gjennomsnitt, Foreldreundersøkelsen Tilleggsbolk)

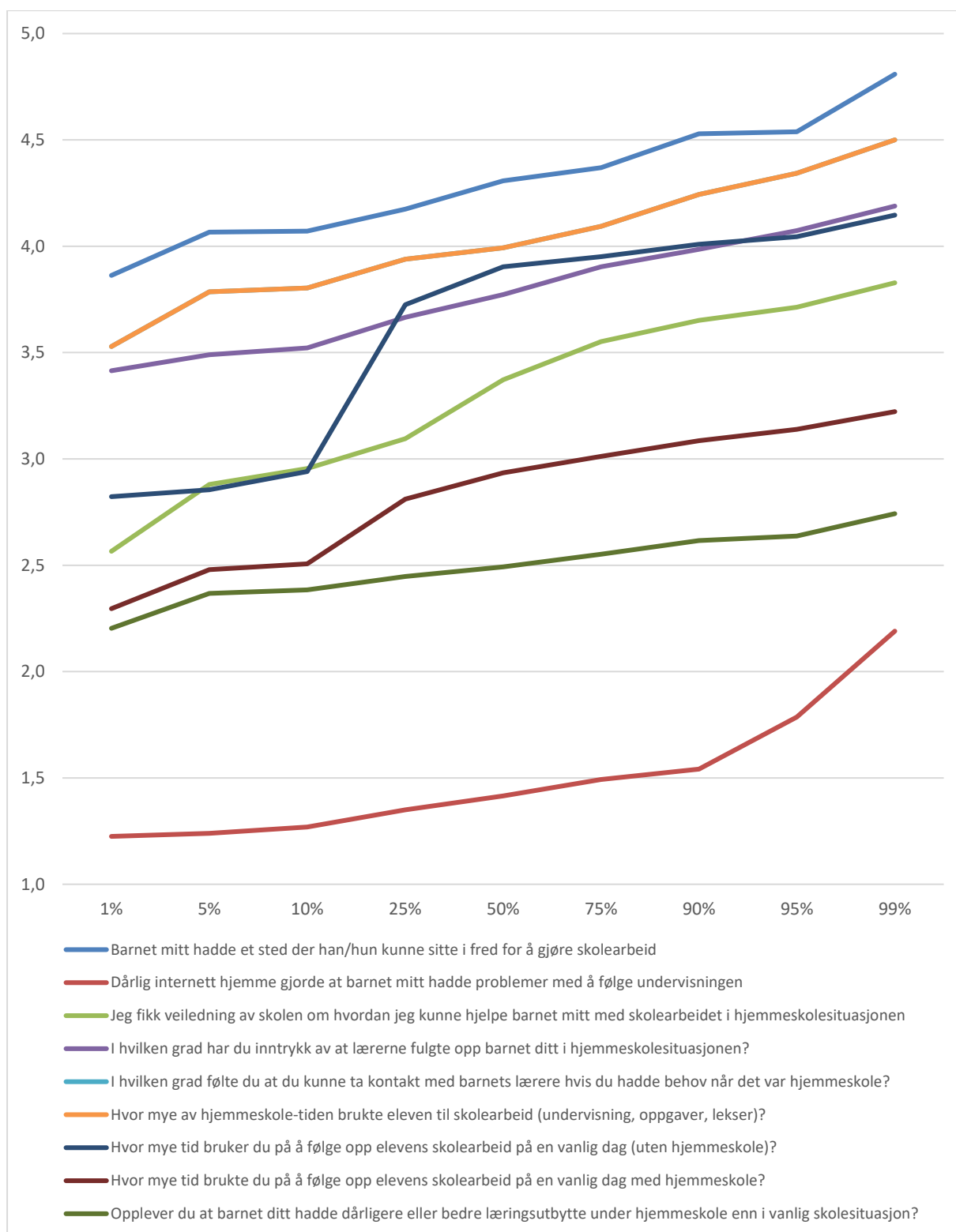
Figur 7-6 viser at det er ingen store forskjeller mellom foreldre til barn på ulike årstrinn, med tanke på i hvilken grad foreldrene opplevde at de kunne ta kontakt eller at de hadde inntrykt kom at lærerne fulgte opp barnet i hjemmeskolesituasjonen. Derimot ser vi at rapportering av veiledning av skolen om hvordan foreldrene kunne hjelpe barnet under hjemmeskole reduseres etter hvert som barna ble eldre.

Foreldrene til barn med behov for tilrettelegging i skolen har et noe mer negativt bilde av samarbeidet med skolen. Disse foreldrene har også blitt bedt om å svare på hva de synes om samarbeidet før nedstengningen, sammenlignet med under nedstengningen. Det er en klar tendens til at kontakten med skole og lærere ble mer komplisert for denne gruppen, der behovet for kontakt kan antas å være høyest. Resultatene i figur 7-7 viser at 38 prosent av foreldrene var helt enig i at det var god kommunikasjon mellom skole og hjem før nedstengningen, mens 23 prosent var helt enig under nedstengningen. 33 prosent var helt enig i at lærerne fulgte opp synspunktene de hadde om undervisningen før nedstengningen, mot 20 prosent under nedstengningen. 53 prosent var helt enig i at de ble tatt imot på en god måte når de kontaktet skolen før nedstengningen, mot 35 prosent under nedstengningen. 54 prosent var helt enig i at de raskt kunne få et møte med kontaktlæreren før nedstengningen, mens 28 prosent var helt enig i at de kunne få til dette under nedstengningen. Tilsvarende tall er det også på muligheten til å få rask kontakt med skolens ledelse.



Figur 7-7 Foreldre til barn med behov for tilrettelegging sin vurdering av kontakt med skolen før og under nedstengningen.

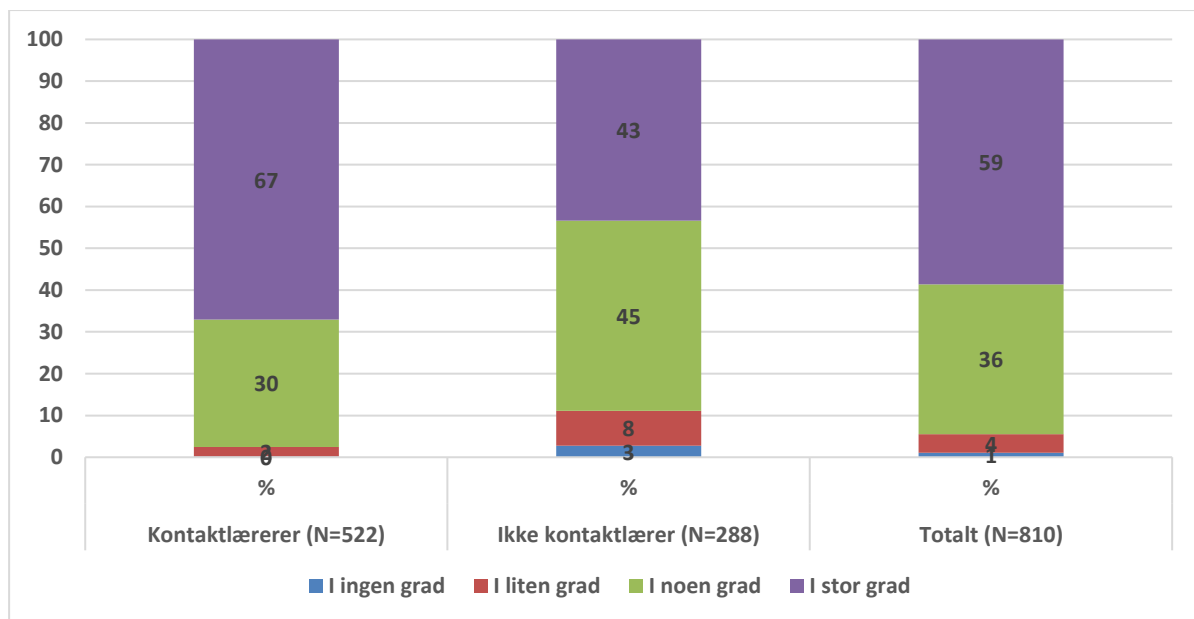
Det er muligens slik at forskjellene mellom foreldregruppene vi har undersøkt blir forsterket av å se kun på gjennomsnittsforskjeller hovedtendenser mellom gruppene. Også innad i foreldregruppene er det selvsagt ulikheter i vurderingene som er gjort. I den ordinære foreldreundersøkelsen har vi på grunn av det store antallet respondenter og informasjon om hvilke enheter de hører til, mulighet for å se på gjennomsnitt per skole. Gjør vi dette kommer det frem en oversikt over spredningen også, som er nyttig informasjon (figur 7-8). Spredningen i foreldresvarene er illustrert i figuren nedenfor. Startpunktene på linjene indikerer skolen med lavest gjennomsnitt, mens sluttpunktet indikerer skolen med høyeste gjennomsnitt. Jo brattere linjen er mellom punktene, jo større er spredningen. Det fremkommer av figuren at det også er relativ stor spredning mellom skoler i den ordinære foreldreundersøkelsen.



Figur 7-8 Spredning i svar på spørsmål i Foreldreundersøkelsen tilleggsbolk- fordeling av gjennomsnitt for skoler

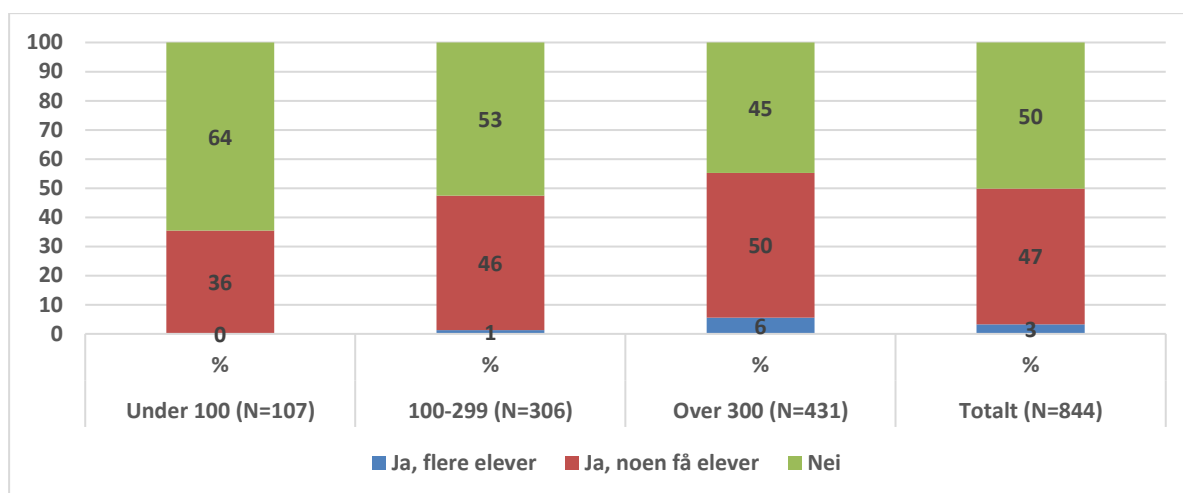
Etter skolenedstengningen våren 2020 ble både lærere og skoleledere spurt om de klarte å opprettholde jevnlig kontakt med alle elever i perioden etter 12. mars. Totalt svarer 98 prosent av alle grunnskoleledere at man klarte dette i stor grad ved skolen (Federici og Vika

2020, 91). Lærerne ser imidlertid ut til å ha hatt en veldig annen oppfatning enn skolelederne. Blant grunnskolelærere oppgir 59 prosent at de i stor grad klarte å holde jevnlig kontakt med elevene, mens 36 prosent svarer i noen grad. Ungdomsskolene skiller seg litt ut, ved å ha 8 til 9 prosentpoeng færre lærere som svarer i stor grad, sammenliknet med barne- og 1-10 skoler. Videre analyser viser at det er forskjeller mellom kontaktlærere og øvrige lærere, vist i figur 7-9. Andelen som oppgir å i stor grad ha klart å opprettholde jevnlig kontakt med alle elevene er klart høyere blant kontaktlærere.



Figur 7-9 'I hvilken grad klarer du å opprettholde jevnlig kontakt med alle elevene?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=630)

Lærerne ble videre spurt om det var elever de opplevde å ikke få kontakt med etter 12. mars, enten i perioder eller hele tiden. Totalt svarer halvparten av lærerne at dette ikke er tilfellet, mens 47 prosent oppgir at det er noen få elever de ikke har fått tak i, og 3 prosent at det er flere elever de ikke har fått tak i. Det har tidligere blitt vist at andelen som svarer noen få elever er klart lavere blant lærere på barneskolen. 32 prosent svarer dette av lærerne på barneskolen, sammenliknet med 50 prosent på 1-10 skoler og 62 prosent på ungdomsskoler (Federici og Vika 2020, 100). Videre analyser av lærere på grunnskolen viser ingen geografiske forskjeller, men at andelen lærere som har noen eller flere elever de ikke får tak i øker med skolestørrelse, vist i figur 7-10. Vi finner i tillegg at 2 prosent av kontaktlærerne oppgir at det er flere elever de ikke får kontakt med og 43 prosent oppgir at det er noen få elever de ikke får kontakt med, sammenliknet med henholdsvis 6 og 54 prosent blant de øvrige lærerne.



Figur 7-10 'Har du opplevd å ikke få kontakt med elever etter 12. mars, enten i perioder eller hele tiden?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent (N=630)

Opplevelsen av manglende muligheter med kontakt med skolen og lærerne for foreldre til barn med behov for tilrettelegging speiler i stor grad kontaktlærernes svært kompliserte og krevende rolle, med oppfølging av mange elever med ulike behov, spredt utover mange hjem. Selv om man i fortolkningen av svarene må ta høyde for at foreldrene til barn med behov for tilrettelegging også vurderer behovet som større, er det et tydelig trekk at de som trenger oppfølging og tett samarbeid mellom skole og hjem mest, også opplever at dette har vært vanskeligst å få til.

Oppsummering

Det formaliserte samarbeidet mellom skole og foreldre gjennom institusjonaliserte organer som FAU vurderes som positivt både før, under og etter nedstengningen, fra både skolesiden og FAU. Samtidig ser vi at grenser og posisjoner settes på spissen. Skolens rolle som arena for mer enn bare undervisning skaper utfordringer når skoledriften skal begrenses og styres. Hvilke aktiviteter som er skolens aktiviteter, og hva som er fritidsaktiviteter i regi av foreldre i skolens lokaler blir i mange tilfeller uklart. Skolelederne håndterer dette på ulikt vis, samtidig som FAU i en del tilfeller blir satt i en skvis mellom å være en del av skolen og å være foreldrenes organ.

Det er tydelig at kontaktlærernes rolle som førstelinje mellom foreldre og skole har gjort påtrykket stort gjennom pandemien, og gjort en fra før krevende rolle enda mer krevende. For foreldrenes del ser det ut til å være et veldig klart skille mellom foreldrene til barn med behov for tilrettelegging i skolen, og andre foreldre, der de førstnevnte opplever å ha fått klart mindre veiledning og oppfølging hjemme enn de opplever behov for. Samtidig viser analyser av forskjeller i gjennomsnitt mellom skoler (spredning) at det også er relativt store forskjeller mellom skoler i hvordan foreldrene vurderer oppfølgingen fra skoler og lærere. Som eksempel

er det blant foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen 67 prosent som er helt eller litt uenig i at de fikk veiledning i hvordan de kunne hjelpe barnet med skolearbeidet. Blant de som har besvart den ordinære foreldreundersøkelsen er det 30 prosent som sier det samme.

8. Barn/elever i sårbare situasjoner

I dette kapittelet belyser vi tilbudet som har blitt gitt til elevene som i perioden ofte ble omtalt som *sårbare barn og unge* eller *barn i sårbare situasjoner*. Veilederen for smittevern påpekte at barnehager og skoler har en sentral rolle i å identifisere og følge opp utsatte barn og unge.¹⁰ I kapittelet ser vi nærmere på hvordan dette er blitt forstått, og hva slags tilbud elevene har fått. Vi ser først på forståelsen av begrepet sårbar og hvilke elevgrupper dette omfatter. Deretter ser vi nærmere på hvem som har fått et tilbud, og hva tilbudet på skolene har bestått i. Vi ser også omdisponering av ressurser for å sikre barn og unge et forsvarlig tilbud.

Kapittelet bygger på data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI), spørreundersøkelser til foreldre med barn med behov for tilrettelegging, FAU-representanter, barnevern og PPT, skoleledere og lærere, i tillegg til intervjuer med støttesystem, skoleeiere, skoleledere og lærere i de seks casekommunene.

Om sårbarhetsbegrepet

I alle seks casekommunene var både kommunalsjefer, rektorer, lærere og støttetjenester vi intervjuet opptatt av hvordan de hadde ivarettatt de såkalte 'sårbare' barna eller elevene, særlig i perioden med hjemmeskole. I tillegg til elever med rett på spesialundervisning og elever med foreldre i samfunnskritiske yrker, skulle skolene også gi et tilbud til barn med vanskelige familieforhold hjemme, og være oppmerksomme på barn som under normale forhold ikke ville vært utsatt. Informanter trekker frem at elevene kunne være sårbare på ulike måter – sosialt eller faglig. For eksempel kunne elever med språkutfordringer grunnet minoritetsbakgrunn ha behov for ekstra faglig støtte, eller det kunne dreie seg om elever med behov for å komme på skolen for å skape struktur i skoledagen og skolearbeidet. Mangelen på støtte hjemmefra nevnes en mulig årsak til sårbarhet, men enkelte understreker også at det også kunne være snakk om elever som har støtte hjemme, men som likevel hadde utfordringer med å håndtere den nye formen for skolehverdag. En rektor uttaler: «*du må nesten kjenne elevene for å vite det*» (rektor, case 1) på spørsmål om hvem som er de sårbare elevene. Uttalelsen belyser viktigheten av å gjøre subjektive vurderinger av hvem som hadde behovet i hvert enkelt tilfelle.

Begrepet har tilsynelatende gitt stort handlingsrom til skolene, men enkelte kritiserer også begrepet for å være for vidt. En rektor forstår begrepet som et overbyggende paraplybegrep: «*For oss er det mer et paraplybegrep over unger som ikke har selvregulerende verktøy, eller at*

¹⁰ [Oppfølging av sårbare barn og unge \(udir.no\)](https://udir.no)

de rett og slett ikke har støtteapparatet rundt seg hjemme. (Rektor, Case 3)» At begrepet blir forstått som vidt kan på den ene siden forstås som positivt, ved at det gir lokalt handlingsrom til å avgjøre hvilke elever som hadde behov for ekstra støtte. En annen rektor understreker imidlertid at det var et for stort handlingsrom: *«Det stod jo litt på Udir sine sider, vi leste alt som stod, men for meg var det litt for vidt begrep. (Rektor, Case 1)»*. Denne rektoren forteller at de selv definerte begrepet lokalt, og at lærerne fikk ansvar for å identifisere og følge opp disse elevene.

Flere av de vi snakket med problematiserte både begrepet og bruken av begrepet. En kommunalsjef beskriver at de har hatt en gruppe elever som møtte på skolen, fordi:

det var ingen motivasjon til å være hjemme. (...) Det vil normalt ikke gå under sårbare barn, men at de trengte litt ekstra. Litt ekstra oppmerksomhet, rett og slett noen som så dem. (Kommunalsjef, Case 3)

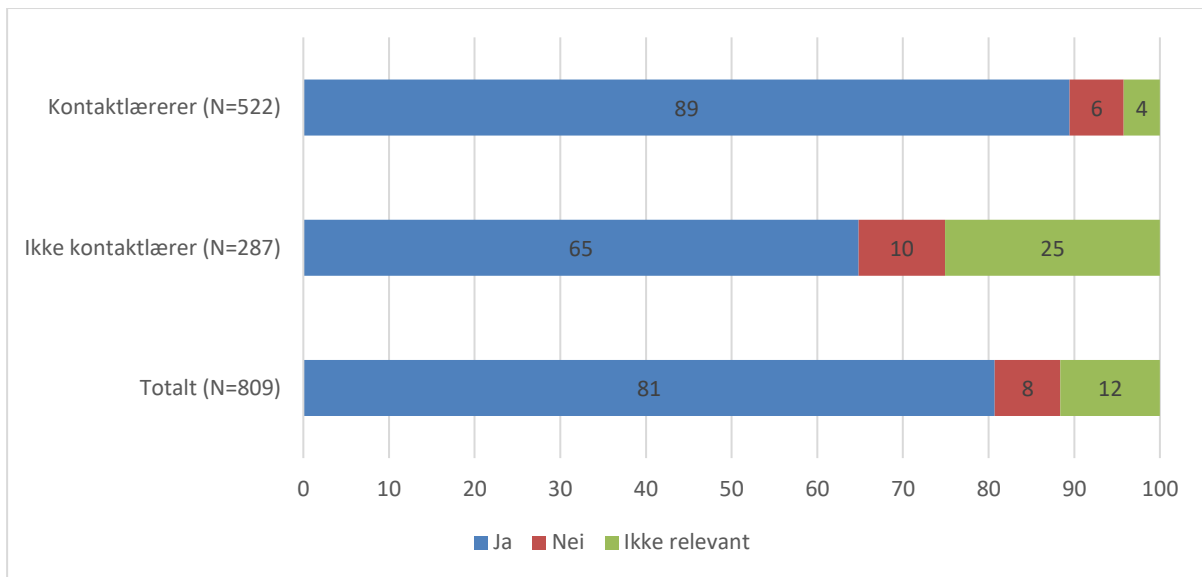
Kommunalsjefen forteller om at de bevisst snakket om «barn som trengte litt ekstra», heller enn som sårbare barn. En annen kommunalsjef beskriver hvordan de bevisst ikke kaller det sårbare elever, men heller «elever i sårbare situasjoner». Det problematiske ved å bruke begrepet «sårbare barn» beskrives av en tredje kommunalsjef: *«Man får type et sånt stempel på seg «du er sårbar, da er du alltid sårbar»... (Kommunalsjef, Case 6)*. Informantene beskriver altså at sårbarhetsbegrepet har ført med seg uheldige konnotasjoner, og en har derfor funnet andre begrep og formuleringer for å snakke om disse elevene. En rektor forteller også om hvordan enkelte elever ikke ønsket å komme på skolen når de fikk tilbudet: *«for da tenkte dem at de ble litt for spesielle.» (Rektor, Case 4)*.

