

Beregnet til
KS

Dokument type
Rapport

Dato
Juni 2021

UNDERVISNINGS- OG VURDERINGSSITUASJONEN I VIDEREGÅENDE SKOLE VÅREN 2020



UNDERVISNINGS- OG VURDERINGSSITUASJONEN I VIDEREGÅENDE SKOLE VÅREN 2020

Oppdragsnavn **Hvorfor var standpunktkarakterene våren 2020 høyere enn tidligere (i 2019)?**

Mottaker **KS**

Dokument type **Rapport**

Versjon **4**

Dato **07.06.2021**

Utført av **Rambøll Management Consulting**

Rambøll
Harbitzalléen 5
Postboks 427 Skøyen
0213 Oslo

T +47 22 51 80 00
<https://no.ramboll.com>

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.	Sammendrag	3
1.1	Kvantitative analyser av standpunktkarakterer	3
1.2	Kvalitative analyser av intervjuer med representanter for skoleeiere, skoleledere, lærere og elever	4
2.	Innledning	7
2.1	Om prosjektet	7
2.2	Metode	8
2.3	Leserveiledning	10
3.	Bakgrunn/Kontekstbeskrivelse	11
3.1	Avlyst eksamen og konsekvenser for standpunktkarakterene	11
3.2	Tilrettelegging av digital undervisning	11
4.	Informasjonsflyt	13
4.1	God dialog på tvers av nivåer	13
4.2	Mangel på informasjon om fraværsregler	14
4.3	Usikkerhet rundt standpunktvurderingen	15
5.	Tilrettelegging og gjennomføring av undervisning	16
5.1	Ulik omstilling til digital undervisning	16
5.2	Høyt arbeidspress for elevene	18
5.2.1	Utfordringer med kamerabruk	19
5.3	Forskjeller mellom fagene	20
5.4	Forskjeller mellom studieprogram og elevgrupper	21
6.	Elevenes læringsutbytte	21
6.1	Digital undervisning negativt for kommunikasjon og sosial læring	22
6.2	Forskjeller mellom fag og undervisningsmetoder	23
6.3	Forskjeller mellom elevgrupper	25
7.	Standpunktvurdering	27
7.1	Objektive kompetansemål var førende	27
7.2	Tvilen skulle komme eleven til gode	28
7.3	Behov for tilpassede vurderingssituasjoner	30
7.3.1	Oftere svakere grunnlag i praktiske fag	31
7.4	Dialog mellom lærere og elever om vurderingene	32
8.	Drøfting: Hva kan forklare økte standpunktkarakterer	33
8.1	Mye gikk bra – på tross av og ikke fordi	33
8.2	For store variasjoner i gjennomføring av undervisning, oppfølging av elever og læringsutbytte	35
8.3	Gjennomføring av standpunktvurdering våren 2020	37
8.3.1	Hva kan forklare økningen i karakterer?	38
8.4	Konklusjon og anbefalinger	39

	Vedlegg 1: Analyser av standpunktkarakterer 2020	42
1.	Introduksjon	43
1.1	Kort om metodisk tilnærming og av avgrensning	43
2.	Endringer i standpunkt – nasjonale trekk og tendenser	44
2.1	Nasjonale endringer i gjennomsnittskarakter	44
2.2	Hvor mange fag endrer seg	44
2.3	Hvor stor er endringen?	45
2.4	I hvilke utdanningsprogram ser vi størst endring?	46
2.5	I hvilke fag finner vi endring i og hvilke fag har hatt størst endring?	47
2.6	Hvilke fag har hatt størst endring innen de ulike studieretningene nasjonalt?	51
2.7	Hva kan forklare endringen i fagene med størst endring nasjonalt?	57
3.	Fylkesvise forskjeller og likheter	61
3.1	Fylkesvise forskjeller i gjennomsnittlig snittendring	61
3.2	Fylkesvise forskjeller i snittendring i fagene med størst endring	62
3.3	Tabeller med topp 10 fag med høyest endring for hvert fylke	64

1. SAMMENDRAG

12. mars 2020 ble det vedtatt at videregående skoler i hele Norge skulle stenges som følge av koronapandemien. Gjenåpningen av de videregående skolene våren 2020 skjedde 27. april 2020 for yrkesfagelever på Vg2 og Vg3, og 11. mai 2020 for de øvrige elevene.

Dette sammendraget oppsummerer hovedfunn fra et prosjekt Rambøll Management Consulting har gjennomført på oppdrag for KS, og som har hatt til hensikt å undersøke hvordan standpunktkarakterene i videregående skole ble påvirket av nedstengningen våren 2020.

1.1 Kvantitative analyser av standpunktkarakterer

I denne delen oppsummeres de viktigste funnene fra de kvantitative analysene av standpunktkarakterene for 2019/20. Bakgrunnen for analysene er at det ble identifisert en relativ høy endring i gjennomsnittlig standpunktkarakter avgitt vår/sommer 2020. Med en eksplorativ tilnærming, har analysene til hensikt å avdekke hvorvidt det var en systematisk endring i gjennomsnittlig standpunktkarakter, hvordan økningen ga seg til kjenne og kan forklares på tvers av studieretninger, utdanningsprogram, fag og fylker, og, til slutt, hvilke endringer i karaktersetningen som skapte økningen. Analysene er i sin helhet gjengitt i et eget notat som ligger som vedlegg til denne rapporten.

Analysene av endringer i gjennomsnittlig standpunktkarakter tar utgangspunkt i en sammenligning av endringen i standpunktkarakter fra skoleårene 2018/19 til 2019/20 med den forventede endringen basert på *endringstrenden*. Endringstrenden er beregnet ut ifra gjennomsnittlig endring i standpunktkarakter fra skoleårene 2016/17 til 2017/18 og fra 2017/18 til 2018/19.

Analysene viser at standpunktkarakterene for alle fag med mer enn 1000 elever i gjennomsnitt økte med 0,07 i skoleåret 2019/20 fra foregående år. Økningen i gjennomsnittskarakter på 0,07 er statistisk signifikant, det vil si at økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter i 2019/20 er større enn den endringen vi har sett tidligere år, og som det er naturlig å forvente fra år til år. Videre viser analysene at økningen skyldes at majoriteten av fag hadde en moderat økning i gjennomsnittlig standpunktkarakter. Av de 135 fagene som er inkludert i analysene, hadde 108 av disse en økning i standpunktkarakter utover egen endringstrend.

Den nasjonale økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter kan i hovedsak tilskrives de studieforberedende utdanningsprogrammene. Disse programmene hadde en sterkere økning i gjennomsnittlig standpunktkarakter fra 2018/19 til 2019/20, sammenlignet med de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Det er dog variasjoner i økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter på tvers av de ulike utdanningsprogrammene. Programmene *Idrettsfag* og *Musikk, dans og drama* og *Studiespesialisering* (studieforberedende), samt *Påbygg og Elektro* og *datateknologi* (yrkesfaglig), hadde alle sterk økning og bidro i stor grad til å skape den nasjonale økningen i gjennomsnittskarakter. På den andre siden hadde *Design og håndverk*, *Restaurant- og matfag*, og *Bygg og anleggsteknikk* (yrkesfaglig) en negativ utvikling i gjennomsnittskarakter.

Vi finner ikke en bestemt systematikk i hvilke typer fag som i størst grad bidrar til den nasjonale økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter i 2019/20. Ulike type fellesfag og programfag fra ulike typer studieretninger og utdanningsprogram økte. Vi ser imidlertid en tendens til at teoretisk orienterte fellesfag og programfag innenfor studieforberedende utdanningsprogram hadde sterkest økning, på bekostning av praktisk orienterte fag innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Analysene viser videre at alle fylkene hadde en økning i gjennomsnittlig standpunktkarakter utover det som kan forventes i 2019/20, men at styrken på økningen varierte noe. Møre og Romsdal, Vestfold og Telemark, Agder, Troms og Finnmark, Vestland og Oslo økte mer enn eller tilsvarende det nasjonale gjennomsnittet. Økningen nasjonalt kan derfor i hovedsak tilskrives disse fylkene.

For bedre å forstå hvorfor gjennomsnittlig standpunktkarakter økte i 2019/20, har vi analysert hvordan karakterfordelingene til de fagene med sterkest økning endret seg. Analysene viser at økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter tilsynelatende skyldtes en økning i den øvre delen av karakterskalaen. Tendensene gjelder både for fag på Vg1, Vg2 eller Vg3 og uavhengig av om fagene allerede hadde en høy eller lav gjennomsnittlig standpunktkarakter. Videre finner vi ikke støtte for hypotesen om at økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter skyldes at det er færre elever som har fått karakteren «Ikke vurdert».

1.2 Kvalitative analyser av intervjuer med representanter for skoleeiere, skoleledere, lærere og elever

På bakgrunn av funn fra de kvantitative analysene, innebar fase 2 av prosjektet å undersøke hva som kan forklare økningen i standpunktkarakterer skoleåret 2019/20. Denne delen av sammendraget, og den øvrige rapporten, omhandler funn fra denne delen av undersøkelsen som har hatt en kvalitativ tilnærming. Datagrunnlaget omfatter innledende intervjuer, samt 49 dybdeintervjuer med representanter for skoleeiere, skoleledere, lærere og elever i tre fylkeskommuner.

Informasjonsflyt

Da koronasituasjonen medførte at myndighetene valgte å stenge skoler og innføre hjemmeundervisning, var dette en ny og forholdsvis uventet situasjon for mange skoleeiere,

skoleledere, lærere og ikke minst elever. Informasjon om hvordan undervisningen skulle gjennomføres, oppmøte- og fraværsregistrering, og særlig informasjon om vurderingssituasjonen knyttet til standpunktkarakterer våren 2020, ble viktig da det ble bestemt at eksamenene for videregående skole utgikk. I intervjuene spurte vi informantene om hvilken informasjon de mottok rundt standpunktvurdering, undervisning og fravær våren 2020, og om de opplevde at informasjonen kom til rett tid og var nyttig. Oppsummert viser intervjuene at informanter på tvers av nivåene gir uttrykk for at informasjonsflyten fungerte godt våren 2020. De opplever at de fikk god informasjon om situasjonen rundt både undervisning, fraværsregler og vurdering. Det er imidlertid noe variasjon blant aktørene, der enkelte lærere og elever forteller at de hadde behov for mer informasjon for å få klarhet i situasjonen rundt fraværsregler og standpunktvurdering våren 2020.