Uttalelsene viser samlet at det har vært stort spenn i hvilke elever som har blitt sett på som sårbare i perioden, og at det har vært stort handlingsrom for skolene i å avgjøre hvilke elever som er sårbare. Det er tydelig hvordan skoletilbudet kunne gi en følelse av å skille seg ut og være annerledes. Uttalelsene har også pekt på at bruken av begrepet «sårbar» har gitt negative konnotasjoner, og at en derfor på mange skoler har valgt alternative begrep.

God oversikt over sårbare elever

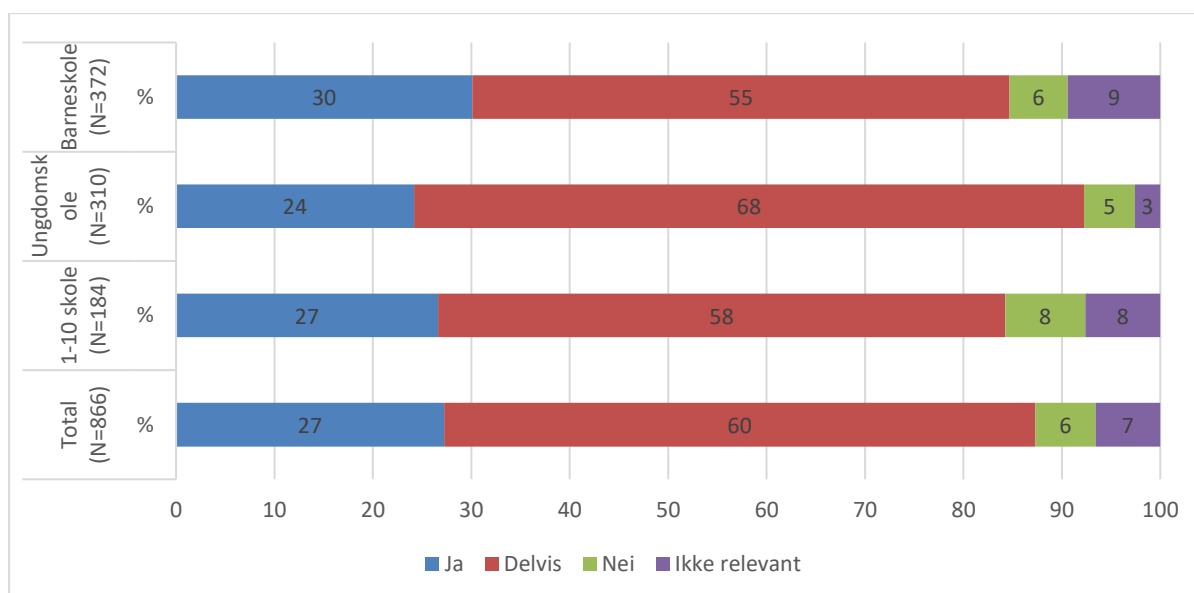
Under skolenestengningen våren 2020 ble lærere, skoleledere og skoleeiere stilt flere spørsmål om elever som ble vurdert som sårbare. I spørreundersøkelsen ble sårbare elever definert som de med behov for tettere oppfølging, og inkluderte følgende elever: med sykdommer; med særskilte behov; i familier med problemer med rus og dårlig psykisk helse; i familier med foreldre med høyt konfliktnivå; i barnevernet; som vokser opp i familier med dårlig økonomi eller som mangler sosialt nettverk; og med dårlig psykisk helse.

Mer enn 80 prosent av alle lærere i grunnskolen oppgir å ha oversikt over sårbare elever i sin klasse. Blant de resterende er det mellom 7 og 9 prosent som svarer nei (andelen er høyest blant lærere på ungdomsskolen), og 10 til 13 prosent som svarer at spørsmålet ikke er relevant (Federici og Vika 2020, s. 99). Videre analyser viser imidlertid at det er svært få kontaktlærere som svarer at spørsmålet ikke er relevant. I figur 8-1 kan vi se at bare 6 prosent av lærerne oppgir å ikke ha oversikt over sårbare elever i sin klasse, mens 4 prosent svarer at spørsmålet ikke er relevant. Blant lærerne som ikke er kontaktlærere er andelen som svarer nei og ikke relevant henholdsvis 10 og 25 prosent.



Figur 8-1 'Opplever du å ha oversikt over sårbare elever i din klasse?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge). Prosent

Videre ser vi at mens over 80 prosent av lærerne oppgir å ha oversikt over sårbare elever i sin klasse var det kun 27 prosent som svarte at de, gitt situasjonen etter 12. mars, klarer å følge opp sårbare elever. 60 prosent oppgir at de delvis klarer å følge opp sårbare elever. Svarfordelingen etter skoletype vises i figur 8-2.



Figur 8-2 'Gitt situasjonen du er i etter 12. mars, klarer du å følge opp sårbare elever?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge). Prosent

Fra figuren kan vi se at det er noen små forskjeller mellom barne- og 1-10 skoler på den ene siden, og ungdomsskoler på den andre, hvor en litt lavere andel lærere på sistnevnte skoletype svarer ja og en litt høyere andel svarer delvis. Igjen ser vi noen små forskjeller mellom de som er kontaktlærere og ikke. Blant kontaktlærere oppgir 29 prosent at de klarer å følge opp sårbare elever, mot 24 prosent blant de resterende.

Uttalelser fra casekommuner kan belyse utfordringene i å følge opp de sårbare elevgruppene. Minoritetsspråklige elever kan trekkes frem som eksempel. Den generelle utfordringen rundt støtte til minoritetsspråklige elever under nedstengingen beskrives slik av en lærer:

Kommunikasjonen med hjemmet er vanskeligere på grunn av at norskkunnskapene er ganske begrenset rundt omkring og det er fort å snakke litt forbi hverandre (···) Så er det de med faglige utfordringer og da.. Men det ser så ulikt ut, fordi noen av de som fikser det hjemme har positiv støtte hjemme. (Lærer 3, case 1)

Sitatet tyder på at elever i minoritetsspråklige familier med mangel på støtte hjemmefra har hatt særlige utfordringer i perioden, og at det har vært vanskelig for læreren å følge opp digitalt på grunn av språkutfordringer. Sitatet antyder også at disse elevene på denne skolen tilsynelatende ikke har hatt et tilbud på skolen under nedstengingen. En annen lærer i samme case forteller om hvordan minoritetsspråklige elever med «innføringstilbud» har vært særlig utfordrende å følge opp i perioden. Minoritetsspråklige elever (barn, unge og voksne som har

et annet morsmål enn norsk eller samisk) kan ha rett til særskilt språkopplæring¹¹. Innføringstilbud er en måte å organisere opplæringen for nyankomne elever hvor det organiseres et særskilt opplæringstilbud for disse elevene i egne grupper, klasser eller skoler, i en begrenset tidsperiode¹². Konsekvensen ble for enkelte av disse elevene at de måtte utsette oppstarten i ordinær klasse fra høsten av, som opprinnelig planlagt. Utviklingen i norsk skriftlig og muntlig hadde stagnert.

Elever med skolevegring trekkes frem av flere informanter som en gruppe som en i utgangspunktet kan tenke på som sårbare elever på skolen, men som flere informanter påpeker at har opplevd skole hjemme som positivt. En informant beskriver det slik: *dem som var skolevegrere fra før av, det ble jo veldig behagelig fordi da var jo plutselig alle hjemme. Ja det ble på en måte normalisert (Case 1.)* Dette inntrykket er i tråd med tidligere funn fra Fjørtoft (2020) som påpekte at skolevegrerne på denne måten deltok på likere premisser enn hva de gjorde i det fysiske klasserommet.

Under skolenedstengningen våren 2020 ble også skoleledere spurt om de blir førte oversikt over hvor mange sårbare elever det er i en klasse, og skoleeier ble spurt om de fører oversikt over hvor mange sårbare elever det er i skolene (se Federici og Vika s. 96-97). Blant skoleledere svarer over 95 prosent på barne- og ungdomsskoler at de fører oversikt over hvor mange sårbare elever det er i klassen, mens 89 prosent svarer det samme på 1-10 skoler. 71 prosent av kommunene oppgir å føre oversikt over hvor mange sårbare elever det er på skolene, mens 28 prosent sier at det er opp til skolene å ha oversikt. En kommunalsjef i casestudiene roser rektorene på skolene over å ha oversikt:

Der også må jeg berømme rektorene altså, for det var behov for veldig mye rapportering (...) Blant annet det her med elever i sårbare situasjoner da, hvor mange som benyttet seg av tilbudet og hva vi gjorde da. Der hadde vi god oversikt over de her elevene. (Kommunalsjef, case 2)

Det har altså vært god oversikt over elever i sårbare situasjoner, men utfordrende å gi alle et tilstrekkelig tilbud. Vi skal se nærmere på tilbudet som har blitt gitt.

Hvilke elever har fått et tilbud på skolen?

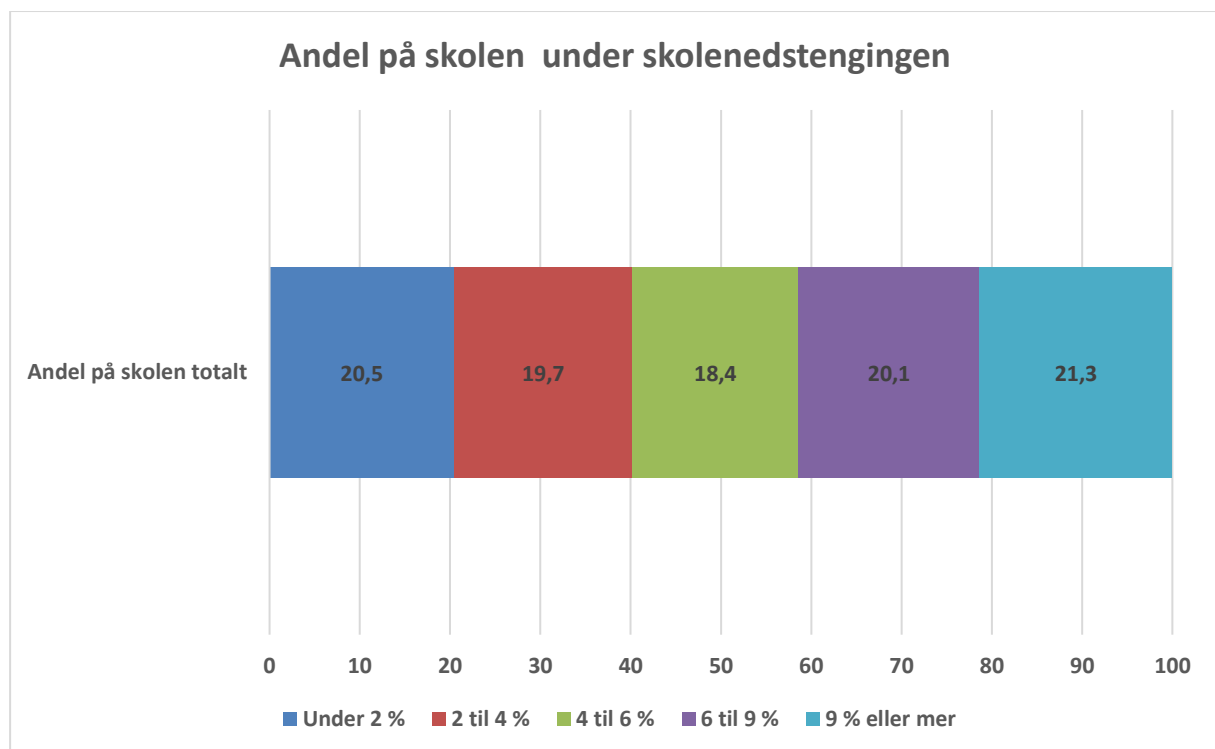
Hvilke elever som har fått tilbud på skolen under nedstengningen har skolene rapportert inn via Grunnskolenes informasjonssystem (GSI). Skolene kunne kategorisere elevene som

¹¹ [Hvem er de minoritetsspråklige elevene? \(udir.no\)](http://udir.no)

¹² [Eleven får særskilt språkopplæring \(udir.no\)](http://udir.no)

mottok et tilbud på skolen enten som at foreldrene jobbet i samfunnskritiske yrker, elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og øvrige sårbare/utsatte barn. Når det gjelder øvrige sårbare/utsatte barn måtte skolene gjøre konkrete og individuelle vurderinger av hvilke barn som skulle få et tilbud på skolen i perioden skolene var stengt. Bakgrunnen for at elever kunne få dette tilbudet kunne for eksempel være individuelle forhold (sykdom, diagnoser), familiesituasjon (alvorlig sykdom, ruslidelser, høyt konfliktnivå) og/eller miljø (fattigdom, kriminalitet, mangel på sosialt nettverk) (Hentet fra GSI).

Figur 8-3 viser andel elever som fikk undervisning gjennom fysisk oppmøte på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt. Elevene er delt i fem grupper totalt og fordelt på årsak. Den etterfølgende figuren, figur 8-4, viser gjennomsnitt andel elever som fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt totalt og fordelt på årsak. De to figurene er basert på det samme datamaterialet, men presentert på to ulike måter. Først skal vi se på figur 8-3:

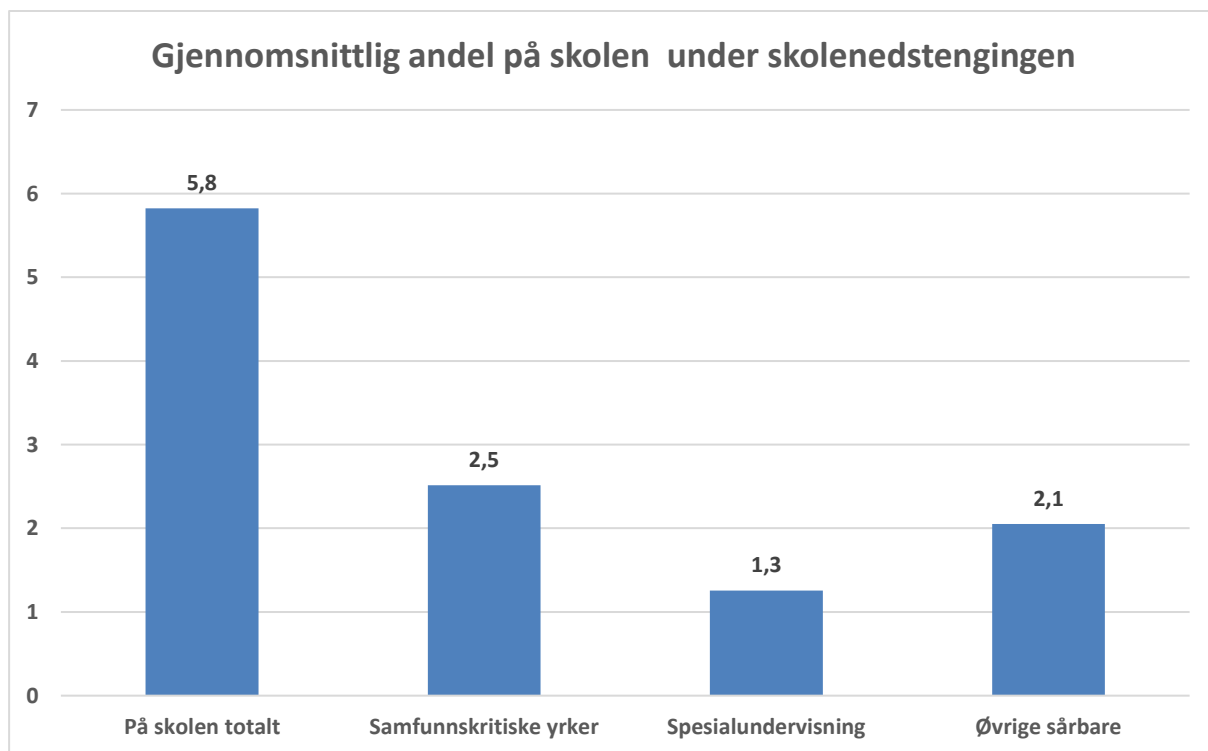


Figur 8-3. andel elever som fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt totalt (GSI Korona, n= 2755 skoler)

Figur 8-3 viser at rundt 20 prosent av skolene hadde under 2 prosent av elevene på skolen. Videre ser vi at det er rundt 20 prosent av alle grunnskoler i Norge hadde 2 til 4 prosent av elevene på skolen og videre 20 prosent hadde henholdsvis 4 til 6 prosent og 6 til 9 prosent av skolene av elevene på skolen. Til slutt ser vi at rundt 20 prosent hadde 9 prosent eller mer av

elevmassen på skolen¹³. I GSI-tallene er andelen på skolen delt opp i foreldre i samfunnskritiske yrker, elever med enkeltvedtak om spesialundervisning eller øvrige sårbare barn. Det er til sammen 311 skoler (11,3 prosent) som ikke har registrert at det var elever som fikk undervisning fysisk på skolen. Rundt en av tre skoler (903 skoler) hadde ikke elever med foreldre i samfunnskritiske yrker på skolen under skolenedstengningen, mens det tilsvarende tallet er 41 prosent (1133 skoler) for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og 28 prosent (766 skoler) for øvrige sårbare/utsatte barn.

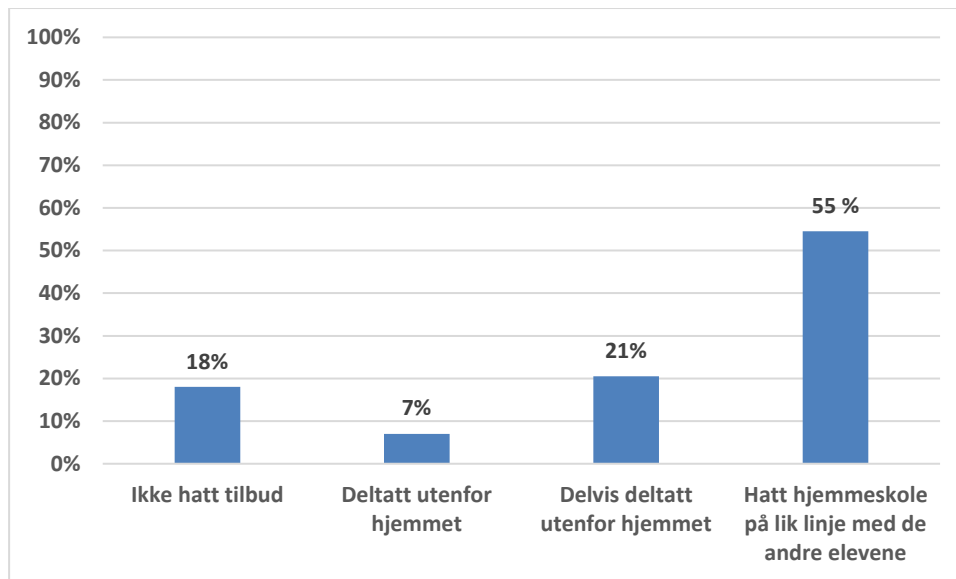
Vi skal nå se nærmere på hvilke grupper som fikk undervisningen fysisk på skolen. For å få et klarere bilde av dette viser vi i figur 8-4 gjennomsnittlig andel elever på skolen for delt på de tre gruppene som fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt. I og med det er enkelte skoler som har ekstreme verdier som vist over er bare skoler med under 30 prosent som fikk undervisning på skolen med i utregningen. Det blir dermed rundt 2 prosent av skolene (55 skoler) som ekskluderes fra disse analysene fordi de kan bidra til å gi et skjevt bilde av hvor mange elever som var på skolen under skolenedstengningen.



Figur 8-4. Gjennomsnittlig andel elever som fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt totalt og fordelt på årsak (GSI Korona, n= 2700 skoler)

¹³ Når vi ser nærmere på skolene som hadde over 9 prosent av elevene på skolen, så er det enkelte skoler med over 100 prosent av elevene på skolen. Den høyeste andelen er 253 prosent. Dette skyldes i hovedsak at sentraliserte tilbud som omfavner flere skoler, altså det som ofte kalles spesialskoler eller forsterkede tilbud.

Figur 8-4 viser at gjennomsnittlig fikk 5,8 av elevene undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt. Av disse var det flest med foreldre i samfunnskritiske yrker, dernest øvrige sårbare/utsatte barn med 2,1, mens 1,3 prosent av elevene var fysisk på skolen på grunn av enkeltvedtak om spesialundervisning. I analysene av undersøkelsen til foreldre med barn for behov for tilrettelegging har vi forsøkt å se nærmere på om det er noen sammenhenger med vansker eller omfang av tilbud som har vært med på å påvirke hvorvidt barna har fått tilbud hjemme eller på skolen, eller i kombinasjon. Figur 8-5 viser undervisningstilbudet under nedstengingen for barn med behov for tilrettelegging.



Figur 8-5. Undervisningstilbud under nedstengingen for barn med behov for tilrettelegging i skolen. Prosent av foreldre som har oppgitt ulike alternativ for sitt barn.

Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom foreldrenes vurdering av barnets vansker (fra 1 – milde vansker til 5 – alvorlige vansker) og tilbudet barnet har fått. Blant de som oppgir at barnet har et enkeltvedtak om spesialundervisning finner vi likevel en tendens til at omfang av tilbud om spesialpedagogisk hjelp (antall timer) har en betydning. Det er femti prosent av de med mer enn 20 timers spesialpedagogisk hjelp som har fått et tilbud på skolen. Av de som har fått tilbud hjemme er det 16 % som oppgir å ha vedtak om 20 timer eller mer spesialpedagogisk hjelp i uka. Dette tyder på at på mange skoler har omfang av spesialpedagogisk hjelp vært et kriterium for tilbud på skolen eller hjemme. Men at 16 % som har et høyt antall timer med spesialundervisning likevel har fått tilbud på linje med de andre elevene, kan likevel sies å være et høyt tall. I tillegg ser vi at blant de som oppgis å ikke ha fått et tilbud, er det 40 % som oppgir å ha mer enn 20 timers spesialpedagogisk hjelp i uka.

Et tilleggsmoment når det gjelder tilbudet som har blitt gitt under nedstengingen våren 2020, er at 23 % av foreldrene til barn med behov for tilrettelegging i skolen oppgir å ha fått tilbud direkte etter nedstengingen, mens 27 % oppgir at tilbudet kom på plass tett opp til

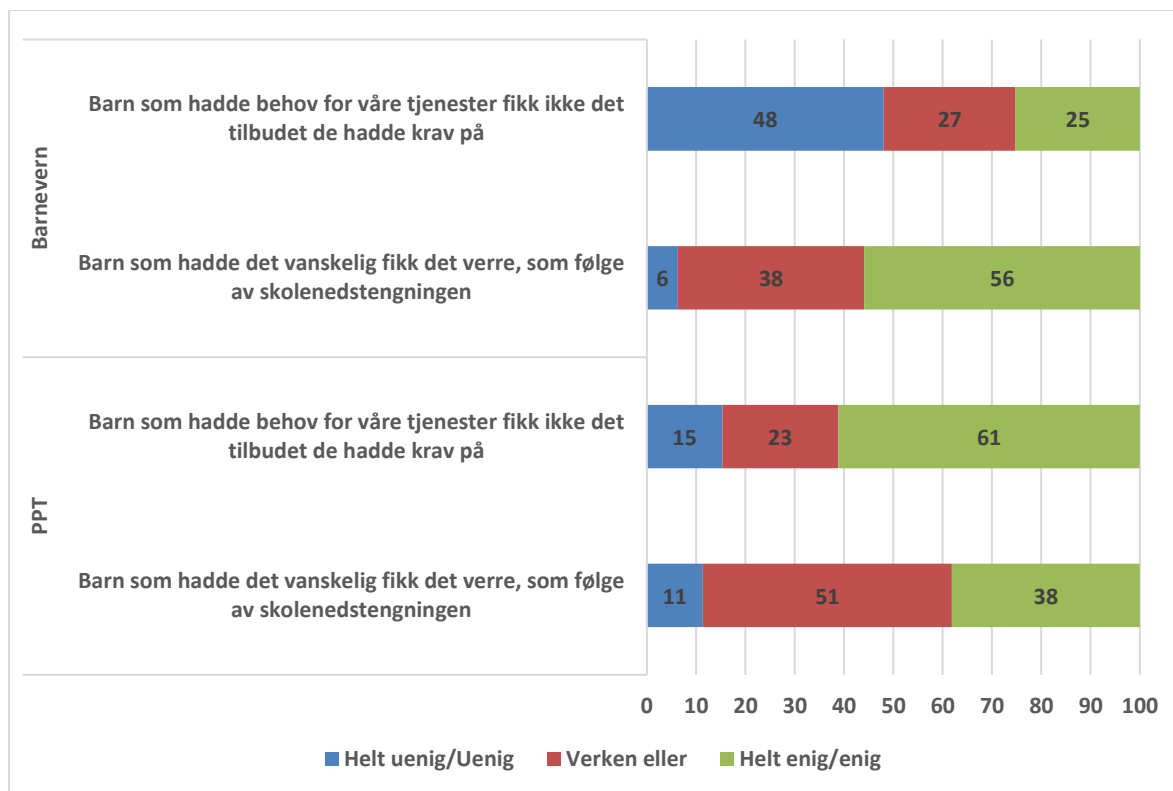
gjenåpningen. De resterende fordeler seg jevnt mellom dette (skalaen er fra 1 – rett etter nedstengning, til 6 – tett opp til gjenåpning).

I perioden etter at skolene gjenåpnet 15. mai, oppgir 74 % at foreldrene til barna med behov for tilrettelegging at de fikk et tilbud på skolen. 21 % oppgir at de delvis deltok i et tilbud på skolen, mens 4,5 % oppgir at de ikke fikk noe tilbud. 84 % fikk dette tilbudet i løpet av de to første ukene etter gjenåpning. Til sammen tyder dette på at de fleste fikk tilbud på skolen når den gjenåpnet. Men et tilbud på skolen betyr ikke nødvendigvis at tilretteleggingen de har behov for oppfylles. Blant foreldrene med barn med enkeltvedtak er det 36 % som oppgir at barnet fikk spesialundervisning igjen direkte etter gjenåpning. 31 % oppga at de fikk tilbudet på plass i løpet av første eller andre uke. 11 % oppgir at det gikk tre uker eller mer før de fikk det spesialpedagogiske tilbudet på plass, mens 21 % oppgir at de ikke fikk det spesialpedagogiske tilbudet de hadde krav på i det hele tatt etter gjenåpningen.

Er det noen som har lidd under, det kan jeg være ærlig på, under den nedstenginga, så er det elever med helt særlige behov. (Rektor, Case 4)

Ulike informanter i casestudiene legger vekt på at tilbudet under nedstengingen for mange elever ikke har vært tilstrekkelig, til tross for at de har gjort sitt ytterste for å tilpasse situasjonen med de ressursene de har hatt tilgjengelig.

I surveyen til PPT og barnevern kommer det frem at over halvparten (56 prosent) av PPT-lederne oppga at de var uenig eller helt uenig i at elever som skulle motta spesialundervisning mottok dette på en hensiktsmessig måte (figur 8-6).



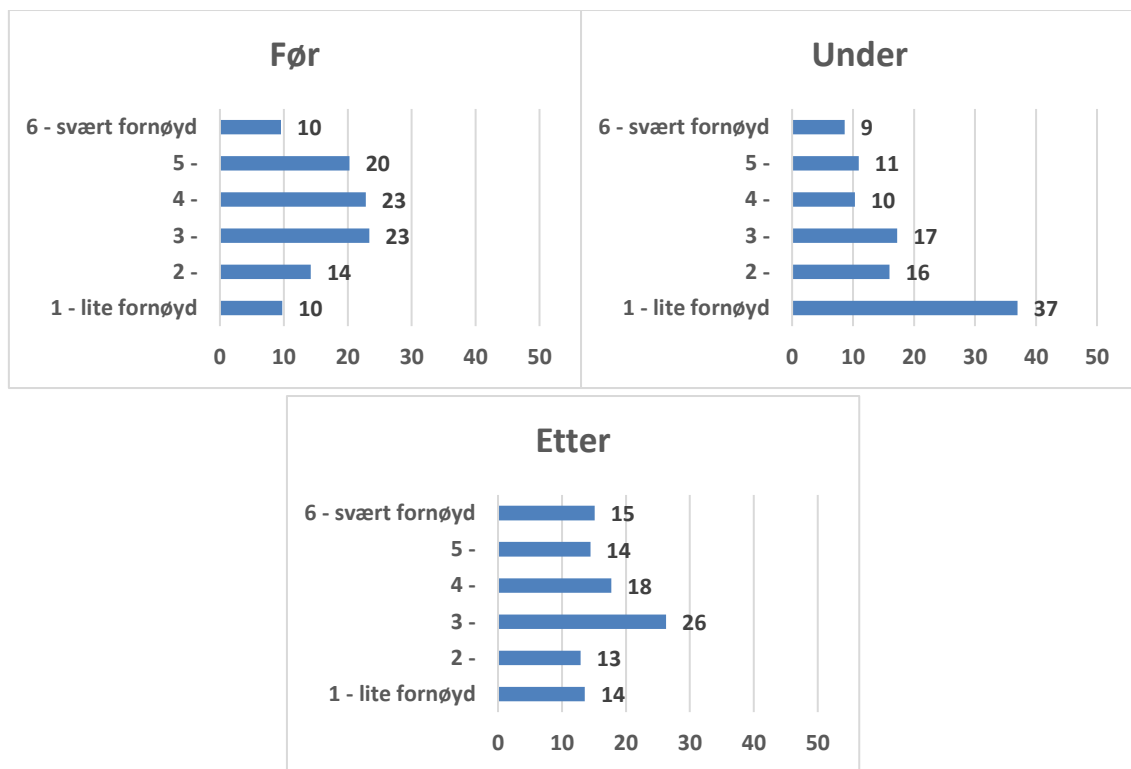
Figur 8-6 Vurdering nedstengingen konsekvenser for barn, PPT-ledere og barnevernslederens svar. Prosent.

Om tilbudet under nedstengingen

Skoleledere og lærere i casestudiene beskriver ulike opplegg for elevene som har vært på skolen i perioden med nedstenging. Flere forteller om at det var miljøarbeidere som gjennomførte tilbudet på deres skole, da lærerne var opptatt med digital undervisning. På denne skolen beskriver en lærer en oppfatning av at: «tilbudet skulle ikke være undervisningstilbud, tilbudet skulle være å faktisk møte noen og få en meningsfull hverdag». For enkelte innebar tilbudet altså først og fremst et sosialt tilbud sammen med ansatte på skolen, og de ansatte snakker om tilbudet som et omsorgstilbud. Andre beskriver at tilbudet på skolen innebar å følge den digitale undervisningen, eller tettere veiledning og oppfølging med ansatte på skolen.

Undersøkelsen til foreldre med barn med behov for tilrettelegging gir oss informasjon om hvor fornøyd foreldrene til denne gruppen var med opplærings situasjonen før, under og etter nedstengingen (figur 8-7). Resultatene er svært tydelige. For gruppen av foreldre med barn med behov for tilrettelegging er forskjellen stor mellom vurderingen før nedstengningen og under nedstengningen. Før nedstengningen er det 24 prosent som svarer på de to laveste kategoriene fra 1 lite fornøyd til 6 – svært fornøyd. Under nedstengningen er det over halvparten (53 prosent) som bruker de nederste verdiene på skalaen. Et viktig poeng i tillegg er at foreldrene i perioden etter nedstenging, altså når skolene gjenåpnet etter trafikklysmodellen, går tilbake til å være like fornøyd med opplærings situasjonen for sine

barn som de var før nedstengningen. En tolkning av dette er at det for denne gruppen er en stor forskjell på en nedstengt skole og på en skole på rødt eller gult nivå i trafikklysmodellen. I datamaterialet har vi mulighet til å gå nærmere inn på kjennetegn ved elevgruppene, for eksempel etter alder/trinn og fylke. Dette gir ingen tydelige forskjeller. Den eneste forskjellen vi finner er når det gjelder vansketype barna har¹⁴, der de som har barn med psykososiale vansker som angst og depresjon, opprettholder sin negative vurdering av opplæringstilbudet også etter at skolene gikk over til trafikklysmodellen. Det skal legges til at dette utgjør en liten gruppe i datamaterialet (7 prosent), men at utslaget er signifikant.



Figur 8-7 Vurdering av påstanden Alt i alt, hvor fornøyd er du med opplæringssituasjonen for ditt barn, før, under og etter nedstengingen. Fra survey til foreldre med barn med behov for tilrettelegging i skolen. Prosent.

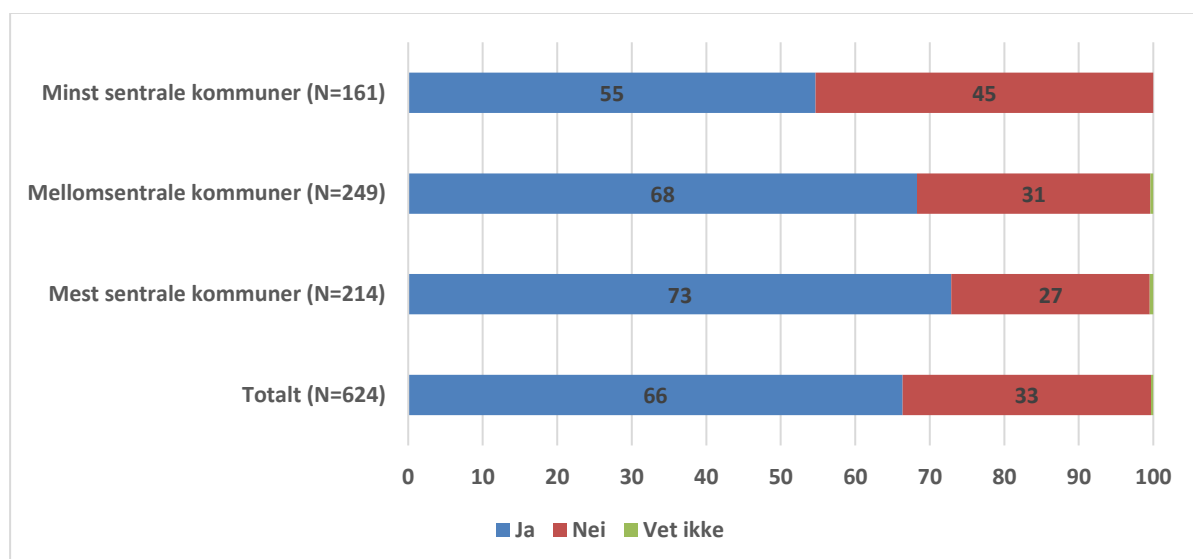
At skolen spiller en viktig rolle som en sosial arena for alle barn trekkes også frem i kommentarene som FAU-ledere har gitt til spørreskjemaundersøkelsen. Men samtidig påpekes det her også at kompetansehull i skolene blir ekstra tydelige når lærerne må konsentrere seg om mindre elevgrupper, og enkeltlæreres spisskompetanse ikke kan brukes

¹⁴ Alternativene er Språk-/kommunikasjonsvansker blant barn med norsk som morsmål (f.eks lese- og skrivevansker), Språk-/kommunikasjonsvansker blant minoritetsspråklige barn (f.eks lese- og skrivevansker), Psykososiale vansker (angst, depresjon), Nevrotvklingsforstyrrelser/nevropsykiatriske utviklingsforstyrrelser (f.eks ADHD), Synsvansker, Hørselsvansker, Motoriske/fysiske vansker (fysisk funksjonshemming), Utviklingshemming (f.eks Downs syndrom og autismespekteret), Sammensatte vansker (multifunksjonshemminger), Annet, utdyp

på tvers av grupper og trinn. Dette kan for eksempel knytte seg til spesifikke vansketyper og tilrettelegging.

Omdisponering av ressurser

Skoleleder ble i spørreundersøkelsen spurt om de hadde omdisponert ressurser som kan bistå lærerne i arbeidet med å følge opp sårbare elever i perioden etter 12. mars. Totalt oppgir 66 prosent av skolelederne i grunnskolen å ha gjort dette. I spørsmål til Skole-Norge (Federici & Vika, 2020, s. 86-87) fant vi at relativt flere ungdomsskoler, skoler i Oslo-området og skoler med mer enn 100 elever oppgir å ha omdisponert ressurser. I tillegg viser reanalyseringen i denne rapporten at en større andel skoleledere ved skoler i kommuner i den høyeste inntektskvartilen og i de mest sentrale kommunene har omdisponert ressurser. Svarfordelingen etter kommunens sentralitet vises i figur 8-8.

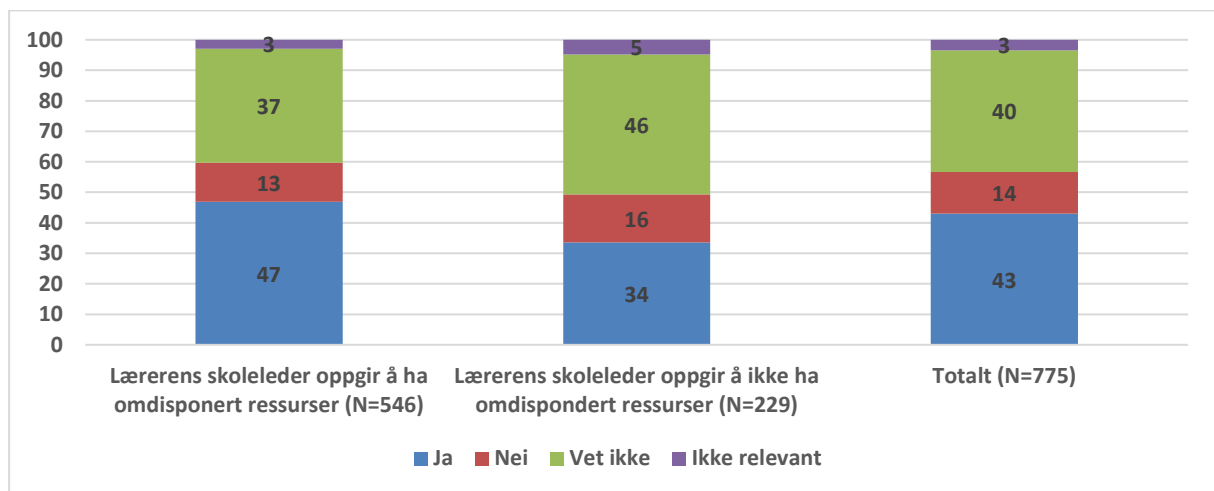


Figur 8-8 'Har skolen omdisponert ressurser som kan bistå lærerne i arbeidet med å følge opp sårbare elever i perioden etter 12. mars?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge). Prosent

Lærerne ble også stilt spørsmålet om skolen har omdisponert ressurser for å styrke oppfølgingen av sårbare elever etter 12. mars. Vi har 67 skoler hvor lærere har svart på om skolen har omdisponert ressurser, og hvor skoleleder har svart på om de har omdisponert ressurser for å bistå lærerne. I figur 8-9 vises lærernes svar fordelt på om skoleleder oppgir å ha omdisponert ressurser. Det ser ut til å være svak sammenheng mellom skoleleder og læreres svar. Totalt oppgir 40 prosent av lærerne at de ikke vet om skolen har omdisponert ressurser. Omtrent 70 prosent av lærerne jobber på skoler hvor skoleleder oppgir å ha omdisponert ressurser. Av disse er det kun 47 prosent som svarer at skolen har omdisponert ressurser for å styrke oppfølgingen. 32 prosent av skoleeiere oppgir også at kommunen har

omdisponert ressurser som kan bistå skolene med å følge opp sårbare elever etter 12. mars (se spørningen-rapport s. 88).

Flere beskriver også i casestudiene at ressurser ble omfordelt og arbeidet endret seg slik at det i perioden ble større arbeidsbelastning på skolene. Omdisponering av helsesykepleierressurser til arbeid med smittevern og smittesporing i kommunene har blitt opplevd som problematisk fordi det i perioden var et særlig behov for støttetjenester på skolene. "Men så fikk vi jo retningslinjer hvor de skulle vernes for at de skulle være ute på skolene. Etter hvert som man så at dette er ikke holdbart så fikk vi dem tilbake i skolen." (Kommunalsjef, Case 1). Dette gjaldt i alle våre casekommuner: "altså skolehelsetjenesten trukket tilbake igjen til skolen for vi så behovet var like stort der som til testing." (Kommunalsjef, Case 2).



Figur 8-9 'Har skolen omdisponert egne ressurser for å styrke oppfølgingen av sårbare elever siden 12. mars, f.eks. ved bruk av sosiallærer, inspektør, avdelingsleder, teamleder, fagkoordinatorer, fagleder eller assistenter?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spørninger til Skole-Norge). Prosent

Oppsummering

Sårbarhetsbegrepet er forstått bredt og på ulike måter. Det har tilsynelatende vært stor variasjon og handlingsrom for den enkelte skole i å vurdere hvem dette dreier seg om, og hva slags tilbud disse elevene bør få. Informanter i casestudiene har også problematisert bruken av begrepet «sårbar», og har gjerne valgt alternative betegnelser for å snakke om disse elevene.

Skole og støttesystem har tilsynelatende hatt god oversikt over hvilke elever de regner som sårbare, men har hatt utfordringer med å følge opp disse elevene. Mens 80 prosent av lærerne oppgir å ha oversikt over sårbare elever i sin klasse var det kun 27 prosent som svarte at de,

gitt situasjonen etter 12. mars, klarer å følge opp sårbare elever. Tall fra GSI har vist at gjennomsnittlig 5,8 av elevene fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt. Av disse var det flest med foreldre i samfunnskritiske yrker, dernest øvrige sårbare/utsatte barn med 2,1, mens 1,3 prosent av elevene var fysisk på skolen på grunn av enkeltvedtak om spesialundervisning.

Tilbudet til utsatte eller sårbare elever under nedstengingen har variert i kvalitet og innhold. I forhold til elever som skulle motta spesialundervisning har over halvparten (56 prosent) av PPT-lederne oppgitt at de var *uenig* eller *helt uenig* i at elever som skulle motta spesialundervisning mottok dette på en hensiktsmessig måte.

Skolelederne ble i spørreundersøkelsen spurt om de hadde omdisponer ressurser som kan bistå lærerne i arbeidet med å følge opp sårbare elever i perioden etter 12. mars. Totalt oppgir 66 prosent av skolelederne i grunnskolen å ha gjort dette.