Tilrettelegging og gjennomføring av undervisning

I intervjuene spurte vi informantene om hvordan de opplevde tilretteleggingen og gjennomføringen av undervisningen våren 2020. Vi var spesielt opptatt av forskjeller fra normalsituasjon og forskjeller på tvers av fag og elevgrupper. Oppsummert viser de kvalitative intervjuene at undervisningssituasjonen var preget av en del prøving og feiling på flere skoler, noe som blant annet hang sammen med ulik digitale infrastruktur på skolene og ikke minst hvilken digital kompetanse den enkelte lærer hadde. Det fikk konsekvenser for hvor enkelt det var å tilrettelegge for digital undervisning. De fleste informantene gir likevel tilbakemelding om at de ulike aktørene (skoleeier, skoleleder, lærere og elever) løste situasjonen på en god måte, til tross for at situasjonen var uventet og krevde en rask omstilling til digital undervisning. Samtidig er det flere aktører, fra ulike nivåer, som fremhever at for mange elever opplevde et høyt arbeidspress i denne perioden. Det handlet i hovedsak om at det var mange prøver og innleveringer i ulike fag på samme tid, og flere elever gir tilbakemelding om at det var et større fokus på å levere oppgaver enn på selve læringen i denne perioden. At mange elever opplevde at den totale arbeidsmengden for mange ble for stor, ser spesielt ut til å gjelde i språk- og samfunnsfagene (bl.a. norsk og engelsk). For øvrig oppgir både elever og lærere at det var de mer praktiske fagene og spesielt de praktisk rettede yrkesfagene som var vanskelig å gjennomføre på en god måte digitalt.

Elevenes læringsutbytte

Våren 2020 var preget av en annerledes skolehverdag med overgang til hjemmeskole og digital undervisning. I intervjuene spurte vi informantene om elevene lærte det de skulle, og hvordan de ville beskrive læringsutbytte til elevene. Dette er spesielt interessant mtp. at analysene av standpunktkarakterene viser at elevene i gjennomsnitt fikk høyere karakterer våren 2019/20 enn tidligere år. Funnene fra intervjuene viser at det er variasjon i hvordan de ulike aktørene og elevene selv beskriver læringsutbytte denne våren. Dette ser ut til å variere på tvers av fag, og på tvers av elevgrupper. De kvalitative intervjuene viser at elever som mestrer å jobbe selvstendig fikk et godt læringsutbytte denne våren, mens elever som har behov for tett oppfølging og skolens rammer for å mestre skolehverdagen, slet mest med digital

hjemmeundervisning. Flere informanter opplever at digital undervisning ikke gir optimalt læringsutbytte siden det blir en barriere for å stille spørsmål, og at man mister den sosiale dynamikken man ellers har i klasserommet.

Standpunktvurdering

I intervjuene spurte vi informantene om hvordan de opplevde situasjonen rundt standpunktvurderinger våren 2020. Vi var spesielt opptatt av hvordan skolene tilpasset vurderingen på hjemmeskole, og hvordan standpunktvurderingen ble påvirket av dette. Funnene må ses i sammenheng med de kvantitative analysene som viser at standpunktkarakterene våren 2020 i gjennomsnitt økte mer enn forventet, basert på tidligere års utvikling. Oppsummert viser de kvalitative intervjuene at informantene opplevde at det ikke var behov for å etablere egne retningslinjer for vurderingen. Samtidig var det en bred enighet om å la tvilen komme elevene til gode, bl.a. ved å gi elevene flere sjanser til å vise sin kompetanse. Dette, i kombinasjon med at selve vurderingsperioden ble utvidet som følge av avlyst eksamen, er noen av forholdene som kan ha påvirket karaktersnittet i positiv retning.

Oppsummert antyder funn fra intervjuene som er gjennomført at det ikke er en enkelt forklaring på hvorfor standpunktkarakterene i snitt var høyere i 2020 enn det vi kunne forvente ut ifra tidligere års karaktergivning. Økt karaktersnitt er nok heller et resultat av flere faktorer som trakk i samme retning:

- Avlyst skriftlig eksamen førte til mer tid til å gjennomgå pensum
- Innføring av flere vurderingspunkter slo positivt ut for mange elever
- Ønske om å «la tvilen komme elevene til gode»
- Mer ro rundt og for elevene
- Mulighet for bistand hjemmefra
- Fusk på digitale prøver (bruk av ikke-tillate hjelpemidler og/eller hjelp fra andre)

2. INNLEDNING

2.1 Om prosjektet

Som følge av den internasjonale koronapandemien, ble alle norske skoler stengt for ordinær undervisning 12.mars 2020. For videregående opplæring varte nedstengningen denne perioden drøye to måneder, med noe variasjon mellom ulike studieretninger. Nedstengningen medførte at alle skriftlige eksamener ble avlyst, og i avgangsfag fikk elevene kun én karakterer i standpunkt.

Utdanningsdirektoratet sin analyse av standpunktkarakterene fra våren 2020, viste at i gjennomsnitt var det en økning i karaktersnittet for standpunktkarakterer sammenlignet med tidligere år.

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke om, hvordan og hvorfor standpunktkarakterene våren 2020 økte.

Prosjektet er gjennomført i to faser hvor første fasen omfattet å analysere karakterdata og den andre fasen omfattet å gjennomføre kvalitative intervjuer.

I **fase 1** av undersøkelsen gjennomførte vi analyser av standpunktkarakterer i videregående opplæring gitt i tidsrommet 2016-2020. Formålet var å identifisere forskjeller og likheter i endring i standpunktkarakterene på tvers og innad i hver fylkeskommune. Datagrunnlaget omfattet alle standpunktkarakterer avgitt i skoleårene 2016/17 til 2019/20 ved offentlige skoler i Norge, og viste at endringen i standpunktkarakterer var høyere enn det man kunne forvente med tanke på utviklingen de tre foregående årene. Mer spesifikt viser analysene at gjennomsnittlig standpunktkarakter for alle fag med mer enn 1000 elever hadde en økning på 0,07 i skoleåret 2019/20. Vi finner ikke en bestemt systematikk i hvilke typer fag som i størst grad bidro til den nasjonale økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter i 2019/20. Ulike type fellesfag og programfag, fra ulike typer studieretninger og utdanningsprogram økte. Vi ser imidlertid en tendens til at teoretisk orienterte fellesfag og programfag innenfor studieforberedende utdanningsprogram hadde sterkest økning, på bekostning av praktisk orienterte fag innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Analysene viser videre at alle fylkene hadde en økning i gjennomsnittlig standpunktkarakter utover det som kan forventes i 2019/20, men at styrken på økningen varierte noe. Møre og Romsdal, Vestfold og Telemark, Agder, Troms og Finnmark, Vestland og Oslo økte mer enn eller tilsvarende det nasjonale gjennomsnittet. Økningen nasjonalt kan derfor i hovedsak tilskrives disse fylkene.

Se oppsummering av de kvantitative analysene i sammendraget, samt det fullstendige analysenotatet i vedlegg 1.

For å undersøke nærmere hva som kan forklare økningen i standpunktkarakterer i 2019/20, har vi i **fase 2** av oppdraget gjennomført kvalitative intervjuer med representanter for skoleiere (fylkeskommuner), skoleledere, lærere og elever. Denne rapporten presenterer funn fra intervjuene som er gjennomført. Resultatene ses i sammenheng med analysene av karakterdata, som i sin helhet er gjengitt i et eget notat (fremkommer i vedlegg 1).

2.2 Metode

I gjennomføring av fase 2 av prosjektet gjennomførte vi innledende intervjuer, før vi valgte tre fylkeskommuner som case hvor intervjuene med skoleiere, skoleledere, lærere og elever ble gjennomført.

Innledende intervjuer

Innledningsvis gjennomførte vi kvalitative intervjuer med representanter fra følgende aktører:

- Utdanningsdirektoratet, to informanter fra hhv. Divisjon for læring og vurdering og Divisjon for kunnskap og teknologi
- KS, informant fra avdeling SVD for kultur og utdanning
- Innlandet, to informanter fra avdeling for skoleutvikling
- Troms og Finnmark, informant fra avdeling for næring og kompetanse
- Utdanningsforbundet

Formålet med intervjuene var å få bakgrunnsinformasjon om hvordan ulike aktører i skole- og utdanningssektoren opplevde situasjonen under nedstengningen våren 2020, samt innspill til aktuelle problemstillinger og spørsmål til caseintervjuene.

Intervjuene ble gjennomført over video og/eller telefon i midten av januar. Vi benyttet semistrukturert intervju som metode, og vi hadde utarbeidet en intervjuguide med spørsmål i forkant av intervjuet. Intervjuguiden var tilpasset de ulike aktørene. Også i gjennomføringen av intervjuet ble spørsmålene justert/tilpasset til den enkelte informant.

Case

I gjennomføringen av de kvalitative intervjuene valgte vi å ta utgangspunkt i fylkene som opplevde størst økning i gjennomsnittskarakterer våren 2020, sammenlignet med standpunktkarakterer i egen fylkene for tidligere år.¹

Fylkene som ble valgt var Møre og Romsdal og Vestfold og Telemark, som hadde et karaktersnitt på hhv. 0,07 og 0,06 utover forventet endring (endringstrenden) i 2020. I tillegg ble Oslo valg. Oslo hadde, i likhet med Agder, Troms og Finnmark og Vestland, en økning i gjennomsnittskarakter på 0,05 utover forventet endring i 2020.

¹ Analysene er gjengitt i notatet som oppsummerer analysene av standpunktkarakterer.

I de tre fylkene, Møre og Romsdal, Vestfold og Telemark og Oslo intervjuet vi i første omgang representant for skoleeier. I samråd med informanten fra skoleeiernivå, valgte vi videre to videregående skoler i fylket. Kriteriet for valg av skoler var at de både skulle ha yrkesfaglige- og studieforberedende utdanningsprogram. På de aktuelle skolene tok vi kontakt med skoleleder og gjennomførte intervju med hen og/eller annen representant for ledelsen. Via skoleledelsen rekrutterte vi også lærere og elever til intervjuer. Vi ønsket i utgangspunktet å intervju fire lærere og fire elever fra hver skole. Med utgangspunkt i oversikt over hvilke fag som på nasjonalt nivå hadde størst økning i snittkarakter våren 2020, sammenlignet med endringstrenden fra tidligere år, valgte vi lærere som underviste i fagene matematikk, engelsk, norsk og kroppsøving. Vi etterstrebet også å få snakke med lærere som både underviser og satte standpunktkarakterer for elever på yrkesfag og studieforberedende våren 2020. Når det gjaldt elevene ønsket vi å snakke med to elever fra yrkesfaglige utdanningsprogram og to elever fra studieforberedende utdanningsprogram.