9. Tverrfaglig samarbeid

I og rundt skolen finnes en rekke aktører som kan betegnes som skolens støttesystem. Skolehelsetjenesten, barnevern, PPT, STATPED og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er eksempler på tjenester som arbeider innenfor forhåndsdefinerte områder samtidig som de samarbeider om enkeltelever eller om systematiske innsatser i skolen. Slikt samarbeid mellom grupper innad skolen, og mellom skolen og andre organisasjoner, er sjelden uten utfordringer (se for eksempel Hermstad m.fl., 2020). Noen av utfordringene ligger i at ulike yrkesgrupper har ulike forståelsesrammer for problemstillingene de møter og skal samarbeide om. Ulik kunnskap og forståelse av situasjonen er en forutsetning for samarbeidet, men kan også skape uklarheter. I tillegg er det et organisasjonsteoretisk poeng at rutiner, mønstre og andre handlinger i organisasjonen er med på å opprettholde organisasjon som et fellesskap (Meyer & Rowan, 1977).

I dette kapitlet ser vi nærmere på organisering og samarbeid mellom særlig skole, PPT, og barnevern under nedstengningen og gjenåpningen. Vi har også informasjon fra helsesykepleiere og skolens egne ansatte. Data er fra spørreskjemaundersøkelsene til PPT og barnevern, Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge, og intervjuer med helsesykepleiere, barnevern, PPT-ledere og skoleansatte i casestudiene. Vi ser først på den generelle opplevelsen av organiseringen og samarbeidet mellom støttetjenestene i en ny hverdag. Deretter ser vi nærmere på surveyene til PPT og barnevern og deres involvering i skolens arbeid.

Organisering av samarbeid i en ny hverdag

Casestudiene gir oss innsikt i kontakt og samarbeid mellom skoler og støttetjenester i ulike kommuner. En gjennomgående beskrivelse er av et samarbeid som ikke har forandret seg nevneverdig til tross for koronasituasjonen utover at møter har blitt digitale. Informanter i støttesystemet forteller om utstrakt bruk av digitale medier og telefonkontakt for å følge opp samarbeid om elever og andre støttetjenester. I intervjuer med PPT beskrives situasjonen rundt det digitale rammeverket på to måter: 1) hvilke digitale rammer som var på plass før nedstengingen, og 2) hvordan den digitale omstillingsprosessen foregikk i etterkant fordi det ikke var et tilfredsstillende digitalt rammeverk på plass. Et eksempel på dette er hvordan man tilrettela for hjemmekontor og møter over nettet som ivaretok spesifikke etiske anliggende som PPT og andre som jobber med barn med spesielle behov må forholde seg til. I noen av casene var det digitale rammeverket på plass før nedtegningen og her beskrives prosessen mot arbeid over internett og på hjemmekontor som relativt smertefri. I en av disse casene har for eksempel kommunen gjennomgått en digital omstillingsprosess ca. 1 år i forveien av koronautbruddet som uforutsett har gjort støttesystemet bedre rustet til å arbeide digitalt:

Vi har jobbet med digitalisering over lang tid hos oss. (...) Vi kunne raskt ja jobbe der vi er, uansett om vi er jeg holdt på å si hjemme eller på en skole eller barnehage og har med datautstyret. Og så går det veldig raskt og enkelt å få ting over på en digital plattform, fordi vi allerede hadde tilrettelagt for det (PPT, case 4).

Her har også støttetjenesten etablert et rammeverk for kontakt med skole og hjem, noe som har ført til en relativ tett oppfølging på tross av nedstengning. I enkelte andre case har de digitale plattformene manglet før nedstengningen. Her har man måtte etablere systemer som både ivaretar taushetsplikt og tilrettelegger for hjemmekontor på kort tid. Likevel opplever støttetjenestene seg som effektive i en omstillingsprosess:

Det kom jo på plass i løpet av to-tre uker. Og alle var jo veldig innstilt på å lære seg det. Jeg vil si at vi var på plass veldig fort altså. Ja det har vært overraskende lite kjepper i hjulene. Det har fungert veldig smertefritt på mange måter (PPT, case 6).

Personvern har også blitt tatt med i vurderingen av plattformer for digitalt samarbeid. En PPT-ansatt uttrykker at det er: «et viktig premiss for støttetjenesten at disse plattformene er på det som beskrives som «sikker sone» (PPT, case 6). Dette har sammenheng med at PPT og de andre støttetjenestene bearbeider mye sensitiv informasjon som skal lagres på en sikker måte. Dette er også noe informantene fremhever i intervjuene og kan dermed tolkes til at de er veldig bevisste på informasjonen de behandler og at dette er første prioritet i en digital omstillingsprosess. Selv om enkelte av tjenestene vi snakket med måtte innføre digitale plattformer etter nedstengningen, ser dette ut til å ha foregått effektivt og relativt smertefritt.

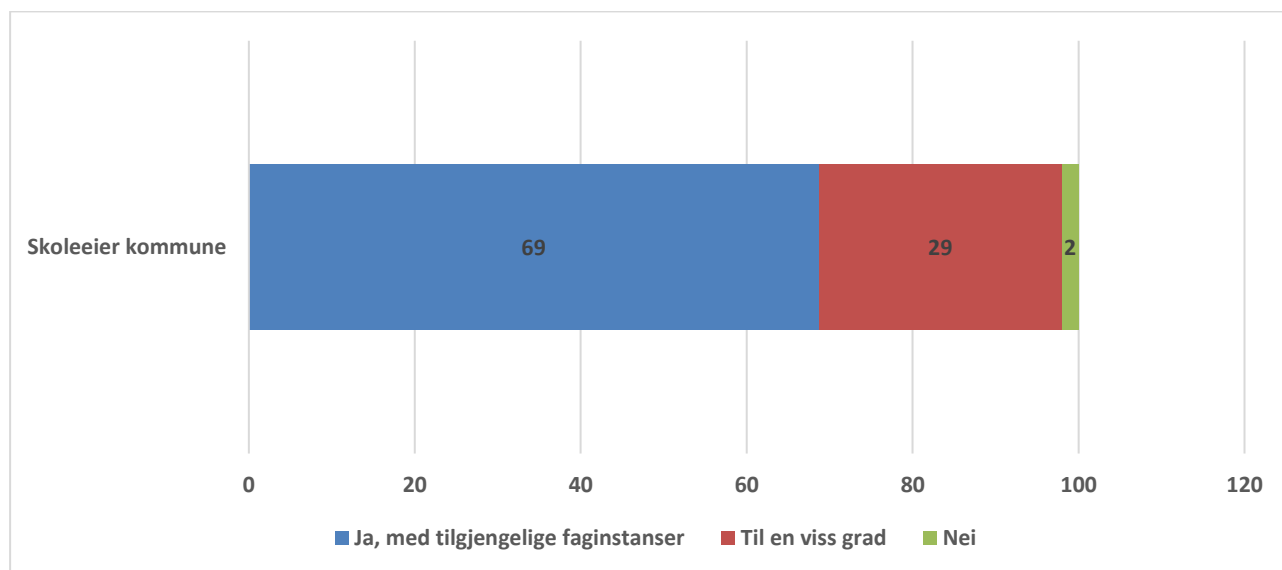
I enkelte av kommunene vi har snakket med etablerte også helsetjenestene egne samarbeidsplattformer, slik at de kunne ivareta taushetsplikten samtidig som informasjon om bekymringer eller lignende ble delt mellom tjenestene:

Helsetjenestene fikk etablert (navn på digitalt register), så har vi jo hatt rimelig normale samarbeid med dem om man kan bruke et sånt uttrykk. Med det mener jeg at vi har fått gjennomført de møtene som har vært viktig og helsevesenet og sykehus har fått gitt sine informasjon ut som har vært sentral da. (...) (PPT, case 4).

I tillegg virker aktører i støttetjenestene bevisste på at elevene trenger plattformer de kan henvende seg via for hjelp eller spørsmål om situasjonen. Flere av kommunene vi har snakket med har etablert hjelpetelefoner eller andre tiltak hvor elever kan henvende seg. Det er noe varierende tilbud, men ofte involverer det helsesykepleier og/eller at skolen selv har opprettet en kommunikasjonsplattform. I SINTEF sin undersøkelse til helsesykepleiere (Melby m.fl.

2020) så vi eksempler på at helsesykepleiere brukte kanaler som i utgangspunktet ikke oppfyller vanlige personvernkrav for kontakt, simpelthen fordi de anså det som viktigere å opprettholde kontakten med barna.

Dersom vi løfter blikket opp fra casene og til Skole-Norge under ett, finner vi at 69 prosent av kommunene oppga at de organiserte kontakt mellom kommunene og ulike faginstanser for å sikre oppfølging av sårbare elever og elever med enkeltvedtak om spesialundervisning (figur 9-1).



Figur 9-1 'Organiserer kommunen kontakt mellom skolene og ulike faginstanser (f.eks. OT, PPT, BUP, helsesykepleierskolehelsetjenesten, barnevern, Statped) for å sikre oppfølging av sårbare elever og elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i perioden etter 12. mars?' (Skoleeier kommune, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Casestudiene utdyper hvordan dette samarbeidet har foregått. En rektor beskriver det tverrfaglige samarbeidet med PPT og barnevern som godt, med klar arbeidsdeling:

... det var hele tiden belyst fra barnevernet hvem det er vi får det ekstra med, det gjør vi med den og den i forhold til PPT ikke sant. Vi var på ett vis egentlig allerede forberedt på de elevene med særskilte behov fordi vi hadde gjort risikoanalysen vår. Så det var aldri noen diskusjon mellom oss og PPT om vi fulgte opp godt nok på skolen (Rektor, Case 3)

Sitatet tyder på at skolen og støttesystemene i denne kommunen hadde et etablert samarbeid, hvor en hadde etablerte rutiner, som for eksempel risikoanalyser rundt elever med særskilte behov.

I andre kommuner beskriver skoleansatte at en hadde dialog med barnevernet om barn som hadde behov for skoletilbud, men at det var få andre tiltak rettet mot elevene fra aktørene i støttesystemet:

... det var ingen tiltak ut mot eleven. Altså, det var veldig lavt (...) aktivitetsnivå ut mot eleven fra både saksbehandler, utekontakter, støttekontakter, sårne tjenester. Det ble på en måte også skolens oppdrag. (Rektor, Case 5)

Som vi skal se i resultatene fra spørreundersøkelsene til barnevernsleder og PPT-ledere senere i kapitlet er dette et bilde som ser ut til å være representativt for flertallet av tjenestene – det er barnevernet som har vært den primære diskusjonspartner i spørsmål om hvem som skal få tilbud på skolen eller ikke, utover barn til foreldre i samfunnskritiske yrker.

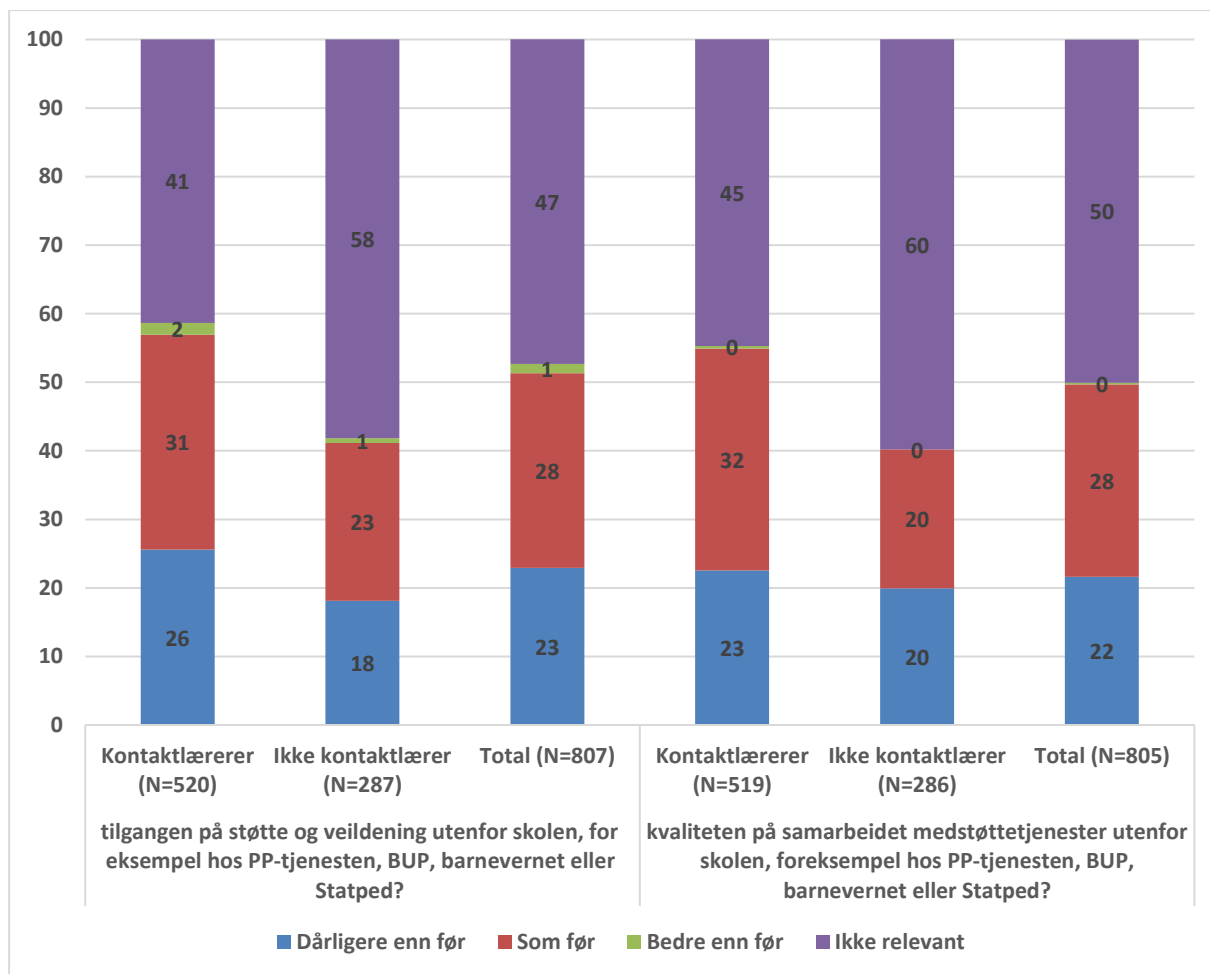
En naturlig årsak til at støttetjenestene har vært mindre tilgjengelig er den begrensede muligheten til å være «ute i felt» en har til vanlig. Samtidig forteller informanter fra andre kommuner om at en har hatt en aktivt oppsøkende virksomhet mot enkelte elever en var særlig bekymret for:

Hvis de ikke fikk kontakt med noen så skulle de oppsøke dem, gå hjem, ringe på døra, høre hvordan det går. Så det hadde egentlig alle ansvar for da, men spesielt helsesykepleierne (Kommunalsjef, Case 1)

En konkret utfordring i arbeidet mot familier og barn har vært tilgang til og bruk av tolk. Tolking måtte i stor grad foregå over skjerm og telefon, med de ekstra utfordringene dette gir, og behovet for tolk ble i mange tilfeller større enn tilbudet.

Spørsmål til skole-Norge inneholder mer informasjon om det tverrfaglige samarbeidet. Lærere i grunnskolen ble våren 2020 spurt om tilgangen på støtte og veiledning utenfor skolen, og kvaliteten på samarbeidet støttetjenester utenfor skolen (for eksempel hos PPT, BUP, barnevernet eller Statped). 47 prosent av lærerne svarer at spørsmålet om tilgang på støtte ikke er relevant, mens 50 prosent svarer at spørsmålet om kvaliteten på samarbeidet ikke er relevant. På begge spørsmålene oppga 28 prosent at samarbeidet er som før, mens omtrent 23 prosent svarte at det var dårligere enn før (se spørringen-rapport s. 81). På begge spørsmålene ser vi at kontaktlærere svarer litt annerledes enn andre lærere, vist i figur 9-2. På disse oppgir relativt flere kontaktlærere at samarbeidet er dårligere eller som før, mens relativt flere av de resterende lærerne svarer at spørsmålet ikke er relevant. Dette indikerer at kontaktlærerrollen byr på særlige utfordringer, også når det gjelder samarbeidet opp mot støttetjenestene under pandemien.

Til slutt ser vi også antydninger til at andelen lærere som sier at kvaliteten på samarbeidet er dårligere enn før, er høyere i de mest sentrale kommunene. Her oppgir 26 prosent dårligere dette, opp mot 22 og 20 prosent i de øvrige kommunene.



Figur 9-2 'Sammenliknet med normalsituasjonen, hvordan opplever du...?' (Lærere i grunnskolen, Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge). Prosent

Forbedring av organisering og samarbeid

Casestudiene viser flere eksempler på hvordan koronasituasjonen har bidratt til en forbedring og styrking av det tverrfaglige samarbeidet, som flere også mener vil gi resultater utover denne perioden:

... jeg tror nok at vi kanskje fikk et oppsving i forhold til mer sånn tverrfaglig samarbeid. At vi ble mer obs på hverandre som avdelinger, samtidig som at vi har en vei å gå når det gjelder å arbeide enda tettere sammen (PPT, Case 1).

Det har særlig vært et tverrfaglig og utstrakt samarbeid om utsatte barn og unge, men også et mer omfattende samarbeid på andre områder:

“... samarbeidet har vært utover det som man kanskje kan tenke ned på den enkelte skole. Man har i beredskapssammenheng samarbeidet veldig tett

med alt fra renhold, drift av bygg, smittesporingsteam og kommuneoverlege. Vi har hatt et mye mer utstrakt samarbeid nå enn det har vært og opplevd tidligere.” (Kommunalsjef, Case 5).

Aktører i støttetjenestene vi har snakket med i casestudiene har hatt et bevisst forhold til arbeidet med sårbare barn under nedstengingen av skolene. I et av intervjuene beskriver støttetjenestene at man allerede har et tverrfaglig samarbeid om sårbare barn, at arbeidet med denne elevgruppen ikke har endret seg nevneverdig i perioden. En fellesnevner for alle tjenestene vi har vært i kontakt med i denne undersøkelsen er at de har hatt på plass eller nedsatt samarbeidsforum vedrørende sårbare elever i perioden. Informantene i en av casekommunene beskriver det slik:

Vi brukte den tiden på hjemmekontor med å samle mest mulig informasjon i forhold til hvem de utsatte eller de sårbare barna var. Og så samarbeid med de andre faggruppene (les: tjenester) i forhold til en felles innsats i de familiene dette gjaldt. Vi var i mye kontakt med enhetslederne på skoler og barnehager. (Barnevern, Case 2)

Sitatet viser hvordan innsatsen opp mot enkeltelever og familier har blitt håndtert i fellesskap av støttetjenester i denne kommunen, i tett dialog med enhetsledere. Støttetjenestene i denne kommunen forteller om alternative drøftingsforum hvor skoler og barnehager kunne ta opp saker med barne- og familietjenesten.

Kommunenes organisering og ledelse av tjenestene, nærhet til de ulike støttetjenestene og møtестrukturer hatt betydning for hvordan man har greid å ivareta samarbeidet. I casekommune 4 forteller kommunalsjefen at alle støttetjenestene er organisert under én kommunalsjef, noe en har opplevd som særlig nyttig for koordineringen av samarbeidet. Denne kommunen har hatt tverrfaglige team på hver enkelt skole, og hvor barnevern, PPT, skolehelsetjeneste og skolens ledelse har hatt møter jevnlig. I en annen kommune forteller kommunalsjefen at en opplevde at PPT og BUP ble «fjerne» i perioden, hvor en måtte jobbe for å få et tett samarbeid mellom dem og skolene.

... fagteam, faste kontaktpersoner til hver skole. (...) Noen opplevde at dette var veldig vellykket og samarbeidet ble styrket, men noen fungerte det ikke så bra for. Vi opplevde at det var veldig personavhengig rett og slett (Kommunalsjef, Case 2). I det videre vil vi se på barnevernets og PPTs involvering med skolen med bakgrunn i spørreundersøkelsene til disse gruppene.

PPT og barnevernstjenestenes involvering og samarbeid med skolen

Vi skal nå se nærmere på de to tjenestenes involvering og arbeid opp mot skolene i perioden.

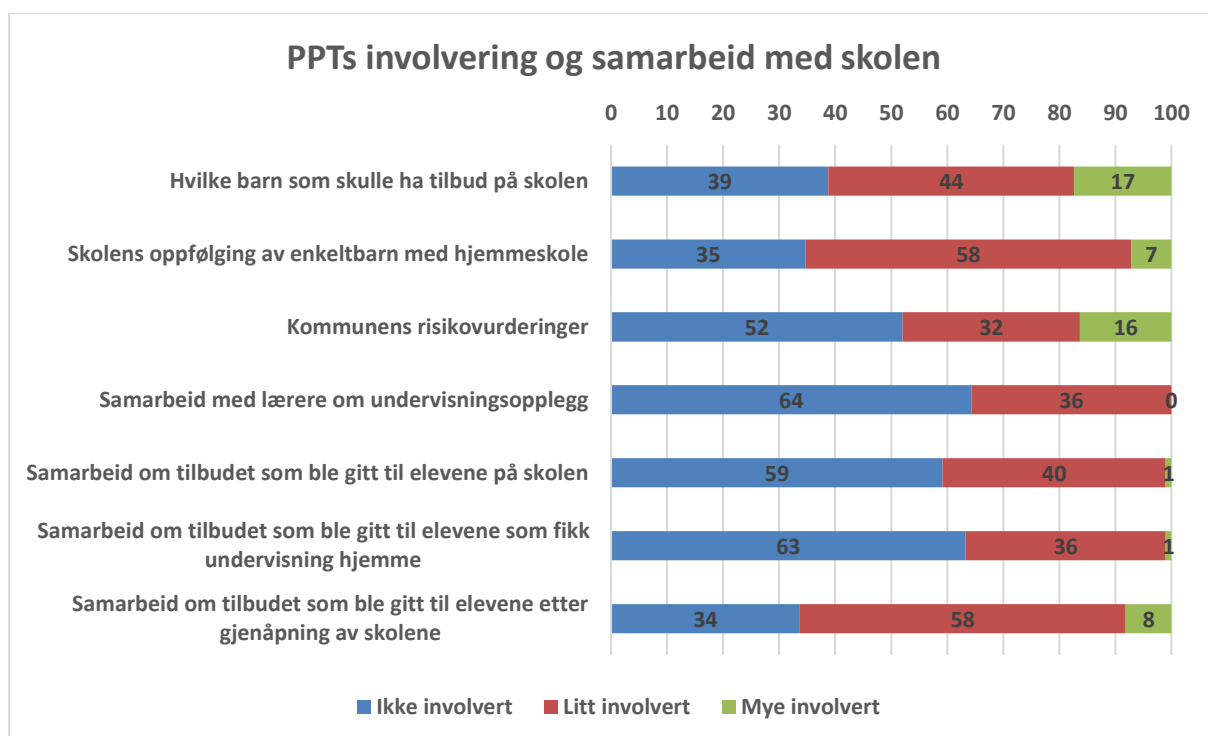
PPT arbeider i hovedsak opp mot barnas opplærings situasjon. Dette innebærer i hovedsak barn som har rett på spesialundervisning gjennom opplæringsloven § 5-1, eller som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i skolens daglige aktiviteter. På spørsmål om hvorvidt spesialundervisningen har blitt gjennomført på en hensiktsmessig måte i perioden svarer informanter at de tror det har det, forholdene tatt i betraktning. Samtidig er det noe varierende syn på dette og en av informantene reflekterer over sistnevnte på følgende måte:

Nei jeg tror ikke at spesialundervisningen har blitt gjennomført, hva skal man si, på en tilstrekkelig måte. (...) Elevene har rett til å få igjen spesialundervisning som er tapt, men når skal vi ta igjen det? Skal det gjøres i juni, juli eller august? Eller i jula eller i påska eller på kveldstid? Det sier seg selv at det er uaktuelt (PPT, Case 4).

Sitatet underbygges av funnene i kapittel 8 om at elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning utgjorde en liten del av gruppen som fikk tilbud på skolen i perioden med nedstengning, og at foreldre til barn med behov for tilrettelegging i stor grad oppgir at deres barn fikk undervisningen hjemme på linje med de andre elevene, med mindre oppfølging enn de kunne ha behov for.

Det kommer tydelig frem fra svarene på spørreundersøkelsen til PPT-lederne at arbeidsformene til PPT måtte legges om, og at særlig det som ofte kalles det systemrettede mandatet, altså at de jobber med å utvikle skolen sin inkluderende og spesialpedagogiske praksis som helhet i stedet for å jobbe med enkeltsaker (se for eksempel Ulltang og Samuelsen (2020) for en nyansert diskusjon av begrepet) til PPT ble vanskeligere å oppfylle mange steder. 77 prosent av PPT-lederne oppga at de fikk jobbet mindre med systemrettede saker under nedstengingen, samtidig som 35 prosent også oppga å jobbe mindre med individrettede saker. Sett under ett var det altså en klar tendens til mindre involvering av PPT i skolen samlet sett, selv om det også må legges til at 24 prosent oppga at de jobbet mer med individualsaker enn tidligere. Flere utdyper her med kommentarer om at de har periodisert arbeidsåret slik at de jobber mye med sakkyndig vurdering på våren, slik at dette var arbeid de kunne prioritere også mens skolene var stengt. 63 prosent av PPT-lederne er enig eller helt enig i at det var vanskelig å gjøre jobben på grunn av koronasituasjonen.

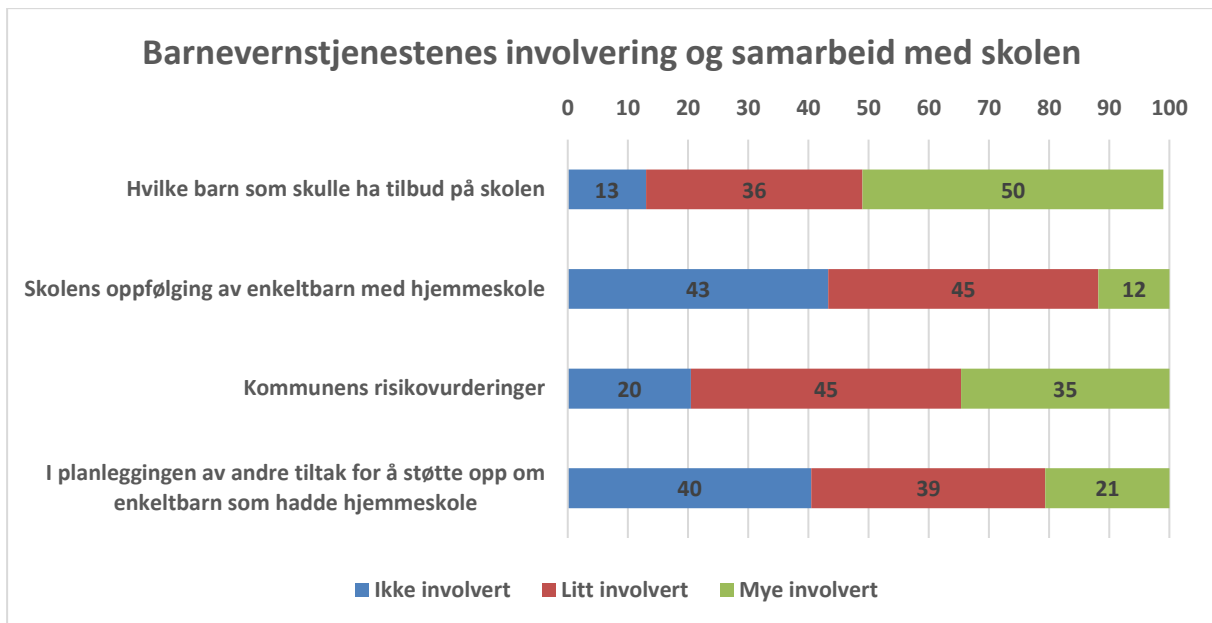
I figur 9-3 vises svarene på spørsmål om hvilke områder PPT har vært involvert i samarbeid med skolen og kommunen under pandemien.



Figur 9-3 PPTs samarbeid og involvering med skolen under nedstengning og gjenåpning

Det er få områder der PPT kan sies å ha vært mye involvert. 17 prosent av PPT-lederne oppgir at deres tjeneste har vært mye involvert i samarbeid om hvilke barn som skulle ha tilbud på skolen. 7 prosent oppgir at de har vært mye involvert i samarbeid med skolen om enkeltbarn med hjemmeskole. 16 prosent oppgir at de har vært mye involvert i kommunens risikovurderinger, og 8 prosent har vært mye involvert i samarbeid om tilbudet etter gjenåpning. Tallene speiles selvsagt i andelen som har oppgitt at tjenestene ikke har vært involvert. Mest slående her er kanskje hvor stor andel som oppgir at deres tjeneste ikke har vært koblet på samarbeid om undervisningstilbudet hjemme eller på skolen. I stor grad reflekter nok funnene den generelle beskrivelsen av PPT slik man har sett det gjennom utvalg, utredninger og meldinger til stortinget de senere årene – PPT er mange steder distansert fra daglig arbeid i skolene, og deres spesialpedagogiske kompetanse brukes på sakkyndige vurderinger fremfor arbeid tett på elevene og skolen (Nordahl m.fl., 2018; Meld. St 6, 2019-2020). Selv om beskrivelsen er velkjent er den likevel verdt å legge merke til, da beskrivelsen av sårbare barn og unge pekte på barn med behov for særskilt tilrettelegging av skole- og barnehagetilbudet som en særskilt gruppe.

I figur 9-4 er det lederne i barnevernstjenestenes svar på involvering og samarbeid med skolen som presenteres. Lederne her er ikke stilt spørsmål omkring undervisning, da dette faller utenfor barnevernstjenestenes områder.



Figur 9-4 Barnevernets samarbeid og involvering med skolen under nedstengning og gjenåpning

Resultatene i figur 9-4 viser tydelig at barnevernet har vært mer involvert i kommunenes risikovurderinger, og i vurderingen av hvilke barn som skulle ha tilbud på skolen under nedstengingen, enn det PPT har vært. Halvparten av lederne for barnevernstjenestene oppgir dette, mot 17 prosent av PPT-lederne. Det er også noe flere barnevernsledere (12 prosent) enn PPT ledere som oppgir at de har vært mye involvert i skolens oppfølging av enkeltbarn med hjemmeskole. Det er også omtrent dobbelt så stor andel av barnevernslederne enn PPT-lederne som oppgir at de har vært involvert i kommunens risikovurderinger. 21 prosent av barnevernslederne oppgir at de har samarbeidet mye med skolen om andre tiltak for å støtte opp om enkeltbarn som hadde hjemmeskole (spørsmålet ble ikke stilt til PPT-ledere).

I fortolkning av svarene og mønstre må man selvsagt ta hensyn til at PPT og barnevern har ulike roller og ansvarsområder. Vurderingene lederne gjør vil selvsagt være farget av dette, og «mye» og «lite» involvert er ikke nødvendigvis helt sammenlignbare størrelser for de to gruppene. At PPT har vært mindre koblet på enn barnevern, og at barn med behov for spesialundervisning har vært en mindre vektlagt gruppe enn barn med vanskelig hjemme- og livssituasjoner underbygges likevel av funnene i kapittel 8 om hvem som har fått tilbud på skolen eller ikke. Et mulig poeng er at samtalene om sårbarhet, og bruken av begrepet «sårbare barn» eller lignende formuleringer, har ledet oppmerksomheten noe bort fra det offisielt definerte innholdet i hvem som skal få ekstra oppmerksomhet, der behovet for spesialundervisning er tydelig definert som et kriterium. I stedet kan det se ut til at mer synlig sårbarhet i form av vanskelige familieforhold og hjemmesituasjon har veid tyngre i kommunenes og skolens arbeid.

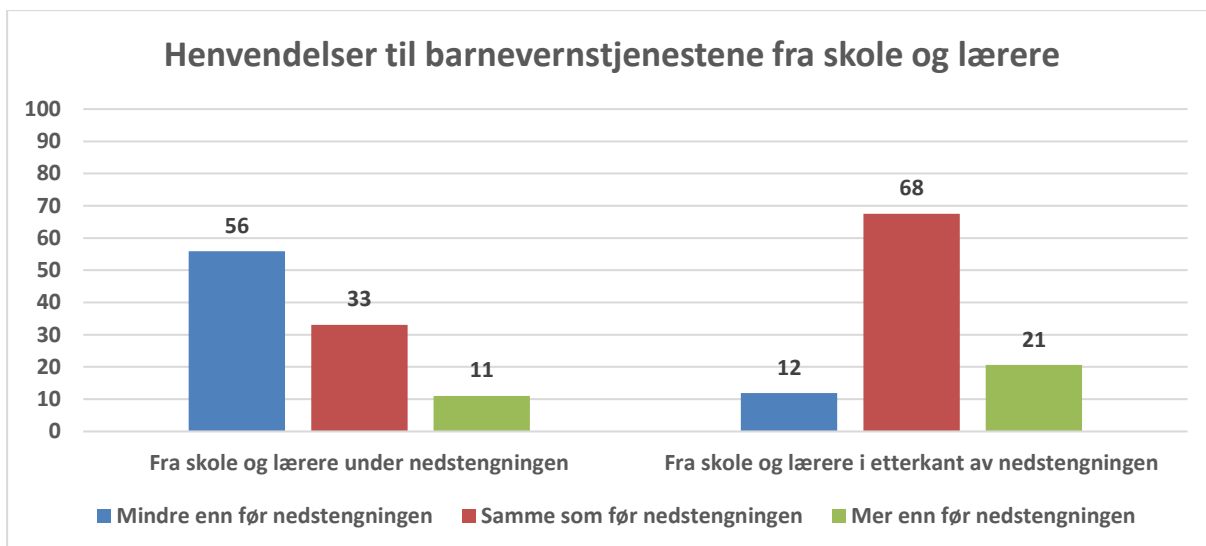
Gjennom intervjuene med støttetjenester er det tydelig en bevissthet om at situasjonen som oppstod kan ha påvirket enkelte barn, både i skolesituasjonen og hjemme. Enkelte informanter forteller om et tett samarbeid med de andre tjenestene og skolen om de barna dette måtte gjelde. Samtidig uttrykker flere av informantene at de er usikre på om det har blitt gjort nok og om man har klart å følge opp enkeltelever godt nok. Dette handler om en balanse mellom hva de forskjellige tjenestene har hatt mulighet til å gjennomføre av oppsøkende virksomhet, og at det oppleves vanskelig å ha oversikt over hvilke elever som har blitt sårbare som resultat av situasjonen som oppstod.

Lærere i casekommunene forteller om varierende kontakt med barnevern og PPT i perioden med nedstenging. Lærere forteller at ledelsen fulgte opp enkelte saker, men også om saker som ble satt på vent, om møter som ble avlyst uten at det ble satt opp ny tid, og at mye arbeid måtte tas opp igjen ved skolestart. På enkelte skoler forteller en om at en løste utfordringene etter beste evne internt på skolen, gjennom bruk av spesiallærer og tverrfaglig spesialist. Et slikt mønster ble bekreftet av skoleledere, her uttrykt på følgende måte fra en rektor:

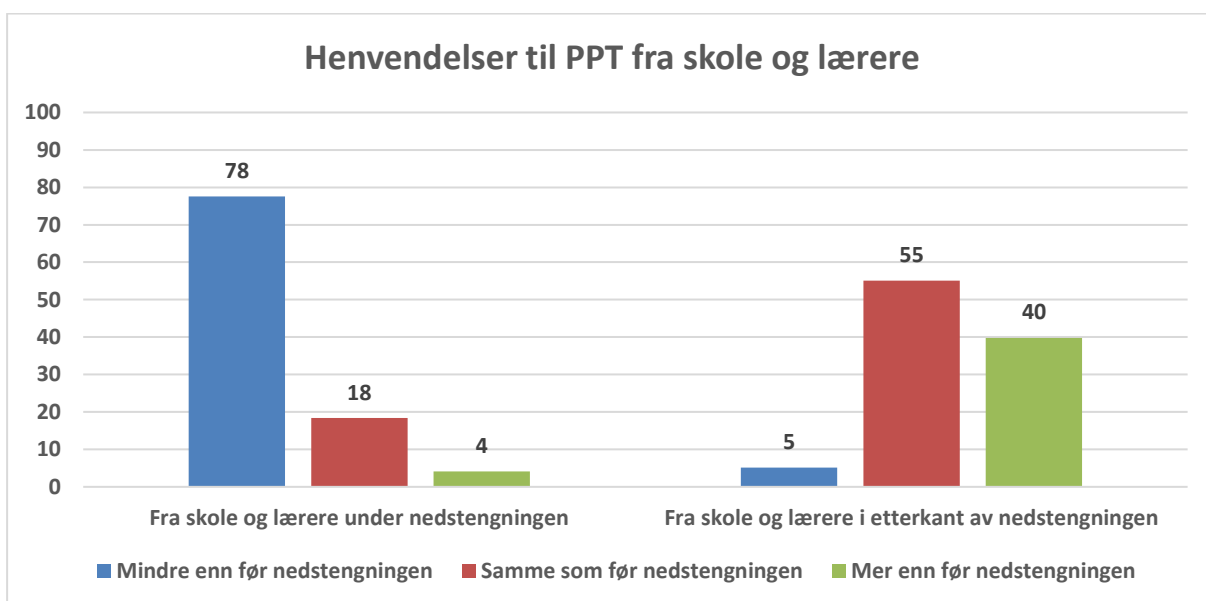
...jeg har sett statistikk på at det kom færre bekymringsmeldinger fra skole og barnehage i den perioden til barnevernet f.eks. i den perioden det var stengt. Og det forstår jeg, for vi fikk signaler (...) at de ikke hadde kapasitet. (...) Det å gå inn i en undersøkelsesfase, det som utløser en bekymringsmelding det hadde ikke de kapasitet til. (Rektor, Case 1)

Samtidig forteller informanter fra støttetjenester om at de ikke i alle tilfeller har hatt mindre kontakt med skolen enn tidligere, men at den har vært digital. Manglende utredninger handler også om etiske hensyn som at man ikke kan fullverdig utrede og teste elever over digitale plattformer. Blant annet påpeker PPT at det har vært tilnærmet likt eller færre formelle henvendelser om utredning eller sakkyndig vurdering, men at de uformelle henvendelsene har økt i perioden; «særlig til den problematikken skolen og da bydeler stått i den perioden her (PPT, Case 6). Det har samtidig vært naturlig at støttetjenesten i hovedsak har hatt kontakt med skoleledelsen i perioden, da fysiske møter tidvis har vært vanskelig å gjennomføre.

Ser vi på svarene fra barnevernslederne (figur 9-5) er det svært tydelig at henvendelsene fra skole og lærere under nedstengningen ble sterkt redusert i omfang, og at dette delvis ga et økt antall henvendelser i etterkant av nedstengningen. Mønsteret for PPT (figur 9-6) viser det samme, bare med en enda tydeligere nedgang under stengningen, og en enda tydeligere økning i etterkant.



Figur 9-5. Henvendelser til barnevernstjenestene fra skole og lærere under og etter nedstengningen, sammenlignet med før nedstengningen. Prosent.



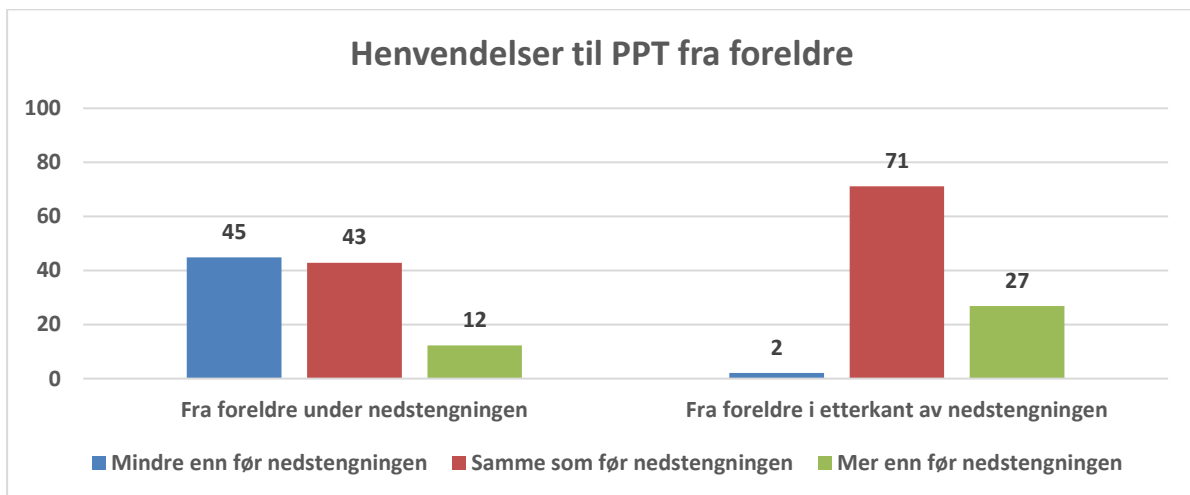
Figur 9-6 Henvendelser til PPT fra skole og lærere under og etter nedstengningen, sammenlignet med før nedstengningen. Prosent.

Samarbeid mellom støttetjenester og hjemmet

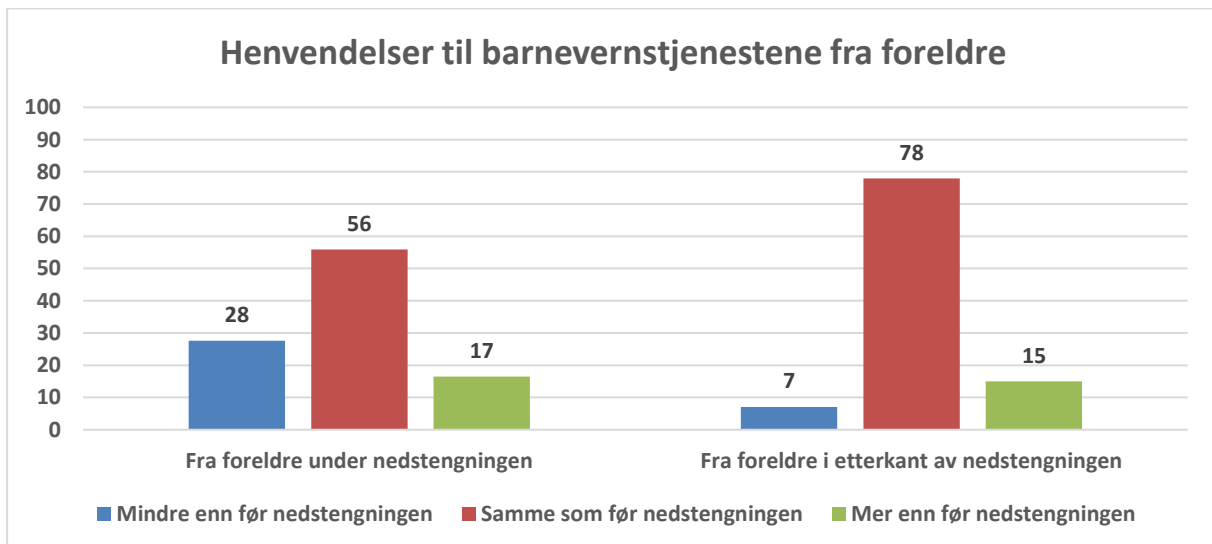
Det er ikke bare de ansatte på selve skolen som har kontakt med hjemmene. De forskjellige støttetjenestene følger opp enkeltelever på forskjellige måter og med blick på forskjellige utfordringer barn og elever kan ha. For eksempel har PPT noe mer kontakt med skolen enn hjemmet fordi de arbeider med elevenes opplærings situasjon, mens barnevernet kan ha tett oppfølging og kontakt med hjemmet gjennom for eksempel hjemmebesøk. Samtidig har alle

støttetjenestene arbeidsoppgaver som en stor del av tiden innebærer et samarbeid med foreldre.