Bl.a. fordi den tredje bølgen med koronasmitte og ny påfølgende nedstengning av videregående skole skjedde samtidig med at vi skulle starte rekruttering til de kvalitative intervjuene, ble det noe utfordrende å få gjennomført intervjuene med informantene vi ønsket. Vi måtte derfor gjøre noen tilpasninger til utvalgsriteriene for å få gjennomført nok intervjuer. Til sammen fikk vi likevel rekruttert og intervjuet 49 informanter fordelt på aktørgruppene skoleeier, skoleledelse, lærere og elever fra de tre fylkene. Informantene fordelte seg på følgende måte:

Tabell 2-1 Oversikt over antall informanter

	Case 1	Case 2	Case 3	Sum
Skoleeier	2	2	1	5
Skoleledelse	3	2	2	7
Lærere	5	7	7	19
Elever	4	7	7	18
Sum	14	18	17	49

Alle intervjuene ble gjennomført over telefon eller video og i hht. en spesifisert intervjuguide. Én konsulent fra Rambøll gjennomførte intervjuet og tok notater underveis. Noen av elevintervjuene ble gjennomført med to informanter samtidig. I slike tilfeller ble intervjuet gjennomført av to konsulenter.

Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer, der vi var oppfattet av å tilpasse de på forhånd definerte spørsmålene til informanten underveis.

Analyse

I analysearbeidet har vi gjennomgått alle intervjuene og oppsummert informasjon og funn tematisk. Temaene var i stor grad definert gjennom intervjuene og spørsmålene i intervjuguiden. Siden formålet med undersøkelsen har vært å fremskaffe informasjon om hva som kan forklare at snittet for standpunktkarakterer i videregående skole økte mer enn forventet våren 2020, var det viktigste temaet i intervjuene de ulike aktørenes opplevelse av arbeidet og vurderingene som ble gjort i forbindelse med å sette standpunktkarakterer. Intervjuene omfattet imidlertid også andre mer bakenforliggende spørsmål og temaer som direkte eller indirekte har påvirkning for standpunktvurderingene. For det første omfattet intervjuene spørsmål knyttet til hva slags **informasjon** de ulike aktørene fikk i forbindelse med og underveis i nedstengningsperioden, og om og i hvilken grad de opplevde informasjonen som ble gitt som tilstrekkelig og nyttig. Videre var spørsmål rundt den **praktiske tilretteleggingen og gjennomføringen av undervisningen** samt de ulike aktørenes vurderinger av **elevenes læringsutbytte** sentrale temaer i intervjuene og påfølgende analysearbeid.

2.3 Leserveiledning

Den videre rapporten er strukturert iht. temaene for undersøkelsen på følgende måte:

- Kapittel 3 gir en kort bakgrunn og kontekstbeskrivelse for situasjonen rundt nedstengning av og i videregående skole våren 2020
- Kapittel 4 omhandler temaet informasjon
- Kapittel 5 omhandler den praktiske tilretteleggingen og gjennomføringen av undervisningen
- Kapittel 6 omhandler elevenes læringsutbytte
- Kapittel 7 omhandler informasjon om gjennomføringen av selve standpunktvurderingen
- Kapittel 8 oppsummerer funnene fra øvrige kapitler og drøfter sammenhengen mellom informasjonen som er fremskaffet med utgangspunkt i hovedproblemstillingen for oppdraget

- Notatet med de kvantitative analysene av standpunktkarakterer fremkommer i vedlegg 1.

3. BAKGRUNN/KONTEKSTBESKRIVELSE

12. mars 2020 ble det vedtatt at videregående skoler i hele Norge skulle stenges som følge av koronapandemien. Gjenåpningen av de videregående skolene våren 2020 skjedde 27. april 2020 for yrkesfagelever på Vg2 og Vg3, og 11. mai 2020 for de øvrige elevene.

3.1 Avlyst eksamen og konsekvenser for standpunktkarakterene

I en pressemelding datert 25. mars 2020 annonserte regjeringen at alle skriftlige eksamener for elever på videregående skole var avlyst for våren 2020². Kunnskapsministeren understreket samtidig at det var viktig at avlyste eksamener ikke skulle få negative konsekvenser for elevenes fremtid: «Det er en forutsetning at alle elever skal få et opplæringstilbud mens de er hjemme, slik at lærerne får et godt grunnlag for å vurdere elevenes innsats». Avlyste eksamener ville samtidig gi lærere lengre undervisningstid og tid til å foreta sluttvurderinger, var regjeringens budskap.

I en pressemelding fra 21. april 2020 presiserte regjeringen at standpunktkarakterene kunne settes på et senere tidspunkt enn i en normalsituasjon, hvor det er vanlig at standpunktkarakterene settes rundt midten av mai. Nå kunne karakterene settes i siste undervisningsuke før sommerferien (midten av juni). Samtidig opplyste regjeringen at også de muntlige og praktiske eksamenene våren 2020 ble avlyst³.

Koronasituasjonen medførte en endring av fraværsregelverket. En midlertidig forskrift om tilpasningen i reglene for opplæring ga unntak fra kravet om føring av fravær, som skulle gjelde fra 13. mars 2020 og ut skoleåret 2019-2020⁴. Forskriften presiserer at fraværs grensen ikke var gjeldende i denne perioden, og at elevenes fravær ikke skulle føres på vitnemål eller kompetansebevis.

3.2 Tilrettelegging av digital undervisning

Fylkeskommunen, som er skoleeier for de videregående skolene, har det overordnede ansvaret for å tilrettelegge for all undervisning i videregående skole, og hadde således også ansvaret for å tilrettelegge for digital undervisning våren 2020. Undervisningen skulle tilpasses i tråd med den

² Kunnskapsdepartementet (2020, 25. mars). *Alle eksamener for 10. trinn og alle skriftlige eksamener for videregående skole er avlyst*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/alle-eksamener-for-10.-trinn-og-alle-skriftlige-eksamener-for-videregaende-skole-er-avlyst/id2694883/>

³ Kunnskapsdepartementet (2020, 21. april). *Avlyser muntlig eksamen i videregående skole*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/avlyser-muntlig-eksamen-i-videregaende-skole/id2698415/>

⁴ Midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19. (2020). *Midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19* (FOR-2020-05-26-1061). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-05-26-1061/%C2%A76#%C2%A76>

midlertidige forskrift om tilpasningen i reglene for opplæring⁵:

Hjemmeopplæringen må gis på en måte som gir elevene god mulighet for hjelp og oppfølging gjennom skoledagen. Skoleeier må sørge for at slik opplæring er praktisk mulig ved at elevene har tilgang til nødvendig utstyr og ved at lærerne kan ha muntlig dialog med elevene gjennom skoledagen.

I de resterende kapitlene vil vi tydeliggjøre hvordan denne situasjonen ble løst i tre fylkeskommuner, alle med ulike forutsetninger for å tilrettelegge for den digitale undervisningen.

⁵ Midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19. (2020). *Midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19* (FOR-2020-05-26-1061). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-05-26-1061/%C2%A76#%C2%A76>

4. INFORMASJONSFLYT

Da koronasituasjonen medførte at myndighetene valgte å stenge skoler og innføre hjemmeundervisning, var dette en ny og forholdsvis uventet situasjon for mange skoleeiere, skoleledere, lærere og ikke minst elever. Informasjon om hvordan undervisningen skulle gjennomføres, oppmøte- og fraværsregistrering, og særlig informasjon om vurderingssituasjonen knyttet til standpunkt karakterer våren 2020, ble viktig da det ble bestemt at eksamenene for videregående skole utgikk. I intervjuene spurte vi informantene om hvilken informasjon de mottok rundt standpunkt vurdering, undervisning og fravær våren 2020, og om de opplevde at informasjonen kom til rett tid og var nyttig. Oppsummert viser intervjuene at informanter på tvers av nivåene gir uttrykk for at informasjonsflyten fungerte godt våren 2020. De opplever at de fikk god informasjon om situasjonen rundt både undervisning, fraværsregler og vurdering. Det er imidlertid noe variasjon blant aktørene, der enkelte lærere og elever forteller at de hadde behov for mer informasjon for å få klarhet i situasjonen rundt fraværsregler og standpunkt vurdering våren 2020.

4.1 God dialog på tvers av nivåer

Intervjuene viser at informasjonen aktørene mottok våren 2020 ble formidlet på ulike arenaer. Flere av informantene forteller at det var en styrke med tett samarbeid på foraer som møter i forum for fylkesutdanningssjefer (FFU) for skoleeiere, rektornettverk for skoleledere, og fagnettverk for lærere.

Skoleeierne forteller at de opplevde å få god informasjon våren 2020, og oppgir at det var et tett samarbeid og dialog med sentralt nivå. En skoleeier beskriver det slik: *«Informasjonen vi fikk fra Udir var nyttig og vi fikk denne på riktig tidspunkt. Ønsker å gi honnør til direktorater og departement. Vi har vært veldig kobla på sentrallet med gode arenaer og hyppige møter.»* Skoleeierne forteller videre om tett dialog med skolene gjennom blant annet rektornettverk. Dette fremheves også av skolelederne, som opplever å ha fått god informasjon fra fylkesnivå, og at rektornettverk var en nyttig arena for informasjonsutveksling.

Flere av informantene forteller at det også var god dialog innad på skolene våren 2020. Fagnettverk ble brukt for å dele erfaringer og til å løse felles utfordringer blant lærerne. Mange lærere opplevde at de fikk klare signaler og god informasjon fra skoleledelsen, samtidig som de benyttet seg av kanaler som nettsiden til Udir for å få informasjon. En lærer uttrykker det slik:

«Vi fikk god info fra ledelsen. De hadde flere møter med oss samtidig som de ga det fylkeskommunen hadde sendt. Vi fikk linker til oppdatering fra Udir rundt det med standpunkt og fravær. Ledelsen var veldig flink, de gikk nøye gjennom informasjonen før de ga det til oss.»

Mange av elevene forteller også at de opplevde å ha tett kontakt og god kommunikasjon med lærere og skoleledelsen våren 2020, og at de fikk oppdateringer med endringer som var relevant for dem. En elev beskriver det slik: *«Synes skoleledelsen var flinke til å informere og oppdatere oss om situasjonen underveis.»* Dette kommer også frem hos en annen elev: *«Vi fikk god informasjon fra kontaktlærerne våre. De holdt oss informert. Vi lurte ikke på noe. De var flinke til å oppdatere oss med de endringene som var.»*

Informantene forteller at informasjonen de mottok denne våren omhandlet endringer i dato for når det skulle settes standpunkt, endringer i regler for fravær og informasjon om at det ble lengre tid til undervisning. Skoleledere og lærere på tvers av skoler forteller at det var tydelige signaler om at elevene skulle bli så upåvirket som mulig av situasjonen våren 2020, og at situasjonen ikke skulle gå utover elevene. En skoleleder forteller at de fikk beskjed fra sentralt hold om at elevene ikke skulle tape på situasjonen, og de forholdt seg derfor til dette. Det samme perspektivet kommer også frem hos lærerne, som forteller at det kom informasjon både fra myndighetene og fra skoleledelsen om at man skulle ta hensyn til elevenes beste. En lærer beskriver det slik: *«Vi fikk beskjed både fra leder og rektor, at elever ikke skulle tape på dette.»*

4.2 Mangel på informasjon om fraværsregler

Til tross for at flertallet av informantene oppgir at de fikk god informasjon våren 2020, er det enkelte som opplevde at informasjonen var tvetydig, og at de ikke fikk informasjonen de trengte når de hadde behov for mer klarhet i situasjonen. På mange områder kom tydeligere retningslinjer på plass underveis, men situasjonen opplevdes noe kaotisk i overgangen til digital undervisning våren 2020. Dette gjelder for enkelte av lærerne og elevene vi har intervjuet.

Enkelte lærere beskriver at det lenge var uklart hva som skulle betegnes som fravær på hjemmeskole. De opplevde at det var en utfordring å følge med på fravær samtidig som man gjennomførte undervisning, og noen måtte finne alternative måter å føre fravær på. En lærer sier:

«Det var kaos rundt dette med fravær i begynnelsen, og mye frem og tilbake om hva som skulle betegnes som fravær. Det var en utfordring med elever som ble borte fra undervisningen. Vanskelig for oss å ha fullstendig oversikt [over oppmøtet] for oss lærere samtidig som vi gjennomførte undervisning [...] Derfor hadde lærerne på vår skole et større fokus på innleveringer – elevene fikk heller anmerkning for å ikke levere disse, istedenfor fravær for å ikke dukke opp i timene.»

Selv om det ble klarhet i fraværsreglene etter hvert, er det enkelte av lærerne som opplevde at det var uheldig med den midlertidige forskriften hvor man valgte å se bort fra fraværsregelen. En lærer forklarer:

«Alt fravær skulle være koronafravær – ikke bra. Mye skulk og unnasluntring tror jeg. Bra at fraværet [under digital undervisning] ikke går utover fagfravær, men feil at det ikke skal vises noe sted (f.eks. på vitnemål). Vanskelig å vurdere egnethet når elevene skal ut i praksis på vanlig arbeidsplass.»

Enkelte av elevene oppgir også at informasjonen om fravær kunne være forvirrende våren 2020, og at det var uklart hvilke regler som gjaldt for oppmøte på teams. En elev beskriver det slik: *«Lærere sa ulike ting, det var litt forvirrende. Visste ikke om det ble ført fravær om vi ikke dukket opp på Teams, eller ved sykdom. Etter hvert ble fraværsreglene løsere, med mulighet for egenmelding»*. Flere av elevene forteller at de var positive til endring i fraværsregelen og at det ble klarere regler å forholde seg til, men på lik linje som med lærerne forteller elevene at endring i fraværsregelen kunne føre til at færre elever møtte opp til undervisning:

«Lærerne sa at fraværsreglene ikke gjaldt. Det gjorde at mange dukket ikke opp til digital undervisning. Jeg hadde ikke samvittighet til det – men det var slik at mange elever ikke dukket opp til Teams-undervisning.»

4.3 Usikkerhet rundt standpunktvurderingen

I intervjuene kommer det frem at enkelte av lærerne opplevde situasjonen rundt standpunktvurderingen som uklar. En lærer oppgir at hen ikke savnet informasjon våren 2020, men ser i ettertid at det hadde vært nyttig med mer informasjon om hva man skulle gjøre i tvilstilfeller ved karaktersetting. Hen beskriver det slik: *«Sett i ettertid, når man hører at [karakter]snittet ble høyere, så hadde det vært lurt med en presisering om hvordan takle det. Mange lærere tenkte at er vi i tvil [om karakter], må vi være snille.»* En annen lærer forteller at hen synes det burde vært klarere retningslinjer for hva man skulle ta hensyn til i karaktersettingen denne våren. Digital undervisning var mer utfordrende for elever som hadde vanskelig hjemmesituasjon, dårlige arbeidsforhold eller mistet motivasjon, og læreren oppgir at det kunne være utfordrende å vurdere hvor mye dette skulle påvirke vurderingen. Hen forklarer det slik:

«Det ble så vagt, for hva betyr «elevenes beste»? At de mistet motivasjon, det tar man ikke hensyn til ellers, at de ikke hadde nett, hjemmesituasjon (...) Det ble vanskeligere å være streng. Ledelsen var på at man ikke skulle straffe.»

En lærer forteller at informasjonen de mottok våren 2020 kunne være motstridende. Det ble et krysspress mellom å ta hensyn til at elevene var i en vanskelig situasjon, samtidig som man fikk beskjed om å skaffe et godt vurderingsgrunnlag:

«Politikere og skoleledelse sa «ikke la situasjonen gå utover elevene, gi dem rom og forståelse». Samtidig som de sier at elevene skal fullføre og bestå, og «pass på vurderingsgrunnlaget». Det var en utfordring.»

På lik linje som lærerne var det også enkelte elever som opplevde usikkerhet rundt standpunktvurderingen våren 2020. Flere informanter oppgir at god kommunikasjon og dialog mellom lærer og elev var viktig, og enkelte elever opplevde at noen lærere var flinkere enn andre til å gi informasjon om hvordan må lå an i faget. I intervjuene fremkommer det at noen av elevene savnet informasjon om på hvilket grunnlag lærerne satte karakterer denne våren, og at mangel på informasjon skapte en usikkerhet. En elev forklarer det slik: *«Skulle ønske lærerne satt seg ned og bare «sånn kommer vi til å gjøre det med standpunkt». Skjønner at dette var utfordrende for lærerne, alle trodde det skulle være kortere.»*

5. TILRETTELEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERVISNING

I intervjuene spurte vi informantene om hvordan de opplevde tilretteleggingen og gjennomføringen av undervisningen våren 2020. Vi var spesielt opptatt av forskjeller fra normalsituasjon og forskjeller på tvers av fag og elevgrupper. I dette kapitlet redegjør vi for funnene. Oppsummert viser de kvalitative intervjuene at undervisningssituasjonen var preget av en del prøving og feiling. De fleste informantene gir likevel tilbakemelding om at de ulike aktørene (skoleeier, skoleleder, lærere og elever) løste situasjonen på en god måte, til tross for at situasjonen var uventet og krevde en rask omstilling til digital undervisning.

5.1 Ulik omstilling til digital undervisning

Da de videregående skolene stengte i mars 2020, måtte de ulike aktørene raskt omstille seg for å gjennomføre undervisningen digitalt. I intervjuene fremkommer det at det var store variasjoner mellom skolene på hvor godt den digitale infrastrukturen var etablert og hvilken digital kompetanse den enkelte lærer hadde. Det fikk konsekvenser for hvor enkelt det var å tilrettelegge for digital undervisning. En lærer sier: *«På vår skole var Teams satt opp allerede, men det var ikke blitt brukt til undervisning tidligere. Omstillingen til digital undervisning ble håndtert raskt og effektivt av skoleledelsen. Det gjorde perioden lettere for elever og lærere.»* En annen lærer på en skole der Teams ikke var tatt i bruk på skolen fra før, forteller at det ble en bratt læringskurve for mange, og at det var en fordel for de som hadde brukt digitale verktøy tidligere: *«Generelt gikk det greit, men har fordel at jeg har brukt pc mye før. Det å spille inn presentasjoner og det at Teams var nytt, det var bratt læringskurve for mange.»*

Det varierer fra skole til skole om timeplanen ble opprettholdt under nedstengingen.

Skolelederne forteller at beslutninger knyttet til denne typen endringer og justeringer var noe de hadde tett dialog med lærere om i perioden. F.eks. ba noen lærere om flere undervisningstimer, andre ønsket å gjøre endringer i timeplanen for å gjøre den bedre tilpasset den nye skolehverdagen. For skolene som valgte å opprettholde normal timeplan var begrunnelsen at den ga struktur og forutsigbarhet for både elever og lærere. For skoler som valgte å tilpasse timeplanen derimot, var begrunnelsen at færre fag per dag gjorde skolehverdagen mindre hektisk for elevene.

Flere av elevene understreker at det var viktig for dem med forutsigbarhet i en ellers uforutsigbar periode. Det varierer derimot om elevene opplevde det å følge normal timeplan ved digital undervisning som hensiktsmessig. Flere av **elevene** som fulgte vanlig timeplan, synes det var utfordrende med mange fag på samme dag. En elev på studieforberedende sier: *«I starten fulgte vi vanlig timeplan. Det ble stressende med mange fag på samme dag. Etter hvert ble timeplanen litt tilpasset, med større fagbolker spredt utover. Flere lengre økter var slitsomt, men en bedre løsning.»*

Flere av informantene vektlegger at mange av kompetansemålene i de ulike fagene allerede var gjennomgått før den digitale undervisningen begynte, og at det i hovedsak gjensto repetisjon. Det gjorde det enklere å gjennomføre undervisningen. En lærer i matematikk sier: *«Vi var heldige i fjor fordi vi var ferdige med mye av pensum når undervisningen ble digital. Det var i hovedsak repetisjon som gjenstod.»* Mange av informantene opplevde derfor at det var relativt uproblematisk å tilrettelegge for digital undervisning i en avgrenset periode våren 2020, og at de kom seg igjennom kompetansemålene. Andre aktører derimot, vektlegger at den digitale undervisning ikke var tilstrekkelig for å gjennomgå kompetansemålene som gjenstod. En skoleleder sier: *«[Man] får bare overfladisk dekket kompetansemålene på digital hjemmeundervisning, men helheten blir dårligere og de elevene som trenger klasseromsundervisningen for å forstå sliter.»*

Informantene oppgir at det var lærerne som i hovedsak hadde ansvar for den pedagogiske tilretteleggingen og de praktiske aspektene ved undervisningen. På tvers av nivåene er det mange informanter som fremhever at lærere strakk seg langt for å utarbeide et nytt undervisningsopplegg. Mange **lærere** opplevde at de praktiske utfordringene var større enn de faglige i denne perioden: *«Det praktiske og administrative rundt hjemmeskolen var krevende for både meg og elevene. I fjor vår gikk det med mye tid og krefter til omstilling og til å tilpasse undervisningen.»* En annen lærer sier: *«Perioden var mye mer belastende [enn en vanlig undervisningssituasjon] for oss som lærere. Alle elever skulle levere oppgaver, og vi brukte mye og krefter på å gi tilbakemelding til alle.»* Utfordringene handlet bl.a. om usikkerhet knyttet til organisering av undervisning på rødt og gult nivå. Mye tid på administrative oppgaver påvirket tid til undervisning og oppfølging av elever negativt, forteller flere lærere.