I figur 9-7 og 9-8 viser vi PPT-ledere og barnevernlederes vurderinger av omfang av henvendelser fra foreldre før, under og etter nedstengningen av skolene. Mønsteret er relativt likt som det vi så for henvendelser til støttetjenestene fra skole og lærere: For begge tjenestene er det en stor andel som peker på en stor nedgang under nedstengningen, fulgt av en tydelig økning i etterkant av nedstengningen. Utslagene før og etter er større for PPT, altså er nedgangen kraftigere og økningen tilsvarende større i etterkant.



Figur 9-7 PPT-lederes vurdering av omfang av henvendelser fra foreldre, før, under og i etterkant av nedstengningen



Figur 9-8 Barnevernlederes vurdering av omfang av henvendelser fra foreldre, før, under og i etterkant av nedstengningen

Gjennom intervjuene ser det ut til at kontakten mellom støttetjenestene og hjemmet kan deles inn i en formell og uformell kontakt. Den formelle kontakten ser ut til å ha blitt opprettholdt på en tilnærmet lik måte som før nedstengningen, utover at digitale plattformer

og telefon har blitt brukt hyppigere enn tidligere. På den andre siden beskriver flere av informantene en tettere og hyppigere kontakt med hjemmet via uformelle plattformer. Dette har sammenheng med at tjenestene selv i større grad har kontaktet familier og elever de er bekymret for:

PP-rådgiverne brukte mye telefonisk kontakt til å begynne med. De ringte rundt og snakket med alle og prøvde å dempe og hjelpe og være i imøtekommande. Vi tenkte det var viktig at man ikke var tause, vi måtte melde oss på å snakke med dem selv om vi ikke kunne bruke noen av de verktøyene vi vanligvis brukte i kontakt. Det gjorde nok alle PP-rådgiverne og logopedene. Det var veldig mange som satt og ringte rundt (PPT, Case 6).

En annen informant fremhever tidsaspektet. Siden smittevern førte til mindre oppsøkende arbeid i tjenesten, frigjorde dette noe tid. Denne tiden ble blant annet brukt til å kontakte foreldre og/eller elever:

Vi fikk litt annerledes tid. Så da ble det tid til eller mulighet til å ta en ekstra telefon til å spørre som du kanskje ikke har i hverdagen, til å ta kontakt med den og den. Fordi at anledningen bydde seg likevel i forhold til at du skulle ta kontakt med hjemmet. Så jeg håper ikke at vi går tilbake til gammel vane hvor vi på et vis blir veldig sånn avdelingsrettet igjen da (Barnevernet, Case 2).

Et annet viktig poeng som løftes frem av informantene er hvor tilpasningsdyktige både skolen, foreldre og elevene selv har vært i en krevende periode. Det kan virke som det har vært en gjensidig forståelse og respekt for at man er i en krevende situasjon. Blant annet oppsummerer en informant samarbeidet med elevene og foreldrene på følgende måte:

...jeg synes det var gjennomgående opplevelse i grunnskolen, at elever og foresatte de var veldig i møtekommande og tilpasningsdyktige når det gjelder å finne andre måter å gjennomføre samtaler på. Og jeg opplever at i mange sammenhenger så fikk vi veldig god kontakt og fikk nesten aha-opplevelse, fordi vi hadde aldri trodd at det var mulig gjennom digitale medier og ikke med fysisk kontakt (PPT, Case 4).

Potensialet i en digital kontaktplattform fremfor en fysisk er noe flere informanter har positive opplevelser med. Blant annet opplever de at det er mer effektivt og lettere gjennomført når man benytter digitale plattformer for møtene. Samtidig gjennomfører både PPT, barnevern, BUP og helsesykepleier utredninger som ikke lar seg gjennomføre via digitale plattformer, selv om enkelte har strukket seg langt:

Det har vært eksempler på at det har blitt filmet atferd som har vært delt. For at når foreldrene tillater det og når foreldrene gjør det selv, så samtykker de jo og tar ansvaret for deling og for sikkerhet. Så det har jo vært litt sånn, samtidig er det mest telefon og informasjon via telefon. Direktetesting sammen med elever fikk vi ikke gjøre (PPT, Case 4).

Kontakten den andre veien (foreldre som har kontaktet de forskjellige tjenestene) er mer varierende mellom casene. I en større kommunene har støttetjenesten opplevd en betraktelig større pågang fra foreldre som har spørsmål om smittevern, rettigheter og oppfølging. I andre kommuner har pågangen vært stor ved oppstart av nedstengingen, men avtatt ettersom foreldrene har blitt trygget i at det går bra og rettighetene blir ivaretatt så langt det lar seg gjøre. En tredje opplevelse av dette formidles av en mellomstor kommune, hvor det har vært betraktelig færre foreldre som har kontaktet PPT enn før perioden. I sistnevnte case skal det påpekes at vi ikke har snakket med helsesykepleier og/eller barnevern og det kan være at disse tjenestene har en annen opplevelse og opplevd en annen pågang fra foreldrene.

Oppsummering

Casestudiene har vist hvordan det tverrfaglige arbeidet har foregått svært ulikt i kommunene. Til tross for at flere har økt den digitale samhandlingen, og at enkelte opplever et «oppsving» når det gjelder samarbeid, gjenspeiler den gjennomgående beskrivelsen et samarbeid som ikke har forandret seg spesielt under koronasituasjonen i skolen utover digitale møter, fremfor fysiske. PPT ser ut til å ha vært lite involvert når man har laget undervisningstilbud på skolene, samtidig som det er vanskelig å skille mellom hvorvidt dette skyldes perioden vi har vært inne i, eller om PPT generelt er lite involvert i skolens daglige virke. Det er samtidig viktig å merke seg at situasjonen med stengte skoler kan ha vært en situasjon hvor PPT burde vært tettere på, men at PPT også gjennom intervjuene uttrykker en tanke om at skolene måtte få tid til å omstille seg.

Vi ser også at henvendelsene til PPT og barnevern gikk markant ned under perioden med nedstengning og skole hjemme, men tok seg proporsjonalt opp i perioden etterpå. Nedgangen og den påfølgende oppgangen var klare for PPT. På den andre siden har Barnevernet vært mer involvert i kommunenes risikovurderinger, og i vurderingen av hvilke barn som skulle ha tilbud på skolen under nedstengingen, enn det PPT har vært. En mulig tolkning er at det pedagogisk-psykologiske ved sårbarhetsbegrepet har vært tillagt mindre vekt enn barnevernsperspektivet under selve pandemihåndteringen, og at PPT heller kom tilbake i normal daglig drift som før når skolene gjenåpnet.

10. Oppsummering og diskusjon

I denne rapporten har vi gjennomgått tidligere norske studier knyttet til COVID-19 pandemien og grunnskolen, samt et omfattende egeninnsamlet datamateriale. Det overordnede formålet var å innhente kunnskap om hvordan opplæringen ble organisert og ledet samt hvordan ulike aktører opplevde nedstengningen og påfølgende åpning. Kunnskap om hvordan elevene opplevde situasjonen var særlig viktig å få frem. I tillegg var det et mål å få frem muligheter og utfordringer krisen utløste for å dermed peke på viktige læringspunkter for fremtiden.

Gjennomgangen av funn og resultater ble organisert etter områdene organisering og ledelse i skoler, digitale rammevilkår, faglige og pedagogiske forhold, kontakt mellom skole og hjem, barn/elever i sårbare situasjoner, og tverrfaglig samarbeid. Til sammen er dette med på å kaste lys over de rekke overordnede problemstillinger som ligger til grunn for prosjektet:

Hvordan har skolene organisert og tilrettelagt opplæringen for elever etter at skolene ble stengt, og på hvilken måte varierer dette mellom kommuner, skoler og trinn?

I hvilken grad har skoleeiere og skoleledere støttet lærernes omorganisering av arbeidet og sikret kvaliteten på opplæringen?

Hvordan har elever, lærere, skoleledere, skoleeiere og foreldre opplevd situasjonen mens skolene var stengt?

Hvilken praksis, for eksempel knyttet til mer bruk av digitale verktøy, mener elever, lærere og skoleledere og skoleeiere at det vil være viktig å ta med videre etter koronakrisen?

Er det mulig å identifisere systematiske forskjeller med utgangspunkt i, trinn og kjønn eller andre kjennetegn når man ser på elevenes læring og trivsel i denne perioden?

Hvordan har tilbudet vært for de elevene som har vært på skolen i den perioden skolen var stengt for de fleste?

Hvordan har det tverrfaglige samarbeidet, som for eksempel med PPT, skolehelsetjenesten, barnevern og Bufetat fungert i denne perioden?

Hvilke grep har skoleledelsen tatt for å sikre tverrfaglige samarbeid og ivaretagelsen av ansatte i denne perioden? Dette inkluderer arbeid med å forberede skolen på gjenåpning ihht veilederen.

Hvordan har lærere opplevd det profesjonsfaglige felleskapet i perioden med stengte skoler, særlig knyttet til å utvikle nye måter å organisere opplæringen på?

Hvordan har skoleledere, lærere og elever opplevd gjenåpning av skoler, herunder organisering av opplæringen, åpningstider, omfang av undervisning, lærerressurser mm.?

Hva er de viktigste læringspunktene man kan trekke ut av skolenes arbeid med å gjennomføre opplæring og ivareta elevene i perioden skolene var stengt og etterpå?

Organisering og samarbeid

Studien viser at skolenes organisering og tilrettelegging varierte og til dels var styrt av hvordan kommuner og skoler var organisert i forkant av pandemien. Casekommunene oppga at de hadde planverk for beredskap og håndtering av ulike kriser og akutte hendelser, men ikke for en slik type skolenedstengning. Skoleeiere beskriver at det ble etablert krisestab/-ledelse og beredskapsgrupper hvor oppvekstområdet var med i sentral eller overordnet krisestab og/eller egne grupper. På hvilken måte oppvekst ble involvert i beredskapsarbeidet var både avhengig av størrelsen og organiseringen i den enkelte kommune og her ble eksisterende planverk brukt for å etablere hensiktsmessige strukturer og lokale rutiner. Det rapporteres i kommunene om et stort påtrykk og behov for informasjon og støtte samt håndtering av usikkerhet på mange plan. Tilsvarende ble funnet i breddeundersøkelsene: I Spørsmål til Skole-Norge svarte 78 prosent av skolelederne at skoleeier i noen eller stor grad har veiledet og informert om hvordan undervisningen kunne organiseres. Det store flertallet av skoleledere og skoleeiere oppgir at de måtte lage egne planer etter 12. mars for å gjennomføre digital undervisning når skolene var fysisk nedstengt.

Trafikklysmodellen har blitt oppfattet som et nyttig verktøy, både for å utarbeide planer lokalt, praktisk organisering av gjenåpningen på skolene, og som et felles kommunikasjonsverktøy. Kommunene rapporterer om stort handlingsrom i det å tolke og tilpasse de nasjonale retningslinjene og smittevernveiledere til lokale forhold. Det er også påpekt hvordan skolens fysiske rammebetingelser har vært avgjørende for måten undervisningen har blitt gjennomført på rødt og gult nivå, for å ivareta smittevern og avgrensning til kohorter.

Stort press på enkelte grupper

Omlaggingene har gitt stor belastning på alle grupper i skolen, men det er særlig to grupper som kan trekkes frem på bakgrunn av datamaterialet som er samlet inn: kontaktlærere og barn med behov for tilrettelegging i skolen, særlig i form av spesialpedagogisk støtte og oppfølging. Det er også verdt å nevne foreldre og foresatte til sistnevnte gruppe. Kontaktlæreres økte arbeidsbelastning kommer fra økt oppfølging av elever og hjemmene i forbindelse med hjemmeundervisning, men også det å ha elever som med tilbud på skolen. I så henseende kan kontaktlærerne sies å ha hatt et dobbelt oppdrag – både undervisningen har foregått på to ulike arenaer, og gjerne samtidig. Intervjuer og skolebesøk gir klare indikasjoner på at arbeidsbelastningen og slitasjen økte utover høsten.

For elevene med ekstra behov for tilrettelegging ser vi at foreldrene rapporterer om en vanskeligere situasjon i perioden med nedstengte skoler, med mindre grad av oppfølging enn det de og elevene har behov for. Det rapporteres også om et generelt stort press. Pandemisituasjonen, og særlig perioder med nedstengning og skole hjemme, ser ut til å forsterke allerede eksisterende forskjeller i stor grad. For elevgruppen sett under ett er ikke utslagene målt gjennom for eksempel Elevundersøkelsen dramatiske, men det er verdt å merke seg at nesten halvparten av elevene oppgir at de har lært litt eller mye mindre i perioden enn de ellers gjør og at 52 prosent oppgir at de har brukt mindre tid på skolearbeid enn ellers.

Digitalisering

I løpet av 2020 ble alle skoler nødt til å digitalisere store deler av undervisningen. Gjennomgangen viser at en generelt hadde relativt gode digitale rammevilkår for å gjennomføre undervisning hjemme. Foreldre og elever er også i all hovedsak enige om at eleven alltid hadde tilgang på en datamaskin eller nettbrett. I underkant av fire av fem er enige i dette, mens 16 prosent av foreldrene og 11 prosent av elevene er helt eller delvis uenige i dette. Tre av fire skoleledere oppgir at den digitale infrastrukturen er av god nok kvalitet.

Internettilgang har tilsynelatende vært på plass. 67 prosent av skolelederne oppga at kun et mindretall av elevene opplevde internettilgangen hjemme som en utfordring for å delta i undervisningen under nedstengingen, mens 24 prosent svarte at ingen elever opplevde internettilgangen som en utfordring. Blant skolelederne i grunnskolen oppgir 41 prosent at dette er et problem for et mindretall av lærerne, mens 53 prosent svarer at dette ikke er en utfordring for noen av lærerne. Når det gjelder kvalitet på internett er foreldrene litt mer positive enn elevene selv, hvor bare 11 prosent av foreldrene er enige (litt eller helt) om at dårlig internett gjorde det problematisk å følge undervisningen. For denne påstanden var 22 prosent av elevene helt eller litt enig.

Blant kommunene tilbyr nesten samtlige teknisk støtte til skolene. Lærerne opplevde likevel sammensatte utfordringer rundt å undervise i det digitale klasserommet, hvor elevene gjerne hadde høyere teknisk kompetanse. At elevenes tekniske kompetanse er svært høy, oppleves både som en utfordring og ressurs.

Tverrfaglig samarbeid og «sårbare barn»

Det tverrfaglige arbeidet har foregått svært ulikt i de ulike kommunene. Til tross for at flere har økt den digitale samhandlingen, og at enkelte opplever et «oppsving» når det gjelder samarbeid, gjenspeiler den gjennomgående beskrivelsen et samarbeid som ikke har forandret seg spesielt på grunn av koronasituasjonen, utover digitale møter fremfor fysiske. PPT ser ut til å ha vært lite involvert i planleggingen av undervisningstilbudet på skolene og hjemme.

Det er viktig å merke seg at situasjonen med stengte skoler kan ha vært en situasjon hvor PPT burde vært tettere på, men at PPT også gjennom intervjuene uttrykker at skolene måtte få tid til å omstille seg. Barnevernet har vært mer involvert i kommunenes risikovurderinger, og i vurderinger av hvilke barn som skulle ha tilbud på skolen under nedstengingen, enn det PPT har vært. En mulig fortolkning er at pedagogisk-psykologiske forhold har vært tillagt mindre vekt enn barnevernsperspektivet. Sårbarhetsbegrepet er forstått bredt og på ulike måter. Det har tilsynelatende vært stor variasjon og handlingsrom for den enkelte skole i å vurdere hvem dette dreier seg om, og hva slags tilbud disse elevene bør få. Informanter i casestudiene har også problematisert bruken av begrepet «sårbar», og har gjerne valgt alternative betegnelser for å snakke om disse elevene.

Skole og støttesystem har tilsynelatende hatt god oversikt over hvilke elever de regner som sårbare, men har hatt utfordringer med å følge opp disse elevene. Mens 80 prosent av lærerne oppgir å ha oversikt over sårbare elever i sin klasse var det kun 27 prosent som svarte at de, gitt situasjonen etter 12. mars, klarer å følge opp sårbare elever. Tall fra GSI har vist at gjennomsnittlig 5,8 prosent av elevene fikk undervisning fysisk på skolen i deler av eller hele perioden skolene var stengt. Av disse var det flest med foreldre i samfunnskritiske yrker, dernest øvrige sårbare/utsatte barn med 2,1, mens 1,3 prosent av elevene var fysisk på skolen på grunn av enkeltvedtak om spesialundervisning. Tallene fra tilstedeværelse på skolen underbygger i så måte beskrivelsen av det pedagogisk-psykologiske som framkølet.

Profesjonsfelleskap og støtte

Lærerne har i stor grad arbeidet sammen og støttet hverandre, men den fysiske organiseringen har gjort også denne biten krevende. Til en stor grad kan det profesjonsfaglige fellesskapet sies å ha strekt seg lenger ut enn den enkelte skole som organisasjon, sannsynligvis i større grad enn tidligere. Digitalisering og internett er selvsagt sentralt i dette. I undersøkelsen fra SINTEF (Fjørtoft 2020) oppga 7 av 10 lærere at de hadde dratt nytte av veiledning fra kolleger og IT-ressurser. Studier har også vist at lærere fikk støtte og ideer fra nasjonale og internasjonale lærerfelleskap utenfor skolen. I Norge var særlig facebook-gruppa Korona-dugnad for digitale lærere brukt (Fjørtoft 2020). En UiO-undersøkelse viste at 7 av 10 lærere hadde nytte av facebook-grupper (Gilje m.fl. 2020).

I de større casekommunene så vi også eksempler på at ble det etablert tverrfaglige grupper eller spørreteam som behandlet problemstillinger som dukket opp i skolene, og at det ble utarbeidet digitale plattformer som la grunnlaget for det skolelederne beskrev som profesjonsfaglige læringsfelleskap. Disse har også bestått gjennom året og oppgis å være viktige (tverr)profesjonelle fellesskap. Allerede eksisterende forum, for eksempel for skoleledere innad i kommuner, ble også trukket frem som viktig.

Det formaliserte samarbeidet mellom skole og foreldre gjennom institusjonaliserte organer som FAU vurderes som positivt før, under og etter nedstengningen av både skolesiden og FAU. Samtidig ser vi at grenser og posisjoner settes på spissen. Skolens rolle som arena for mer enn bare undervisning skaper utfordringer når skoledriften skal begrenses og styres. Hvilke aktiviteter som er skolens aktiviteter og hva som er fritidsaktiviteter i regi av foreldre i skolens lokaler blir i mange tilfeller uklart. Skolelederne håndterer dette på ulikt vis, samtidig som FAU i en del tilfeller blir satt i en skvis mellom å være en del av skolen og å være foreldrenes organ.

Læringspunkter

Det overordnede inntrykket av funnene er at skolene har klart omstillingen fra normal drift, via nedstengning, til gjenåpning og trafikklysmoell på en imponerende måte. Dett Vi finner generelt få store utslag av pandemien og totalinntrykket er at skolene gjennom erfaringene som er ervervet har styrket beredskap og omstillingsevne.

Et overordnet budskap verdt å ta med seg videre er at en slik krise forsterker forskjeller på både organisatorisk og individuelt plan. Å være seg bevisst dette, og ta med seg lærdommen inn i det videre arbeidet i normalsituasjonen når den kommer, er kanskje det viktigste punktet å ta med seg.

Det er også mulig å peke på noen konkrete områder der mulighetene og utfordringene er store. Det tydeligste funnet er hvordan det spesialpedagogiske på flere måter har blitt gjort mindre sentralt i sårbarhetsdefinisjonen enn det tilsynelatende var tenkt i starten av krisehåndteringen. Oppfølgingen hjemme, den relativt lave andelen som fikk tilbud på skolene når det var aktuelt, og PPT sin noe utydelige kobling til lærernes, skolenes og kommunenes arbeid indikerer dette. Her kommer også en nedprioritering av det psykososiale til syne eksempelvis ved at helsesykepleiere har blitt gitt særs dårlige vilkår til å gjøre arbeidet sitt – i mange tilfeller ble de omdisponert til å gjøre andre oppgaver.

Denne manglende koblingen gjør også at kontaktlærerfunksjonen blir svært krevende, da det blir kontaktlærerne som må fylle «hullene» som oppstår. En konsekvens av dette kan være at kontaktlærerrollen anerkjennes i større grad enn i dag, både organisatorisk gjennom oppgavefordeling opp mot timetall, og kompensatorisk gjennom lønn for arbeid. Det kom også tydelig frem gjennom oppsummeringen av tidligere forskning at oppgaver knyttet til tilbakemelding og vurdering bør sees nærmere på. Hyppige innleveringer som erstatning for tilstedeværelse og kommunikasjon har gjort behovet for nytenkning større enn tidligere.