5.2 Høyt arbeidspress for elevene

Overgangen til digital undervisning medførte at lærere måtte endre planlagt undervisningsopplegg, og det fremkommer gjennom intervjuene at skoler og lærere håndterte dette på ulik måte. Mange lærere oppgir at de var opptatt av å variere undervisningen, men en gjennomgående tilbakemelding fra aktører på alle nivåer, er likevel at mange lærere, særlig i starten av perioden, sendte ut mye innleveringsoppgaver og prøver til elevene. Mange av **elevene** opplevde derfor et høyt arbeidspress i denne perioden. Det handlet i hovedsak om at det var mange prøver og innleveringer i ulike fag på samme tid. En elev sier at forsøk på å fortelle dette til lærerne og skoleledelsen ikke nådde frem:

«Det var veldig tungt. Jeg opplevde at lærerne ikke tok hensyn til at vi hadde mange tunge fag det skulle settes standpunkt i samtidig. Det ble altfor mye å gjøre og svært mange prøver og innleveringer på samme tid. Lærerne snakket ikke sammen om arbeidsmengden vår. Vi prøvde til slutt å si ifra. Først til faglærere og kontaktlærer at vi ønsket bedre fordeling av innleveringer utover uken for å gjøre det mer overkommelig. Så sa elevrådet ifra til skolen. Men vi ble ikke hørt.»

Flere elever sier at det var et større fokus på å levere oppgaver enn på selve læringen i denne perioden. At mange elever opplevde at den totale arbeidsmengden for mange ble for stor, ser spesielt ut til å gjelde i språk- og samfunnsfagene (bl.a. norsk og engelsk). Flere av elevene oppgir at både elevene selv og enkelte foresatte ga lærere tilbakemeldinger på dette, noe som i de fleste tilfeller medførte nedjustert arbeidsmengde.

I intervjuene forklarer flere av elevene videre at de ønsket seg større variasjon i undervisningen. Flere elever opplevde at det var en høy grad av individuelt arbeid i perioden. Ofte fikk de utdelt oppgaver i begynnelsen av timene de skulle løse gjennom selvstudie. En elev på studieforberedende sier: *«Undervisningen varierte mellom fagene. I noen fag hadde lærerne mye foredrag, i andre fag fikk vi utdelt oppgaver vi skulle løse på egen hånd. Jeg synes det fungerte best når det var variasjon mellom foredrag og egne oppgaver.»* Flere elever ga tilbakemelding på at de ønsket et mer interaktivt undervisningsopplegg på hjemmeskolen, hvor læreren gikk igjennom ulike tema og var tilgjengelig for spørsmål underveis i oppgaveløsningen. Dette gjelder spesielt realfagene. Elevene opplevde at mange lærere justerte opplegget underveis, f.eks. ved å innføre gruppearbeid digitalt. En elev på studieforberedende sier:

«Våre lærere var til stede i timene og har aktiv undervisning. Vi møtte opp til digital undervisning, og lærerne presenterte tema. Siden lærerne hadde mye å gjøre fikk vi to valg – enten jobbe individuelt eller en gjennomgang av tema. Noen ganger hadde vi gruppearbeid for variasjon. I starten var mange fag ganske ensidige, men det blir bedre og bedre.»

Enkelte elever opplevde derimot at lærere ikke tilpasset undervisningen selv etter konstruktive tilbakemeldinger.

Selv om mange **lærere** påpeker at variasjon i undervisningen er viktig, var det for mange lærere utfordrende å imøtekomme elevene på ønsket om mer interaktiv undervisning. En av grunnene som blir fremhevet er at arbeidsforholdene hjemme ikke tillot det, bl.a. pga. oppfølging av egne barn på hjemmeskole.

Også flere av informantene på skoleeier- og skoleledernivå oppfattet situasjonen med at mange lærere håndterte situasjonen ved å gi elevene mange innleveringer og prøver, og at totalen ble i overkant stort arbeidspress for elevene. En av skoleeierne forteller at mye av dialogen mellom skoleeier og skolene omhandlet dette temaet direkte.

5.2.1 utfordringer med kamerabruk

Det var ikke obligatorisk for elevene å skru på kamera og mikrofon under timene våren 2020. Mange **skoleeiere, skoleledere** og **lærere** beskriver at det ikke fantes retningslinjer på dette, og man ikke kunne kreve det av hensyn til personvern. Det førte til at mange elever valgte å skru av kamera og mikrofon etter at timen startet. De fleste informantene betrakter dette som en vedvarende utfordring ved den digitale undervisningen som fortsatt gjør seg gjeldende et år inn i pandemien. En utfordring for lærerne, er at det blir vanskelig å vite om elevene følger med på undervisningen, eller i det hele tatt er til stede. En annen utfordring er at manglende kamerabruk gjør det lettere å *ikke delta* aktivt i undervisningen, og at det blir utfordrende for lærerne å følge med på og oppfatte hva den enkelte elev får med seg, jobber med osv. En lærer i samfunnsfag oppsummerer det slik: «Jeg synes det vanskeligste med digital undervisning er å ikke se elevene, og få tilbakemelding på om de følger med og forstår». Noen lærere forteller at de oppfordret elevene til å slå på kamera når de arbeidet i mindre grupper, f.eks. sier en yrkesfaglærer at:

«Jeg pleier å si til elevene mine: «det er fint om du tar på kamera i timene». Elevene gjorde det iblant når jeg ba om det [våren 2020]. I år har jeg fokusert mer på gruppearbeid i undervisningen. For å forberede elevene pleier jeg å gi beskjed dagen før: «i morgen blir det gruppearbeid. Jeg kommer til å sjekke om dere har kamera på». Det fungerer fint. Å sitte å snakke til en skjerm er ikke en god følelse for oss lærere. Derfor er det mange lærere som forventer at elevene skrur på kamera nå.»

Flere **elever** er også bevisst denne utfordringen. En elev på studieforbereidende sier: «Mange elever trakk seg tilbake [under den digitale undervisningen]. Kun et fåtall hadde på kamera og stilte spørsmål i timene. Jeg skjønner godt at lærerne ble frustrerte av liten respons fra elevene.» En annen elev sier: «Jeg liker å ha på kamera, fordi det er hyggelig og sosialt. Men mange elever synes det er ukomfortabelt å ha på kamera. Det fører også til at lærerne ikke kan se hva vi gjør.»

En elev beskriver at de heller ikke hadde krav om å skru på kamera og mikrofon under digitale prøver, og at hen opplevde dette som problematisk mtp. muligheten for å jukse og samarbeide: *«Vi hadde ikke på kamera og mikrofon under prøvene. Da visste ikke lærerne om vi snakket sammen eller sendte meldinger. Jeg synes lærerne burde krevd det for å utelukke juks. Det var lett å jukse våren 2020.»*

5.3 Forskjeller mellom fagene

Funn fra intervjuene antyder at det var forholdsvis store forskjeller knyttet til hvordan undervisningen ble gjennomført i hhv. teoretiske og praktiske fag. Både lærere og elever opplevde at det var enklere å gjennomføre undervisningen i språk- og samfunnsfagene på hjemmeskole, sammenlignet med de praktiske fagene og realfagene.

De fleste informantene er enige om at det var undervisningen i praktiske fag som var mest utfordrende på hjemmeskole. Manglende praktisk undervisning en kortere periode ble i enkelte fag tatt igjen når skolene igjen åpnet for fysisk undervisning, men det gjaldt ikke for alle fag. **Skoleeiere** fremhever at de mottok klager fra noen elever på at praktiske fag ikke fikk gjennomført obligatoriske aktiviteter. Eksempler på fag der de praktiske aspektene ble erstattet med teori er opplæring på verksted i yrkesfag, eksperimenter på lab i realfagene og fellesaktiviteter i kroppsøving. En realfagslærer forteller på sin side at hen forsøkte å tenke alternativt for å få gjennomført praktiske oppgaver:

«Når det gjaldt praktiske oppgaver lette jeg på nettet og så om jeg fant nettsider der de hadde laget til praktiske oppgaver, om det var det at du skulle jobbe med en animasjon og se om du fikk samme svar. Jeg lette etter alternative metoder. Det gikk veldig bra.»

Det er likevel mange av informantene som opplevde at undervisningen i realfagene – og spesielt matematikk, var utfordrende på hjemmeskole. I matematikk opplevde mange **lærere** at elevene ikke gjennomførte oppgavene de fikk utlevert, og at det var vanskelig å gjennomføre digitale prøver fordi mange elever samarbeidet om svarene. Samtidig er det flere lærere som forteller at de utviklet egne fremgangsmåter for den digitale undervisningen, som de opplevde at fungerte bra. En realfagslærer forteller f.eks. at hen opplevde at den digitale undervisningen fungerte godt med følgende fremgangsmåte:

«Jeg la tidlig ut arbeidsplaner med oversikt over hva elevene skulle gjøre fra uke til uke. Elevene hadde et opplegg for hver time. Jeg brukte arbeidsark i OneNote, det gjorde det enkelt for meg som lærer å se hva elevene har gjort. Jeg kunne skrive inn kommentarer direkte i OneNote eller ringe opp elevene i mindre grupper for å diskutere arbeidet.»

5.4 Forskjeller mellom studieprogram og elevgrupper

I intervjuene fremkommer det også at det var store forskjeller mellom studieforberevende og yrkesfag når det gjaldt flere forhold knyttet til gjennomføring av undervisningen våren 2020. Forskjellene var særlig knyttet til at det opplevdes å være vanskeligere og mindre muligheter til å tilrettelegge for / gjennomføre undervisning i mange av fagene på yrkesforberedende studieprogram digitalt, siden praksis er en sentral del av undervisningen på yrkesfag i et normalår, og danner grunnlaget for lærlingperioden.