Til sist vil vi trekke frem at det er vanskelig å se for seg skoledrift på noe nivå uten velfungerende digitale plattformer og rammer. En fortsatt prioritering på dette området vil være svært viktig. Slik sett skiller skolene seg neppe i særlig stor grad fra resten av samfunnet. Digitalisering er også sentralt i arbeidet med å utvide det profesjonsfaglige kollektivet, da det

gir muligheter for å bryte fysiske grenser. Dette gjør det også mulig å i større grad arbeide på tvers av profesjonsgrensene. Utvikling av det tverrfaglige samarbeidet, også gjennom nye plattformer, synes å være en nøkkel for både å åpne opp for bedre arbeidsvilkår for kontaktlærerne (gjennom oppgaveavgrensning og dialog), og sikre god kompetanse for elever med behov for tilrettelegging (gjennom det spesialpedagogiske støttesystemet).

Referanser

- Axelsen, Mia Yu, Atle Espeland, og Bernt Aarset. 2020. Utfordringer knyttet til digitaliseringen av grunnskolen i Ås kommune. Masteroppgave. Ås: NMBU.
- Bakken, Anders, Willy Pedersen, Tilmann von Soest, og Mira Aaboen Sletten. 2020. Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bubb, Sara, og Mari-Ana Jones. 2020a. Hjemmeskole opplevelsen i Tysvær kommune under korona krisen: hva kan læres? : Sara Bubb Associates.
- Bubb, Sara, og Mari-Ana Jones. 2020b. "Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers." *Improving schools* 23 (3):209-222. doi: 10.1177/1365480220958797.
- Bufdir (2020) – Koordineringsgruppen for tjenester til sårbare barn og unge. Rapporter kan lastes ned på:
https://bufdir.no/aktuelt/temaside_koronavirus/tjenestetilbudet_til_barn_og_unge_under_covid_19_pandemien/ . Oslo: Bufdir.
- Bufdir webinar. 6.1.2021: Hva viser forskning om konsekvenser av koronapandemien for barn og unge?
https://bufdir.no/arrangementer/webinar_hva viser forskning om konsekvenser av koronapandemien for barn og unge/.
- Brøyn, T. (2020): Pandemi. *Bedre skole*, 3/2020: 26-27.
- Eriksen, Ingunn Marie, og Lars Birger Davan. 2020. Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Federici, Roger André, og Karl Solbue Vika. 2020. Spørsmål til Skole-Norge : Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. NIFU-rapport 2020:13. Oslo: NIFU
- Fjørtoft, Siw Olsen. 2020. Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. SINTEF-rapport 2020:00805. Trondheim: SINTEF.
- Gilje, Øystein, Frida Thuen, og Bjørn Bolstad. 2020. "Hjemmeskolen under korona-pandemien - hva kan forskningen fortelle." *Bedre skole*, 3/2020:13-19.
- Gudmundsdottir, Greta Björk, og Dawn M Hathaway. 2020. "'We Always Make It Work': Teachers' Agency in the Time of Crisis." *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2):239-250.

- Hafstad, Gertrud Sofie, og Else-Marie Augusti. 2020. Barn, ungdom og koronakrisen. En landsomfattende undersøkelse av vold, overgrep og psykisk helse blant ungdom i Norge våren 2020: Delrapport 1 av 3. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Hermstad, Ingrid Holmedahl, Joakim Caspersen, og Trond Buland. 2020. "Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen." *Psykologi i kommunen*.(6),2020.
- Holt, T., Helland, M.S., & Larsen, L. (2020, under fagfelleevaluering). Behov for velferdstjenester under Covid-19 –pandemien. Familiers behov for og bruk av hjelpetjenester under nedstengingen av Norge. *Tidsskrift for velferdsforskning*.
- Khorami, A. (24.1.2021): Økt trykk på hjelpetelefon: – Tydelig at det er tungt for flere. https://www.nrk.no/norge/okt-trykk-pa-hjelpetelefon_-_tydelig-at-det-er-tungt-for-flere-1.15342106
- Kindt, Marianne Takvam, og Jon Rogstad. 2020. Med Netflix på timeplanen. Faktaflak: Konsekvenser av covid-19 nr 1 Oslo: FAFO.
- Kleiven, Aimée Michelle Skotnes. 2020. Læreres syn på undervisning og læring i spenningen mellom 1:1-klasserommet og avstandsklasserommet - En kvalitativ analyse av læreres pedagogiske holdninger i ulike digitale kontekster. Masteroppgave. Oslo: UiO
- Larsen, Linda, Maren S. Helland, og Tonje Holt. 2020. "The Impact of School Closure and Social Isolation on Children in Vulnerable Families During COVID-19: A Focus on Children's Reactions." *PsyArXiv* November 25. doi: doi:10.31234/osf.io/deju9.
- Melby, Line, Thaulow, Kristin, Lassemo, Eva og Ose, Solveig Osborg (2020). Sykepleieres erfaringer med første fase av koronapandemien. SINTEF-rapport 2020:01213. Trondheim: SINTEF.
- Meld. St 6, 2019-2020. Tett på – tidlig innsats. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meyer, John. W. and Brian Rowan (1977). "Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony." *American journal of sociology*. 83(2): 340-363.
- Mælan, Ellen Nasset, Hege Eikeland Tjomsland, Børge Baklien, Oddrun Samdal, og Miranda Thurston. 2018. "Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers." *Pastoral care in education* 36 (1):16-28. doi: 10.1080/02643944.2017.1422005.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., & Martinsen, J. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Oslo:Fagbokforlaget
- Nordahl, Thomas. 2020. Skole er best på skolen. En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole. Hamar: Høgskolen i Innlandet.

- Nøkleby, Heid, Rigmor Berg, Ashley Elizabeth Muller, og Heather Melanie R. Ames. 2021. Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Roe, Astrid, Blikstad-Balas, M. Dalland, Cecilie P. og Klette, K (2020) Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren. Nettartikkel UiO 12.5.2020 <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevne-hadde-m.html>. Oslo: UiO
- Slette-meås, Dag, og Ardis Storm-Mathisen. 2020. *Digitalt koronaliv 2020: Norske husstanders digitale håndtering av koronapandemien*. SIFO RAPPORT 7-2020. Oslo: SIFO, OsloMet.
- Ulltang, Gunnvor Frantzen. og Anne Sofie Salberg Samuelsen. (2020). "Implementering av støttesystem på skulane." *Psykologi i kommunen*(3), 2020
- Utdanningsspeilet (2020). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-2/digital-undervisning-under-koronastengte-skoler/#>. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Øverli, Ingvil T. og Tonje Gundersen (2020). Familievernet under covid-19. Erfaringer og læring under nedstengning og i en ny hverdag. NOVA Notat 3/20. Oslo: Nova, OsloMet.

Vedlegg 1 til kapittel 3– undersøkelser

Forskningsmiljø	Prosjekt/Publikasjon	Type undersøkelse
Bubb Associates/ NTNU	<p>Bubb,Sara, og Mari-Ana Jones. 2020. Hjemmeskole opplevelsen i Tysvær kommune under korona krisen: hva kan læres? Sara Bubb Associates.</p> <p>Bubb, Sara, og Mari-Ana Jones. 2020. "Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers." <i>Improving schools</i> 23 (3):209-222. doi: 10.1177/1365480220958797.</p> <p>Jones og Bubb. 2020. Fagfornyelsen i praksis – erfaringer med hjemmeskole i Tysvær kommune. <i>Bedre skole</i>, 3, 20-28</p>	<p>Spørreundersøkelse til elever, foreldre og to elevgrupper (1.-4. og 5.-10.kl) i Tysvær kommune utført fra 22. April, åpen i 10 dager.</p> <p>1995 respondenter.</p>
FAFO	Kindt, Marianne Takvam, og Jon Rogstad. 2020. Med Netflix på timeplanen. FAFO.	<p>Spørreundersøkelse utført 14.-21.4.2020.</p> <p>1001 respondenter, hvorav 349 var foreldre av elever i grunnskolen og videregående skole</p>
FHI	Nøkleby, Heid, Rigmor Berg, Ashley Elizabeth Muller, og Heather Melanie R. Ames. 2021. <i>Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt</i> . Folkehelseinstituttet.	<p>Kunnskapsoversikt over studier fra 21 land, 6 studier fra Norge</p> <p>Gjennomgang av 3500 referanser, 93 studier ble inkludert. Flest studier fra USA, Italia og Canada.</p>
FHI	<p>Larsen, Linda, Maren S. Helland, og Tonje Holt. 2020. "The Impact of School Closure and Social Isolation on Children in Vulnerable Families During COVID-19: A Focus on Children's Reactions."</p> <p><i>PsyArXiv</i> November 25. doi: doi:10.31234/osf.io/deju9.</p>	<p>Data fra longitudinell studie. 2800 deltakerfamilier, rekruttert fra 19 familievernkantor.</p> <p>Artikkelen omtaler data fra 442 barn som deltok i tidsrommet 1.4.-25.5.2020.</p>

FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, UiO	<p>Gjenåpningsundersøkelsen</p> <p>Gilje, Øystein, Frida Thuen, og Bjørn Bolstad. 2020. Hjemmeskolen under korona-pandemien - hva kan forskningen fortelle. <i>Bedre skole</i> 3 (32):13-19.</p>	Spørreundersøkelse til lærere i tidsrommet 13.-19. mai, kun invitasjon til respondenter i hjemmeskoleundersøkelsen. 379 lærere deltok.
	<p>Hjemmeskoleundersøkelsen</p> <p>Gilje, Øystein, Frida Thuen, og Bjørn Bolstad. 2020. "Hjemmeskolen under korona-pandemien - hva kan forskningen fortelle." <i>Bedre skole</i> 3 (32):13-19.</p>	Spørreundersøkelse til lærere i tidsrommet 27.3.-4.4.2020. 578 lærere deltok.
ILS ved Universitetet i Oslo og LUI, OsloMet	<p>Astrid Roe, Marte Blikstad-Balas og Kirsti Klette ved Universitetet i Oslo og Cecilie Pedersen Dalland ved OsloMet</p> <p>Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren. Nettartikkel UiO 12.5.2020 https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevene-hadde-m.html</p>	Spørreundersøkelse til 4642 foresatte fra hele landet i 262 kommuner.
NIFU	Federici, Roger André, og Karl Solbue Vika. 2020. <i>Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleiere og lærere under korona-utbruddet 2020</i> . NIFU-rapport 2020:13.	<p>Ekstra spørring i forbindelse med koronautbruddet etter initiativ fra Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med Utdanningsforbundet, KS, Skolenes landsforbund, Norsk Lektorlag og Skolelederforbundet'</p> <p>Datainnhenting 14.4.-8.5.2020.</p> <p>31 grunnskoler, 95 videregående skoler, 9 fylkeskommuner og 99 kommuner. 868 lærere i grunnskolen og 1440 lærere i videregående deltok</p>
NKVTS	<p>Hafstad, Gertrud Sofie, og Else-Marie Augusti. 2020. <i>Barn, ungdom og koronakrisen. En landsomfattende undersøkelse av vold, overgrep og psykisk helse blant ungdom i Norge våren 2020</i>: Delrapport 1 av 3. NKVTS.</p>	<p>Spørreundersøkelse til i ungdom utført 1.-24. juni 2020.</p> <p>3575 respondenter.</p>
NMBU	Axelsen, Mia Yu, Atle Espeland, og Bernt Aarset. 2020. <i>Utfordringer knyttet til digitaliseringen av grunnskolen i Ås kommune</i> . Masteroppgave.	Kvalitative intervjuer med ni informanter ved fire grunnskoler i Ås kommune. Seks av

		informantene ble intervjuet under nedstengningen våren 2020.
NOVA	Soest, Tilmann von, Bakken, Anders Pedersen, Willy og Sletten, Mira A. (2020) Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien <i>Tidsskr Nor Legeforen</i> doi: 10.4045/tidsskr.20.0437	Data fra spørreundersøkelsene Oslo-ungdom i koronatiden, Ung i Oslo 2018 og Ungdata 2020 Artikkelen bruker data fra ungdomsskoleelever
NOVA	Eriksen, Ingunn Marie og Lars Birger, Davan (2020). <i>Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien.</i> NOVA Rapport 13/20	Del av den pågående longitudinelle studien Ungdom i endring, 'som følger ungdommer fra fire svært ulike oppvekststeder gjennom ungdomstida, med intervjuer annethvert år fra de er 13 til 19 år.' Intervjuer med 81 ungdommer og en del av deres foreldre.
NOVA, i samarbeid med Utdanningsetaten	Oslo-ungdom i koronatiden Bakken, Anders, Willy Pedersen, Tilmann von Soest, og Mira Aabo en Sletten. 2020. <i>Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien.</i> NOVA, OsloMet.	Spørreundersøkelse. Gjennomført 23.4–8.5.2020. 12686 ungdommer 13-19 år svarte.
Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet	Nordahl, Thomas. 2020. <i>Skole er best på - skolen. En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole.</i> Høgskolen i Innlandet.	Spørreundersøkelse blant elever på 5.-10. trinn i grunnskoler i gamle Hedmark fylke gjennomført 11.5.-20.5.2020. 4106 respondenter.
SIFO	Slette-meås, Dag, og Ardis Storm-Mathisen. 2020. <i>Digitalt koronaliv 2020: Norske husstanders digitale håndtering av koronapandemien.</i> SIFO RAPPORT 7-2020. SIFO, OsloMet.	Spørreundersøkelse gjennomført 1.-7. april 2020. 1000 respondenter.
SINTEF	Melby, Line, Thaulow, Kristin Lassemo, Eva og Ose, Solveig Osborg (2020): <i>Sykepleieres erfaringer med første fase av koronapandemien. Fra mars - oktober 2020.</i> SINTEF	Intervju (35 personer, 32 intervjuer) og spørreundersøkelse (35143 respondenter).

SINTEF	Fjørtoft, Siw Olsen. 2020. <i>Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020</i> . SINTEF.	Spørreundersøkelse med lærere som målgruppe, sirkulert på sosiale medier pluss sendt direkte til ni kommuner. 929 respondenter i undersøkelsen. Samlet inn 6-7 uker etter skolestengning 12. mars 2020.
UiO	Kleiven, Aimée Michelle Skotnes (2020). <i>Læreres syn på undervisning og læring i spenningen mellom 1:1-klasserommet og avstandsklasserommet - En kvalitativ analyse av læreres pedagogiske holdninger i ulike digitale kontekster</i> . Masteroppgave.	Basert på intervju med syv lærere på 5.-7. trinn, fem av disse også intervjuet om avstandsklasserommet under pandemien, intervjuet rett etter påske, 3-4 uker etter nedstengning.
UiO og George Mason University	TRIO (Teachers' Readiness Online) study Gudmundsdottir, Greta Björk, og Dawn M Hathaway. 2020. ""We Always Make It Work"": Teachers' Agency in the Time of Crisis." <i>Journal of Technology and Teacher Education</i> 28 (2):239-250.	Spørreundersøkelse fra flere land. Artikkelen tar for seg funn fra Norge (574 respondenter) og USA (239 respondenter) hvor de fleste svarene i undersøkelsen kom fra. Totalt 1186 respondenter i undersøkelsen

Vedlegg 2 Spørreskjemaer

Tilleggsspørsmål i Foreldreundersøkelsen

På grunn av koronasituasjonen ble skolene stengt 12 mars 2020 og elever måtte ha mange uker med hjemmeskole. Vi vil gjerne vite noe om hvordan dere opplevde den perioden og vil derfor at dere svarer på noen få spørsmål om perioden med hjemmeskole.

Noen elever hadde ikke hjemmeskole, men var på skolen mens de andre var hjemme. Vi vil gjerne vite om barnet ditt hadde tilbud på skolen under denne perioden.

Spørsmål 0: Hadde barnet ditt hjemmeskole eller hadde han/hun et tilbud på skolen? (Kryss av for det som passer best for ditt barn)

- 1 Barnet mitt hadde hjemmeskole i hele perioden
2 Barnet hadde delvis hjemmeskole og var delvis på skolen
3 Barnet mitt var på skolen i hele denne perioden

*Dersom foreldrene svarer 3, så er de ferdige. De som svarer 1 og 2 skal svare på spørsmålene under.

Tenk tilbake til da det var hjemmeskole i vår på grunn skolestengingen og koronaviruset.

Hvor enig er du i utsagnene som står under?	Verken uenig eller enig				
	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	
	1	2	3	4	5
1. Barnet mitt hadde et sted der han/hun kunne sitte i fred for å gjøre skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Barnet mitt hadde alltid tilgang til en datamaskin eller nettbrett når han hun jobbet med skolearbeid hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dårlig internett hjemme gjorde at barnet mitt hadde problemer med å følge undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg fikk veiledning av skolen om hvordan jeg kunne hjelpe barnet mitt med skolearbeidet i hjemmeskolesituasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
5. I hvilken grad har du inntrykk av at lærerne fulgte opp barnet ditt i hjemmeskolesituasjonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I hvilken grad følte du at du kunne ta kontakt med barnets lærere hvis du hadde behov når det var hjemmeskole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tenk tilbake til da det var hjemmeskole i vår på grunn skolestengingen og koronaviruset.

7. Hvor mye av hjemmeskole-tiden brukte eleven til skolearbeid (undervisning, oppgaver, lekser)?

- Mer enn tilsvarende en vanlig skoledag
 Omtrent like mye som tilsvarende en vanlig skoledag
 Over halvparten av tilsvarende en vanlig skoledag
 Under halvparten av tilsvarende en vanlig skoledag
 Vet ikke

	Ingenting	under 15 minutter	15-30 minutter	1-2 timer	Mer enn 2 timer
8. Hvor mye tid brukte du på å følge opp elevens skolearbeid på en vanlig dag med hjemmeskole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hvor mye tid bruker du på å følge opp elevens skolearbeid på en vanlig dag (uten hjemmeskole)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Mye dårligere	Litt dårligere	Omtrent det samme	Litt bedre	Mye bedre
	1	2	3	4	5
10. Opplever du at barnet ditt hadde dårligere eller bedre læringsutbytte under hjemmeskole enn i vanlig skolesituasjon?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tilleggsspørsmål i Elevundersøkelsen

På grunn av koronasituasjonen ble skolene stengt 12 mars 2020 og elever måtte ha mange uker med hjemmeskole. Vi vil gjerne vite noe om hvordan du hadde det i den perioden og vil derfor at du svarer på noen få spørsmål om perioden med hjemmeskole.

Noen elever hadde ikke hjemmeskole, men var på skolen mens de andre elevene var hjemme. Vi vil gjerne vite om du var på skolen under denne perioden.

Spørsmål 0: Hadde du hjemmeskole eller var du på skolen mens andre elever var hjemme? (kryss av for det som passer best for deg)

- 1 Jeg hadde hjemmeskole i hele perioden
2 Jeg hadde litt hjemmeskole og var av og til på skolen
3 Jeg var på skolen i hele denne perioden

*Dersom elevene svarer 3, så går de til spørsmål 5. De som svarer 1 og 2 skal svare på samtlige spørsmålene

Tenk tilbake til perioden da det var hjemmeskole i vår på grunn skolestengingen og koronaviruset.

Hvor enig er du i utsagnene som står under?	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig
	1	2	3	4	5
1. Jeg hadde et sted der jeg kunne sitte i fred for å gjøre skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg hadde alltid tilgang til en datamaskin eller nettbrett når jeg jobbet med skolearbeid hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dårlig internett hjemme gjorde at jeg hadde problemer med å følge undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hvis jeg trengte det, fikk jeg god hjelp til skolearbeidet av mine foreldre/foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tenk tilbake til perioden da det var hjemmeskole i vår på grunn skolestengingen og koronaviruset.

	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig
	5. Hvis jeg trengte det, fikk jeg god hjelp til skolearbeidet av mine lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg snakket med en eller flere av lærerne min hver dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg snakket med noen fra klassen min hver dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Mye mindre	Litt mindre	Omtrent det samme	Litt mer	Mye mer
	1	2	3	4	5
8. Likte du undervisningen og skolearbeidet mer eller mindre i perioden med hjemmeskole sammenlignet med vanlig skole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Lærte du mer eller mindre i perioden med hjemmeskole sammenlignet med vanlig skole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Brukte du mer eller mindre tid på skolearbeid i perioden med hjemmeskolen sammenlignet med vanlig skole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Korona i grunnskolen - survey til barnevernsledere

Side 1

Introduksjon

Denne spørreundersøkelsen går til barnevernsledere i hele landet, og handler i hovedsak om barnevernstjenestenes opplevelse av samarbeidet med skolen under perioden med nedstengning etter 12. mars våren 2020, på grunn av Covid-19 pandemien.

Henvendelser fra skole og lærere

Hvordan vurderer du omfanget av henvendelser om enkeltbarn fra skolene til din barnevernstjeneste...
...under koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

...i etterkant av koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

Henvendelse fra foreldre

Hvordan vurderer du omfanget av henvendelser om enkeltbarn fra foreldre/foresatte til din barnevernstjeneste...

...under koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

...i etterkant av koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

Henvendelse fra andre

Hvordan vurderer du omfanget av henvendelser om enkeltbarn fra andre enn skole og foreldre/foresatte til din barnevernstjeneste...

...under koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

...i etterkant av koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

 Sideskift

Side 2

Kontakt med skolen

Hvordan var det å komme i kontakt med skolene under nedstengningen?