I yrkesfagene måtte lærerne endre den praktiske undervisningen til digital undervisning om teoretiske aspekter i en lengre periode våren 2020. De opplevde at dette var krevende for elevene. En lærer beskriver det slik: «*[Det var] veldig spesielt å havne på hjemmeskole i praktiske fag for både lærere og elever. Det er umulig å erstatte praktisk undervisning på hjemmeskole.*» En annen **lærer** beskriver at dette var positivt for de elevene som var sterkere teoretisk, men at for de fleste elever opplevdes som et stort savn. Det var også i yrkesfagene at skolelederne og lærerne opplevde at flest elever falt fra i den digitale undervisningen, både i praktiske og teoretiske fag.

Våren 2020 fikk yrkesfagelever på vg2 og vg3 mulighet til å komme tilbake på skolen ca. to uker før de øvrige elevgruppene. Prioritering av yrkesfagelever ble presentert i korona-veiledere for skolene for gradvis gjenåpning som kom i april 2020.⁶ **Skoleledere** forteller at de valgte å prioritere fysisk tilstedeværelse for sårbare elever og yrkesfag på rødt og gult nivå. Det var disse elevgruppene som ble hardest rammet av nedstengingen i begynnelsen. Det var viktig at yrkesfagelevne fikk komme tilbake fordi den praktiske undervisningen ikke var mulig å gjennomføre på hjemmeskole. Flere **skoleeiere, skoleledere og lærere** forteller at de tidlig også diskuterte oppfølging og tilrettelegging for sårbare elever på hjemmeskole.

6. ELEVENES LÆRINGSUTBYTTE

Våren 2020 var preget av en annerledes skolehverdag med overgang til hjemmeskole og digital undervisning. I intervjuene spurte vi informantene om elevene lærte det de skulle, og hvordan de ville beskrive læringsutbytte til elevene. Dette er spesielt interessant mtp. at analysene av standpunkt karakterene viser at elevene i gjennomsnitt fikk høyere karakterer våren 2019/20 enn tidligere år. Funnene fra intervjuene viser at det er variasjon i hvordan de ulike aktørene og elevene selv beskriver læringsutbytte denne våren. Dette ser ut til å variere på tvers av fag, og på tvers av elevgrupper. De kvalitative intervjuene viser at elever som mestrer å jobbe selvstendig fikk et godt læringsutbytte denne våren, mens elever som har behov for tett oppfølging og skolens rammer for å mestre skolehverdagen, slet mest med digital

⁶ Regjeringen (2020, 4.april). Korona-veiledere for skolene klare. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/korona-veiledere-for-skolene-klare/id2698244/>

hjemmeundervisning. Flere informanter opplever at digital undervisning ikke gir optimalt læringsutbytte siden det blir en barriere for å stille spørsmål, og at man mister den sosiale dynamikken man ellers har i klasserommet.

6.1 Digital undervisning negativt for kommunikasjon og sosial læring

Overgang til digital undervisning våren 2020 gjorde at lærere og elever måtte tilpasse seg nye måter å undervise og lære på. Enkelte informanter oppgir at digital undervisning fungerte godt for å formidle lærestoffet, og at man etter hvert fant gode metoder for å gjennomføre undervisningsopplegget. Til tross for at mange etter hvert kom inn i gode rutiner for å gjennomføre digital undervisning, er det flere informanter som opplever at digital undervisning er negativt for kommunikasjon mellom lærer og elev, og at det skaper en barriere for å stille spørsmål og mulighet for å se den enkelte elev. Dette kan igjen påvirke læringsutbytte. En lærer beskriver situasjonen våren 2020 slik:

«Vanligvis går jeg rundt i klasserommet og hjelper til når elevene får utdelt oppgaver. Elevene liker at det er sosialt, med mye interaksjon. Denne fasen gikk ikke så bra på hjemmeundervisning. Det ble ikke så mye blikkontakt, elever tok ikke så ofte kontakt med meg.»

Dette bekreftes også av elevene, som forteller at de synes det er vanskeligere å stille spørsmål når de har digital undervisning, både under timen og i etterkant. En elev beskriver at det er vanskeligere å stille spørsmål fordi dynamikken blir mer upersonlig over Teams:

«Det er litt skummelt å ta ordet på Teams. Det er enklere å rekke opp hånda i klasserommet. Det er også lettere å stille lærere spørsmål i klasserommet etter timen er slutt. Det blir mer upersonlig på Teams, og mer vanskelig å forklare til lærer hva vi lurte på.»

Det samme perspektivet kommer frem hos en annen elev som forteller at det kunne være utfordrende å få med seg innholdet som ble formidlet ved digital undervisning, og at det var vanskelig å si ifra til læreren at man ikke forsto:

«Mange elever ber ikke om hjelp selv om de ikke forstår på hjemmeskole. Noen trenger direkte oppfølging fra lærer og aktiv veiledning. Lærere prøvde så godt de kunne, men [det er] ikke like lett som ved vanlig skole. [Jeg] tror lærerne savner å se elevene og se om vi forstår.»

På spørsmål om hvordan læringsutbytte til elevene var våren 2020, er det flere av informantene som ser dette i sammenheng med det sosiale og at mange av elevene mistet motivasjon ved å ikke kunne la seg inspirere av andre medelever i klasserommet. En skoleleder forteller at sosial

læring også er en viktig del av skolehverdagen, og elevene ikke får dette ved digital undervisning: «På skolen er det både faglig og sosial læring. Hvordan fungere i et fellesskap. Dette går tapt i den digitale verden.» Selv om flere lærere opplever at de fikk gjennomført et godt undervisningsopplegg, oppgir mange at læringsutbytte ikke blir optimalt fordi elevene mister det sosiale aspektet en skolehverdag gir. En lærer svarer slik på spørsmål om elevenes læringsutbytte: «Det var dårligere. De mister drahjelpen klasserommet er, og den sosiale biten og drahjelpen fra andre når det er kjedelig og demotiverende.» Det samme perspektivet kommer frem hos en annen lærer:

«Når vi startet opp med hjemmeskole så jeg for meg at det burde ikke bli noe forskjell på læringsutbytte, men når jeg snakker med elevene, så sa de det at de savner å være på skolen og kunne være mer på hele tiden og spørre etter ting hvis de lurte på noe.»

Viktigheten av det sosiale for å opprettholde motivasjon for læring, fremheves også av elevene. For mange var det utfordrende å miste den sosiale omgangen med medelever. En elev forklarer det slik: «Pandemien er et brudd på den normale skolegangen slik vi kjenner den. Føler jeg mistet mye av det sosiale som er fint med skole. Skolen ble kun en arena for læring.» Flere av elevene fremhever også skolen som viktig for å skape rammer i skolehverdagen, og at man i større grad blir distraheret og mister konsentrasjon på hjemmeskole. Elevene forklarer at skolen skaper en ramme for når det er undervisning og når det er fritid. At elevene lettere ble distraheret på hjemmeskole kunne igjen føre til at man ikke fikk med seg alt av undervisningen, og på grunn av dette ikke fikk et optimalt læringsutbytte.

6.2 Forskjeller mellom fag og undervisningsmetoder

Som tidligere nevnt viser funn fra intervjuene at det var forholdsvis store forskjeller i hvordan undervisningen ble gjennomført på tvers av fag, noe som også har vært med på å gi ulikt læringsutbytte. En lærer som underviser i yrkesfag forteller at overgangen til digital undervisning ble vanskelig, og at dette gikk utover læringsutbytte til elevene:

«Fra å ha store deler av undervisning på verksted og i praksis, så ble det bak en pc, og kontakt med elever gjennom skjerm. Ingen synes det var bra, [elevene] fikk ikke det utbytte de skulle ha. Å bli god i et praktisk fag, det krever praktisk arbeid.»

En lærer som underviser i matematikk, forklarer at det er et fag som er utfordrende å gjennomføre på hjemmeskole siden det er et fag som krever at elevene er med og forstår. Hvis elevene ikke har på kamera mister lærerne oversikten, og kan ikke følge opp de elevene som faller av. Hen forklarer læringsutbytte til elevene slik:

«Elevene lærte mindre, de ga mer opp når de møtte på utfordringer. Det er dumt i matte, man må holde ut. (...) Det [læringsutbytte] ble dårlige enn ellers. I klasserommet er jeg tilgjengelig. Hvis de sliter, ser jeg det.»

Selv om det er flere av lærerne som beskriver læringsutbytte til elevene som dårligere våren 2020, er det også lærere som opplever at elevene har fått godt læringsutbytte selv om det var digital undervisning og hjemmeskole. En lærer som underviste i samfunnsfag denne våren, forteller at hen kom gjennom læreplanen som planlagt og klarte å gjennomføre et variert undervisningsopplegg. Hen beskriver læringsutbytte slik: *«Jeg vil da påstå at for de aller fleste ble undervisning noe endret, men i stor grad var vi gjennom det viktigste fagstoffet. For de fleste elevene fikk de godt nok læringsutbytte som ellers.»*

I intervju med elevene fremkommer det også at hvilket læringsutbytte de hadde våren 2020 varierte på tvers av fag. Mange av elevene oppgir at det var særlig utfordrende å følge undervisningen i matematikk digitalt, og flere opplever et dårligere læringsutbytte i dette faget. Fra elevenes perspektiv var det tungt å følge matematikkundervisningen hjemmefra fordi det var vanskeligere å forstå undervisningen når den foregikk over en skjerm heller enn en tavle, og at det var vanskeligere å få individuell hjelp fra lærer underveis i timen. En yrkesfagelev sier: *«Matematikk var spesielt vanskelig på hjemmeskole. Det var vanskelig å få hjelp, fordi læreren ikke kan stå ved siden av deg i klasserommet og vise utregninger.»* Dette kommer også frem hos en elev på studieforbereende som sier:

«I matte fikk jeg ikke like mye utbytte som tidligere. Det var ikke så lett å følge med når lærer gikk igjennom på Teams istedenfor på tavlen. Før pleide også lærere å komme bort til pulten for å høre om vi forsto, nå gjorde de ikke det.»