- Vanskeligere enn før nedstengningen
- Som før nedstengningen
- Lettere enn før nedstengningen

Kontakt med skolen

Hvordan var det å komme i kontakt med skolene i perioden etter nedstengningen?

- Vanskeligere enn før nedstengningen
- Som før nedstengningen
- Lettere enn før nedstengningen



Side 3

Involvering i skolenes vurderinger rundt nedstengning

Ble din barnevernstjeneste involvert

... i hvilke barn som skulle ha tilbud på skolen?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert

... i skolens oppfølging av enkeltbarn med hjemmeskole?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert

... i kommunens risikovurderinger?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert

.... i planlegging av andre tiltak for å støtte opp rundt barn som har hjemmeskole?

- Ikke involvert
- Litt involvert

Mye involvert

Utdyp gjerne om samarbeidet med skolen rundt vurdering av tilbudet under nedstengningen:

Vurdering av situasjon og konsekvenser

Er du enig eller uenig i følgende påstander:

Barn som hadde det vanskelig fikk det verre, som følge av skolenedstengningen

Helt uenig

Uenig

Verken eller

Enig

Helt enig

Barn som hadde behov for våre tjenester fikk ikke det tilbudet de hadde krav på, som følge av skolenedstengningen

Helt uenig

Uenig

Verken eller

Enig

Helt enig

Barn som hadde behov for våre tjenester fikk ikke det tilbudet de hadde krav på, som følge av koronasituasjonen generelt

Korona i grunnskolen - survey til FAU

Side 1

Introduksjon

Denne spørreundersøkelsen går til

FAU-ledere på utvalgte skoler, og handler om foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen under perioden med nedstengning etter 12. mars våren 2020, på grunn av Covid-19 pandemien.

Skolens arbeid og beslutninger

I hvilken grad har FAU blitt involvert i skolens arbeid og beslutninger fra 12. mars?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

Kontakt med skolen

Hvordan har det vært å komme i kontakt med skoleledelsen...

... i perioden med nedstenging? *

- Vanskeligere enn før
- Som før
- Lettere enn før

... i perioden med delvis gjenåpning? *

- Vanskeligere enn før
- Som før
- Lettere enn før

... i perioden med full gjenåpning? *

- Vanskeligere enn før
- Som før



Lettere enn før

Overordnet, hvordan har kontakt og kommunikasjon mellom skole og FAU fungert i perioden fra koronanedstengingen 12. mars?

- Veldig godt
- Godt
- Mindre godt
- Svært lite godt

Har det vært spesielle utfordringer dere har måttet ta tak i under denne perioden, som skiller seg fra tidligere FAU-arbeid?



Sideskift

Side 2

Henvendelse fra foreldre *

Hvordan vurderer du omfanget av henvendelser fra foreldre/foresatte til FAU under koronanedstengingen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

Etter din mening, hva er de viktigste læringspunktene skolene kan ta med i det videre arbeidet fra denne perioden?

Generell vurdering av samarbeidet med skolen

Alt i alt, hvordan vurderer du samarbeidet mellom FAU og skolen...

...før perioden med nedstengning

- 1 - svært dårlig
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 - svært bra
-

... under perioden med nedstengning

- 1 - svært dårlig
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 - svært bra
-

... etter perioden med nedstengning

- 1 - svært dårlig
- 2
- 3
- 4
- 5 - svært bra

 Sideskift

Hvor stor er skolen du sitter i FAU for?

Korona i grunnskolen: survey til PPT-ledere

Side 1

Introduksjon

Denne spørreundersøkelsen går til PPT-ledere i hele landet, og handler om PPTs opplevelse av samarbeidet med skolen under perioden med nedstengning etter 12. mars våren 2020, på grunn av Covid-19 pandemien.

Systemarbeid

I perioden med skolenedstengning, arbeidet PPT mer eller mindre med systemarbeid?

- Mindre enn før
- Samme som før
- Mer enn før

Individarbeid

I perioden med skolenedstengning, arbeidet PPT mer eller mindre med individrettede saker?

- Mindre enn før
- Samme som før
- Mer enn før

 Sideskift

Side 2

Henvendelser fra skole og lærere

Henvendelser fra skole og lærere

Hvordan vurderer du omfanget av henvendelser om enkeltbarn **fra skolene** til din PP-tjeneste ...under koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

...i etterkant av koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

Henvendelse fra foreldre

Hvordan vurderer du omfanget av henvendelser om enkeltbarn fra **foreldre/foresatte** til din PP-tjeneste

...under koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

...i etterkant av koronanedstengningen av skolen våren 2020?

- Mindre enn før nedstengningen
- Samme som før nedstengningen
- Mer enn før nedstengningen

 Sideskift

Side 3

Involvering i skolenes vurderinger rundt nedstengning av skolen

Ble din PP-tjeneste involvert i

...hvilke barn som skulle ha tilbud på skolen?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert

...skolens oppfølging av enkeltbarn med hjemmeskole?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert
-

...kommunens risikovurderinger?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert
-

...samarbeid med lærere omkring undervisningsopplegg?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert
-

...samarbeid om tilbudet som ble gitt til elevene på skolen?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert
-

...samarbeid om tilbudet som ble gitt til elevene som fikk undervisning hjemme?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert
-

...samarbeid om tilbudet som ble gitt til elevene etter **gjenåpningen** av skolene?

- Ikke involvert
- Litt involvert
- Mye involvert

 Sideskift

Side 4

Vurdering av situasjon og konsekvenser av koronanedstengningen av skolen

Er du enig eller uenig i følgende påstander

Barn som hadde det vanskelig fikk det verre, som følge av skolenedstengningen

- Helt uenig
- Uenig
- Verken eller
- Enig
- Helt enig

Barn som hadde behov for våre tjenester fikk ikke det tilbudet de hadde krav på, som følge av skolenedstengningen

- Helt uenig
 - Uenig
 - Verken eller
 - Enig
 - Helt enig
-

Barn som hadde behov for våre tjenester fikk ikke det tilbudet de hadde krav på, som følge av koronasituasjonen generelt

- Helt uenig
 - Uenig
 - Verken eller
 - Enig
 - Helt enig
-

Det var vanskelig for PP-tjenestene å gjøre jobben vår på grunn av skolenedstengningen

- Helt uenig
 - Uenig
 - Verken eller
 - Enig
 - Helt enig
-

Det var vanskelig for PP-tjenestene å gjøre jobben vår på grunn av koronasituasjonen generelt

- Helt uenig
- Uenig
- Verken eller
- Enig
- Helt enig

Informasjon om undersøkelsen

Denne undersøkelsen er rettet mot foreldre med barn som har en eller annen form for tilrettelegging i grunn- og videregående skole, enten gjennom spesialundervisning, fysisk tilrettelegging, tegnspråkopplæring eller gjennom egne opplæringstilbud.

Undersøkelsen tar ca. 15-20 minutter å besvare.

Du starter undersøkelsen ved å trykke "Neste" nederst på siden. Mer info om undersøkelsen finner du her:

[Mer om undersøkelsen](#)

Med vennlig hilsen
Odd Morten Mjøen
Forsker



NTNU

Samfunnsforskning

Bakgrunn

Tusen takk for at du deltar i denne undersøkelsen! Vi vil begynne med noen bakgrunnsspørsmål om barnet ditt og deg.

1. Barnets kjønn

- Gutt
- Jente
- Vil ikke oppgi kjønn

2. Hvilket trinn går barnet på?

- skole 1.-4. trinn
- skole 5.-7 trinn
- skole 8.-10. trinn
- videregående yrkesfag
- videregående studiespesialiserende
- annet dagtilbud
- ikke aktuelt
- ikke deltatt i skole

3. Hvilket fylke bor du i?

4. Har barnet du svarer på vegne av søsken? Dersom du har flere barn med tilrettelegging i skolen, ønsker vi at du svarer på én undersøkelse for hvert barn.

Undervisningssituasjon før Korona

I denne delen av undersøkelsen ønsker vi at du svarer på noen spørsmål om organiseringen av ditt barns opplæringstilbud i perioden FØR skolene stengte 12. mars 2020

5. Noen barn og ungdommer går i vanlige klasser på vanlig skole, mens andre går i spesielt tilrettelagte skoler. Hva slags skole gikk ditt barn på før koronautbruddet?
- Han/hun går i en vanlig klasse/gruppe på en vanlig skole
 - Han/hun går på en vanlig skole, men i en klasse/gruppe hvor det bare er elever med samme type utfordringer
 - Han/hun går delvis i en vanlig klasse/gruppe og delvis i en klasse/gruppe hvor det bare er elever med samme type utfordringer
 - Han/hun går i en vanlig klasse/gruppe og reiser på korttidsopphold til en skole hvor det bare er elever med samme type utfordringer
 - Han/hun går på en skole hvor det bare er elever med samme type utfordringer
 - Annet, utdyp:
6. Hvis ditt barn har vedtak om spesialundervisning, hvor mange timer spesialundervisning per uke har barnet vedtak om?
- 1-5 timer per uke
 - 6-10 timer per uke
 - 11-15 timer per uke
 - 16-20 timer per uke
 - 21-25 timer per uke
 - mer enn 25 timer per uke
 - ikke aktuelt/har ikke vedtak
7. På hvilke(t) grunnlag har i ditt barn vedtak om spesialundervisning? Flere valg er mulig
- Språk-/kommunikasjonsvansker blant barn med norsk som morsmål (f.eks lese- og skrivevansker)
 - Språk-/kommunikasjonsvansker blant minoritetsspråklige barn (f.eks lese- og skrivevansker)
 - Psykososiale vansker (angst, depresjon)
 - Nevroutviklingsforstyrrelser/nevropsykiatriske utviklingsforstyrrelser (f.eks ADHD)
 - Synsvansker
 - Hørselsvansker
 - Motoriske/fysiske vansker (fysisk funksjonshemming)
 - Utviklingshemming (f.eks Downs syndrom og autismspekteret)
 - Sammensatte vansker (multifunksjonshemminger)
 - Annet, utdyp:
8. På en skala fra 1 (mild) til 5 (alvorlig), hvordan vil du beskrive ditt barns vansker?
1. mild 2. 3. 4. 5. alvorlig
9. Går barnet vanligvis på SFO/aktivitetsskole?
- Full plass
 - Deltidsplass
 - Deltar ikke
10. Har ditt barn hjelpemidler på noen av disse områdene i skolen til vanlig?

- Bevegelseshjelpemidler
- Hørselshjelpemidler
- Synshjelpemidler
- Hjelpemidler til spesifikke lærevansker
- Hjelpemidler for å huske
- Hjelpemidler for å forstå
- Annet, utdyp

Undervisningssituasjon før korona

I denne delen av undersøkelsen ønsker vi at du svarer med utgangspunkt i undervisningssituasjonen for ditt barn i perioden før skolene stengte 12. mars 2020.

11. På en skala fra 1 (svært lite utbytte) til 5 (svært stort utbytte) hvordan vil du vurdere at ditt barn har utbytte av undervisningen til vanlig **uten** hjelpemidler?
- 1. Svært lite utbytte
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Svært stort utbytte
12. På en skala fra 1 (svært lite utbytte) til 5 (svært stort utbytte) hvordan vil du vurdere at ditt barn har utbytte av undervisningen til vanlig **med** hjelpemidler?
- 1. svært lite utbytte
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. svært stort utbytte
13. Alt i alt, hvor fornøyd var du med undervisningstilbudet før skolen ble stengt?
- 1 - lite fornøyd
 - 2 -
 - 3 -
 - 4 -
 - 5 -
 - 6 - svært fornøyd
14. Hvor enig er du i følgende påstander, med utgangspunkt i tiden før skolene ble stengt?

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Barnet mitt trives på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnet mitt er interessert i å lære på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnet mitt liker skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får veiledning av						

skolen om
hvordan jeg kan
hjelpe barnet
mitt med
skolearbeidet

15. Hvor enig er du i følgende påstander, med utgangspunkt i tiden før skolene ble stengt?

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Kommunikasjonen mellom hjem og skole er god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne følger opp mine synspunkter om mitt barns læring og utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir tatt imot på en god måte når jeg kontakter skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan raskt få til et møte med kontaktlæreren hvis jeg har behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan raskt få til et møte med skolens ledelse hvis jeg har behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Utdyp gjerne om skoletilbudet før stengning:

Undervisningssituasjonen under korona

I det følgende ønsker vi at du svarer med utgangspunkt i situasjonen slik du opplevde den under skolestengningen.

17. I perioden skolene har vært stengt - har barnet likevel hatt et skoletilbud utenfor hjemmet?

- Deltatt
- Delvis deltatt
- Det har ikke vært tilbud
- Vi har hatt hjemmeundervisning på linje med resten av klassen

18. Hvis barnet fikk et skoletilbud utenfor hjemmet - hvor raskt fikk du det?

- 1. Umiddelbart etter stenging

- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6. Tett opp til gjenåpning

19. Hvis barnet hadde et tilbud om undervisning utenfor hjemmet mellom 13. mars til 11. mai - hvilket tilbud er nærmest det barnet har fått?

- Tilbud som før, oppfyller spesped vedtak helt
- Tilbud som før, oppfyller spesped vedtak delvis
- Omsorgstilbud uten pedagogisk tilrettelegging
- Spesialpedagogisk tilrettelegging og støtte hjemme
- Ingen tilrettelegging
- Ikke relevant

Undervisningssituasjonen under Korona

I det følgende ønsker vi at du svarer med utgangspunkt i situasjonen slik du opplevde den under perioden skolen var stengt, enten barnet hadde et tilbud hjemme eller på skolen.

20. Hvor enig er du i følgende påstander om undervisningen perioden skolen var stengt?

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Barnet mitt likte skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk veiledning av skolen om hvordan jeg kunne hjelpe barnet mitt med skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunikasjonen mellom hjem og skole var god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne fulgte opp mine synspunkter om mitt barns læring og utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ble tatt imot på en god måte når jeg kontaktet skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kunne raskt få til et møte med kontaktlæreren hvis jeg hadde behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kunne raskt få til et møte med skolens ledelse hvis jeg hadde behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Hvor ofte hadde ditt barn oppfølging fra lærer?

- Flere ganger daglig
- Daglig
- 2-3 ganger i uken
- 1 gang i uken
- Mindre enn 1 gang i uken

22. Hvor ofte har ditt barn hatt spesialpedagogisk oppfølging fra skolen i perioden skolen var stengt?

- 1-5 timer per uke
- 6-10 timer per uke
- 11-15 timer per uke
- 16-20 timer per uke
- 21-25 timer per uke
- mer enn 25 timer per uke
- ikke fått tilbud

23. Har ditt barn under skolestengingen hatt tilgang til hjelpemidler de har til vanlig?

- Ja
- Nei

24. Har ditt barn mottatt andre hjelpemidler enn vanlig under skolestengningen?

- Ja
- Nei

25. Om skolen har gitt tilbud om spesialpedagogisk veiledning/opplegg hjemme, i hvor stor grad har dere kunne gjennomføre dette?

- 1 - i liten grad
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 - i stor grad
- Ikke relevant

26. Alt i alt, hvor fornøyd er du med undervisningstilbudet under perioden med skolestengning?

- 1 - lite fornøyd
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 - svært fornøyd

27. Hvordan opplever du barnets behov for tilrettelegging under stengingen av skolene i forhold til før stengingen?

- 1 - uendret
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 - vesentlig endret

28. Kan du forklare kort hvorfor behovet eventuelt er endret?

29. Utdyp gjerne om skoletilbudet under skolestengningen:

Om kontakt med kommunen der du bor

30. Hvordan har du opplevd kontakten med kommunen samlet i koronatiden for deg som forelder med barn med behov for tilrettelegging?

- 1 - svært mangelfull
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 - svært god
- Ikke relevant

31. I hvor stor grad har kommunen kommet med forslag til andre løsninger hvis det eksisterende tilbudet ellers er blitt redusert i omfang?

- 1 - i liten grad
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 - i stor grad
- Ikke relevant

32. Hvilket tilbud kunne du tenkt deg?

- Avlastning
- Brukerstyrt personlig assistanse
- Støttekontakt
- Ikke noe tilbud/ikke relevant
- Annet

Undervisningssituasjon etter at skolene åpnet igjen

I denne delen av undersøkelsen ønsker vi at du svarer med utgangspunkt i undervisningssituasjonen for ditt barn i perioden etter skolene **åpnet igjen** 15. mai 2020.

33. I tiden etter skolene åpnet igjen, hva slags tilbud har ditt barn fått på skolen?

- deltatt i full skole
- delvis deltatt på skolen
- ikke deltatt

det har ikke vært tilbud

34. Etter skolene åpnet igjen i vår - hvor raskt fikk ditt barn undervisning på skolen igjen?

- umiddelbart etter åpning
- første uke etter åpning
- to uker etter åpning
- tre uker etter åpning
- fire uker etter åpning
- fem uker eller mer etter åpning
- ikke fått tilbud

35. Etter skolene åpnet igjen (senest 15.mai) - hvor raskt fikk ditt barn spesialundervisning igjen?

- umiddelbart etter åpning
- første uke etter åpning
- to uker etter åpning
- tre uker etter åpning
- fire uker etter åpning
- fem uker eller mer etter åpning
- ikke fått tilbud
- har ikke vedtak om spesialundervisning

36. Alt i alt, hvor fornøyd er du med undervisningstilbudet etter skolen åpnet igjen?

- 1 – lite fornøyd
- 2 –
- 3 –
- 4 –
- 5 –
- 6 – svært fornøyd

37. Hvor enig er du i følgende påstander, med utgangspunkt i tiden etter at skolene åpnet igjen?

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Barnet mitt trives på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnet mitt er interessert i å lære på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnet mitt liker skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får veiledning av skolen om hvordan jeg kan hjelpe barnet mitt med skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Hvor enig er du i følgende påstander, med utgangspunkt i tiden etter at skolene åpnet igjen?

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Kommunikasjonen mellom hjem og skole er god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne følger opp mine synspunkter om mitt barns læring og utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir tatt imot på en god måte når jeg kontakter skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan raskt få til et møte med kontaktlæreren hvis jeg har behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan raskt få til et møte med skolens ledelse hvis jeg har behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Utyp gjerne om skoletilbudet etter skolene ble åpnet igjen:

Arbeidsliv og bakgrunn

Vi ønsker svar på noen spørsmål om din bakgrunn og arbeidssituasjon

40. Er du

- Mann
- Kvinne
- Ønsker ikke å oppgi

41. Hva er ditt eget fødselsår

42. Den 1. mars, var du i arbeid eller under utdanning?

- Ansatt og i arbeid
- Selvstendig næringsdrivende og i arbeid
- Under utdanning
- Verken i utdanning eller i arbeid

43. Hva er ditt høyeste fullførte utdanningsnivå?

- Ikke fullført videregående skole
- Videregående skole
- Universitet/Høyskole, bachelorgrad
- Universitet/Høyskole, mastergrad eller PhD

44. Hva er husstandens samlede inntekt før skatt?

45. Omsorgssituasjon

- Bor sammen med barnets forelder
- Bor sammen med annen enn barnets forelder
- Bor alene - delt omsorg
- Bor alene - eneomsorg
- Annet

46. Om du svarte delt omsorg eller bor sammen med annen partner enn den andre forelderen. Hvor stor omsorg har den andre forelderen?

- 50 prosent eller mer
- 40 - 49 prosent av tiden
- 30 - 39 prosent av tiden
- 20 - 29 prosent av tiden
- Under 20 prosent av tiden
- Ikke relevant

47. Gitt fulltids arbeid = 10, ca hva var omfanget av jobb / utdanning ved månedsskiftet februar - mars 2020?

- 1 - mindre enn 10%
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 -
- 7 -
- 8 -
- 9 -
- 10 - fulltid

48. Har du hatt mulighet til å jobbe / studere hjemmefra i denne perioden?

- Ja
- Nei
- ikke aktuelt

49. Har endring i barnets i barnehage/skole/dagtilbud hatt konsekvenser for din arbeidsdeltagelse/studiesituasjon?

- 1 - i liten grad
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -

6 - i stor grad

50. Har din arbeidssituasjon endret seg som en konsekvens av korona?

- Nei - som før eller mer arbeid
 Ja - redusert arbeid - mindre stilling
 Ja - redusert arbeid permittert eller arbeidsledig
 Ikke relevant

51. Hvordan har dette påvirket din arbeids-/studiehverdag?

Familieliv

Helt til slutt vil vi stille noen spørsmål om familielivet

52. Den 1. mars, hvordan fungerte hverdagen i familien, slik du vurderer det

- 1 - ikke godt
 2 -
 3 -
 4 -
 5 -
 6 - svært godt

53. Hvordan har dere det i familien din? Vi ber om at du svarer fra svært enig - svært uenig Regn med dem du bor sammen med til daglig.

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
Det er vanskelig å planlegge familieaktiviteter fordi vi misforstår hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når det er krise, kan vi be de andre om støtte og hjelp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi kan snakke sammen om tristheten vi føler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hver enkelt blir godtatt for den han eller hun er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi unngår å snakke om det vi er redd for og det vi er opptatt av	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi kan uttrykke følelser for	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

hverandre

Det er mange

negative følelser i
familien

Vi føler at de andre
godtar oss

Det er vanskelig å
ta beslutninger i vår
familie

Vi greier å

bestemme oss for
hvordan vi skal løse
problemer

Vi passer ikke godt
sammen

Vi betror oss til
hverandre



ISBN WEB/DIGI: 978-82-7570-646-9



NTNU Samfunnsforskning
samforsk.no