Funn fra intervjuene viser at det var forskjell i læringsutbytte mellom de praktiske og teoretiske fagene. Mange av elevene sier at det var utfordrende at praktiske aspekter ved fagene uteble, og ble erstattet med teori. Dette var særlig utfordrende på yrkesfag, der mange av fagene er praktisk rettet. En elev på yrkesforberedende beskriver det slik: *«Det er ikke mulig å ha undervisning i praktiske fag hjemmefra. Det ble lagt for mye vekt på teori. Du kan ikke bli elektriker hjemmefra.»* Mangel på mulighet for å gjennomføre praktiske oppgaver påvirket også kroppsøving og enkelte av realfagene. Obligatoriske oppgaver ble ikke gjennomført, noe som påvirket læringsutbytte negativt: *«Mye av undervisningen ble avlyst – f.eks. forsøk i kjemi og fysikk. Hadde slitt dersom vi hadde hatt muntlig eksamen i disse fagene, fordi vi ikke lærte det praktiske vi burde kunne.»* I kroppsøving ble det en overgang fra gruppeaktiviteter til individuelle aktiviteter som skulle dokumenteres og generelt et større fokus på teori. En elev på yrkesfag sier: *«Gym var veldig annerledes [på hjemmeskole]. Jeg ble mindre motivert av å ikke ha læreren ved siden av meg, og det ble lettere å sluntre unna.»*

I intervju med elevene oppgir flere at det ikke bare var forskjell i læringsutbytte mellom fag, men også i undervisningsmetode. Som tidligere nevnt forteller elevene at det er viktig med variert undervisning, og mange ser dette i sammenheng med læringsutbytte. Flere av elevene forteller at det var viktig for læringsutbytte at lærerne underviste våren 2020 i stedet for å bare gi oppgaver. Stor egeninnsats fra elevene sin side kunne være utfordrende i enkelte fag, en elev beskriver det slik: *«Følte ikke vi lærte så godt som vi burde i alle fag – savnet at læreren brukte timene på å undervise istedenfor å gi oss oppgaver vi måtte utføre på egenhånd.»* En annen elev beskriver det på denne måten: *«Jeg følte at i mange fag, slik som norsk, må man gjøre en stor egeninnsats. Det ble vanskeligere å få med seg alt, enn om en lærer forteller det.»*

6.3 Forskjeller mellom elevgrupper

I samtale med skoleledere og lærere spurte vi om det var forskjell i læringsutbytte mellom elevgrupper våren 2020, og om læringsutbytte var forskjellig for elevene på studieforbereende og yrkesfag. Funnene viser at skolelederne og lærerne opplever at læringsutbytte varierte på tvers av elevgrupper, og at elevene ble påvirket forskjellig av situasjonen våren 2020. Flere informanter oppgir at hjemmeskole var positivt for de elevene som liker å jobbe selvstendig og som får en ro ved å jobbe hjemmefra. På den andre siden opplevde flere av informantene at situasjonen med digital undervisning gikk særlig utover læringsutbytte til elevene på yrkesfag som mistet mye av den praktiske undervisningen og fikk en mer teoritung skolehverdag, de elevene som er avhengig av det sosiale for å motivere seg i skolehverdagen, og de elevene som har behov for tett oppfølging for å mestre det faglige. Dette samsvarer med funn fra de kvantitative analysene av standpunkt karakterer, som antyder at det i hovedsak er økte karakterer på de studieforbereende utdanningsprogrammene som forklarer økningen i standpunkt karakterer på nasjonalt nivå.

En skoleleder forklarer forskjellen mellom læringsutbytte til ulike elevgrupper på denne måten: *«Jeg tror at det er litt vanskeligere for yrkesfag og sårbare elever (...) Sitter med en følelse at læringsutbytte generelt er bedre [når man kan være] på skolen, bare det å samarbeide med andre elever [er] veldig viktig.»* En annen skoleleder forklarer at hvilket læringsutbytte elevene hadde våren 2020 var avhengige av egenskaper og trekk ved elevene, som igjen påvirket hvordan de mestret en digital skolehverdag.

Også i intervju med lærerne kommer det også frem at læringsutbytte våren 2020 varierte på bakgrunn av egenskaper og behov hos elevene. Flertallet av lærerne oppgir at det var de faglig sterke elevene som evner å jobbe selvstendig som klarte seg bra på hjemmeskole, og de som tjente på den roen hjemmeskole ga: En lærer forklarer det på denne måten: *«For de fleste påvirket situasjonen læringsutbytte negativt. Men tror at for ca. 20 % slo situasjonen ut positivt - endelig mulighet til å jobbe i fred og ro.»* En annen lærer forklarer læringsutbytte til elevene slik:

«Jeg tror [hjemmeskole] gagnar de sterke elevene bedre enn de svake. De svake elevene ramler av. De blir fulgt opp på skolen ellers. Hjemmeskole er en stor ulempe for de svakeste. De forsvinner. Det er en styrke for de selvstendige og flittige elevene, de klarer dette.»

Samtidig er det også enkelte lærere som reflekterer rundt at flere elever som ikke tradisjonelt blir sett på som faglig sterke, tjente på roen ved hjemmeskole og den ekstra individuelle oppfølgingen mange lærere etterstrebet. Som vi kommer tilbake til i neste kapittel, gir flere lærere tilbakemelding om at den individuelle oppfølgingen av bl.a. tilrettelagte prøver og vurderingssituasjoner, gjorde at enkelte elever fikk vist en annen og mer kompetanse sammenlignet med tradisjonell undervisning.

I intervju med elevene kommer det også frem at det var variasjon i læringsutbytte våren 2020, og at det kan ha en sammenheng med både motivasjon og evne til å jobbe selvstendig for de ulike elevene. En elev på yrkesfag forteller at hen liker å jobbe selvstendig med oppgaver, og beskriver læringsutbytte våren 2020 slik: *«Jeg tror ikke læringen for min del har vært annerledes hvis vi hadde vært på skolen. Det kan være store forskjeller på klasser. Det går på elevenes motivasjon og hvor dypt vi kommer inn i stoffet.»* Viktigheten av å kunne jobbe selvstendig for å få læringsutbytte kommer også frem hos en elev på studieforberedende, hen forklarer det slik:

«Jeg trives veldig godt med å jobbe individuelt – noe det ble mye mer av våren 2020, så det fungerte godt for egen del. Som elev må man tilpasse seg mye mer i en sånn situasjon, mer etterlatt til seg selv. Må lage egne system for å jobbe og ta pauser.»

Som tidligere nevnt ble mye av den praktiske undervisningen på yrkesfag erstattet med teori, noe som kunne være utfordrende for elever som i større grad mestrer de praktiske fagene. En elev på yrkesfag forteller: *«Personlig liker jeg teoretiske fag, men ser at situasjonen med hjemmeskole var krevende for mange av medelevene mine. Mange hang etter i undervisningen og ble demotivert av hjemmeskole.»* En annen yrkesfagelev forteller at hen opplevde at undervisningen på yrkesfagene fungerte godt hjemmefra, og ser dette i sammenheng med å få mer frihet i skolehverdagen. Klarte man å gjennomføre oppgavene effektivt fikk man mer fritid enn man ellers ville hatt: *«Vi fikk oppgavene i starten av dagen og kunne bestemme litt selv når vi ville utføre de. Gjør den oppgaven til den tiden, så kunne vi gjøre det når vi ville.»*

Enkelte elever forteller at læringsutbytte deres ble preget av at det var en vanskelig og uoversiktlig situasjon våren 2020, noe som førte til stress og bekymringer. En elev forteller at hen opplevde situasjonen som uforutsigbar, noe som gikk utover konsentrasjonen. Samtidig forteller eleven om et godt læringsutbytte våren 2020 siden eksamen uteble og det ble lengre tid til undervisning, hen svarer slik på spørsmålet om hen opplever å ha lært den hen skulle: *«Ja. Men det tror jeg har mye med at eksamen ble avlyst. Jeg kunne ikke lært det på kortere tid, hvis*

eksamen, hadde vi stoppet undervisningen før. Vi fikk mye bedre tid til å komme gjennom pensum.»

7. STANDPUNKTVURDERING

I intervjuene spurte vi informantene om hvordan de opplevde situasjonen rundt standpunktvurderinger våren 2020. Vi var spesielt opptatt av hvordan skolene tilpasset vurderingen på hjemmeskole, og hvordan standpunktvurderingen ble påvirket av dette. I dette kapitlet redegjør vi for funnene som må ses i sammenheng med de kvantitative analysene som viser at standpunktkarakterene våren 2020 i gjennomsnitt økte mer enn forventet, basert på tidligere års utvikling. Oppsummert viser de kvalitative intervjuene at informantene opplevde det ikke var behov for å etablere egne retningslinjer for vurderingen. Samtidig var det en bred enighet om å la tvilen komme elevene til gode, bl.a. ved å gi elevene flere sjanser til å vise sin kompetanse. Dette, i kombinasjon med at selve vurderingsperioden ble utvidet som følge av avlyst eksamen, er noen av forholdene som kan ha påvirket karaktersnittet i positiv retning.

7.1 Objektive kompetansemål var førende

Informantene oppgir at selve standpunktvurderingen i hovedsak ble gjennomført på samme måte som et normalår. Informantene – på tvers av aktørgrupper, vektlegger lærernes faglige integritet. De peker på at vurderingsgrunnlaget ligger i fagplanene, og at det var bred enighet på tvers av skoler at man forholdt seg til læreplan og kompetansemål, og ikke etablerte egne retningslinjer våren 2020. **Skoleeiere** vektlegger at standpunktvurdering raskt ble et tema våren 2020, og at de i samråd med skolene ofte diskuterte hva som er rettferdige og valide standpunktkarakterer i den gitte situasjonen. **Lærerne** vektlegger at de forholdt seg til de objektive vurderingskriteriene for de ulike fagene, og at det er godt etablert hva som kreves av elevene for å få en god karakter.

Selv om flertallet av informantene oppgir at standpunktvurderingen ble gjennomført relativt likt som i et normalår, er det flere informanter som oppgir at enkelte deler av vurderingsprosessen likevel ble annerledes. De peker på at i en normalsituasjon drøfter lærere ofte hvordan vurderingssituasjonene skal bli så rettferdig som mulig, sammen med andre lærere og skoleledelsen. En viktig oppgave for fagteamene er å sørge for at prøver og innhold blir så likt som mulig for elevene. Selv om standpunktvurderinger var tema på møter blant lærere og skoleledelse våren 2020, opplevde enkelte av informantene at kvalitetssjekken lærere utfører gjennom dialog med andre lærere – f.eks. samarbeid om karaktervurderinger, noen ganger falt bort våren 2020 grunnet tids- og ressurspress. Dette opplevdes som vanskelig. En lærer i norsk sier:

«Vi prøvde oss på samretting digitalt, men det var krevende. I tillegg var tid og overskuddet brukt opp på praktisk og administrative dialog med elever –

samretting og lærerdialog er det første som blir prioritert vekk i en slik situasjon. Men jeg tror ikke det fikk veldig stor betydning for karaktersettingen.»

Selv om objektive kompetansemål var førende, var en viktig forskjell fra et normalår at standpunkt karakterene våren 2020 ble satt på et senere tidspunkt. Våren 2020 ble karakterene satt omtrent en måned senere enn våren 2019. Lærere fikk dermed mer tid til både undervisning og standpunkt vurderinger. En lærer i kroppsøving beskriver prosessen rundt standpunkt vurderingene på følgende måte:

«Standpunkt vurderingen ble gjennomført ved at det først ble gitt foreløpig standpunkt i starten av mai. Da ble det samtaler med elevene om de var fornøyd eller om de ønsket å jobbe for en bedre karakter. Det ble bedre tid til fagsamtaler og for elever å vise sin kompetanse, siden eksamen ble avlyst.»

Informanten i sitatet over peker på noe flere andre informanter også fremhever, nemlig at lengre tid til undervisning ga elevene flere muligheter til å vise kompetanse. Mange av informantene opplever at dette kan forklare økningen i standpunkt karakterer våren 2020, helt eller delvis.

7.2 **Tvilen skulle komme eleven til gode**

Både skoleeiere, skoleledere og lærere oppgir at de var opptatt av at tvilen skulle komme elevene til gode våren 2020. Dette fordi de ikke ønsket at et ev. dårligere utbytte av den digitale undervisningen skulle få negative konsekvenser for elevenes karakterer og fremtidsutsikter. En skoleleder sier: «*Elever er satt i en vanskelig situasjon med digital undervisning. Det har vært en velvillighet til å la tvilen komme elevene til gode.*» Flere skoleledere og lærere fremhever at de fryktet klager fra elever og foresatte dersom elevenes karakterer gikk ned, og at de ville kunne skylde på mangelfull digital undervisning. En yrkesfaglærer sier:

«Man blir redd for å få klager. Lærerne følte seg ikke så gode på digital undervisning, selv om vi gjorde så godt vi kunne. Var vi i tvil vippet vi elevene opp. Det var felles for mange lærere på vår skole. Det er mye arbeid med klager, og vi følte oss usikre på om undervisningen var bra nok.»

Det er flere av disse informantene som fremhever at frykten for klager på den digitale undervisningen kan ha gjort lærere mer tilbøyelige til å la tvilen komme elevene til gode. I retrospekt tror flere av informantene at dette kan forklare noe av økningen for standpunkt karakterene våren 2020.

Progresjonen i de ulike fagene ved nedstenging 12. mars 2020, varierte. I enkelte fag var vurderingene som dannet grunnlaget for standpunkt karakteren i stor grad allerede gjennomført. Noen lærere forteller også at de i hovedsak baserte standpunkt vurderingene på den fysiske

undervisningen før og etter hjemmeskoleperioden mars-mai 2020, og at de kun gjennomføre mindre vurderinger under den digitale undervisningen for å gjøre eventuelle justeringer av karakteren. I fag hvor lærere manglet tilstrekkelig vurderingsgrunnlag, ble det i mange tilfeller løst ved å gjennomføre de vurderingene først når elevene var tilbake for fysisk undervisning i mai 2020. En skoleleder beskriver det slik: *«Vurderingssituasjoner var vanskelig i vårmånedene 2020. Lærere gjorde så godt de kunne, men det var ikke godt nok til å skaffe nødvendig vurderingsgrunnlag. Vi måtte ta et krafttak når vi var tilbake på skolen i mai 2020.»*

I de fleste tilfeller valgte skolene å innføre ekstra vurderingssituasjoner, tilpasset den digitale undervisningen. Mange av informantene beskriver at skolene på denne måten ga elevene gjentatte muligheter til å vise sin kompetanse. I denne sammenheng sier flere **skoleeiere** at de kom med en tydelig anbefaling til skolene om å innføre flere vurderingssituasjoner ved manglende vurderingsgrunnlag. Samtidig var mye av dialogen med skolene rettet mot å unngå at det blir for mye innleveringer for elevene.

Lærerne peker på at de var opptatt av å gi elever et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag i en vanskelig situasjon, og innførte derfor flere vurderingssituasjoner. En lærer i engelsk beskriver det på denne måten: *«Enkelte elever med lite vurderingsgrunnlag var en utfordring. Vi lot det komme alle elever til gode, ved å legge inn ekstra vurderingssituasjoner. Mange elever fikk ekstra sjanser.»* Enkelte informanter reflekterer rundt at dette for noen elever medførte at de fikk muligheten til å vise kompetanse på en annen måte enn tidligere, og at dette for mange elever var positivt med tanke på karaktersetting.

En yrkesfaglærer peker på at vurderingssituasjonene var hyppigere på hjemmeskolen enn ved den vanlige undervisningen: *«'Gjennomført og bestått' var et mantra fra skoleledelsen. Tvilen skulle komme elevene til gode. Men til vanlig ville tvilstilfeller ført til nye vurderinger, eller at man tok hva eleven gjorde i klasserommet i betraktning.»*

Lengre tid til undervisning ga også lærerne mulighet til å rette fokus mot de elevene som trengte et ekstra «dytt» for å få et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Enkelte informanter opplyser om at dette førte til at mange av elevene som vanligvis ville fått ikke vurdering (IV) eller stryk på eksamen, fikk en bedre karakter. Noen lærere valgte å gjøre de ekstra vurderingspunktene frivillige, for å gi elevene en ekstra mulighet til å forbedre karakteren. Andre lærere innførte ekstra vurderingssituasjoner spesielt for de elevene som vippet mellom to karakterer, slik som i eksemplet under:

«Jeg så på vurderingene jeg hadde før hjemmeskolen begynte og hvilke elever jeg var mest usikker på. ¾ av elevene trengte ikke ekstra vurderingspunkter. De resterende ¼ hadde muntlig prøve på de to temaene de hadde gjort det dårligst på tidligere. Det ga de mulighet til å forbedre seg på disse feltene.»

Oppsummert opplevde de fleste lærerne at de fikk et mer variert vurderingsgrunnlag enn i en normalsituasjon. Lærerne opplevde at elevene fikk vist en annen form for kompetanse når mange av de ordinære vurderingsformene falt bort (f.eks. skriftlige, muntlige og praktiske heldagsprøver). Det varierer om lærerne mener den digitale undervisningen førte til et *bedre* vurderingsgrunnlag. F.eks. synes en lærer at den digitale undervisningen medførte til et bredere og bedre vurderingsgrunnlag i hans fag, sammenlignet med en normalsituasjon:

«Å sette standpunkt våren 2020 var ikke så utfordrende. Jeg hadde et bredt vurderingsgrunnlag før nedstenging og kunne gjennomføre større vurderinger når vi var tilbake på skolen. For meg var det mer oversiktlig å få til en helhetsvurdering digitalt. Å synliggjøre elevenes arbeid digitalt er nesten bedre enn i et vanlig klasserom, fordi elevene fikk vist mer hva de arbeidet med underveis.»

Som allerede nevnt, opplevde flere **elever** at det var et høyt trykk av prøver og innleveringer på hjemmeskolen, men det fremkommer av intervjuene at elevene opplevde arbeidspresset våren 2020 ulikt. Mens flere elever peker på at det opplevdes som overveldende med et høyt antall innleveringer og prøver, er det andre som hadde en positiv opplevelse av situasjonen. En elev forklarte at hen klagde – og fikk medhold i at det hadde vært så stor arbeidsmengde i et fag og at gikk utover hans karakter. Elevene som opplevde situasjonen positivt, peker på at den digitale undervisningen ga elevene mulighet til å vise kompetanse flere ganger enn tidligere, og at de fikk vist kompetanse på områder som de ikke fikk synliggjort gjennom de ordinære vurderingsformene, f.eks. å produsere tekster og video. Bl.a. sier en elev på studieforberedende:

«Jeg likte at vi hadde flere vurderingssituasjoner, f.eks. muntlige prøver og innleveringer istedenfor eksamen. Vi slapp stresset ved at en dag avgjorde hele karakteren. Vi fikk flere muligheter til å få en god karakter. Jeg synes det fungerte fint.»

7.3 Behov for tilpassede vurderingssituasjoner

På tross av at flere av lærerne oppgir at de gjennomførte mange innleveringer og prøver hjemmefra, fremhever flertallet av informantene likevel at det var utfordrende å skaffe et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag våren 2020. Mye handlet om at det var vanskeligere enn tidligere å vurdere elevene, fordi ikke alle vurderingssituasjoner enkelt lar seg gjennomføre hjemmefra. Likevel opplever de fleste av informantene at elevene fikk en rettferdig vurdering på et tilstrekkelig grunnlag, ved at lærerne innførte flere vurderingssituasjoner og samtidig tilpasset vurderingene til hjemmeskolen.

Skoleledere beskriver at tilpassing av vurderingssituasjoner til det beste for eleven, var et viktig hensyn, og at noen fag var mer utfordrende å tilpasse vurderingsgrunnlaget i enn andre. For eksempel var det vanskeligere å gjennomføre digitale prøver i realfagene enn i språk- og samfunnsfagene med tanke på mulig samarbeid mellom elever. **Lærerne** forteller at de måtte

være kreative i måten de innhentet vurdering på. Flere lærere vektlegger at det ikke var selve vurderingene, men manglende kontroll over omgivelsene hjemme hos elevene, som var utfordrende. Elevene hadde bedre tilgang til hjelpemidler hjemmefra, og lærerne kunne ikke kontrollere bruk av ikke-tillatte hjelpemidler. Enkelte lærere forteller at noen elever samarbeidet om innleveringer og prøver, og at det kan ha påvirket karakterene i positiv retning. Av den grunn innførte mange lærere alternative vurderingsformer. I de teoretiske fagene ble det innført flere vurderingssituasjoner og vurderinger for å spisse innholdet til enkeltelever. For skriftlige vurderinger valgte flere lærere å gi elevene innleveringer med romslige frister. I mange fag ble det innført mer muntlig individuell vurdering, både for å teste elevenes muntlige kompetanse og fordi det var vanskelig å gjennomføre skriftlige prøver digitalt. Flere av lærerne mener også at muntlige vurderinger er mer positivt for eleven enn skriftlige prøver. Det gir lærerne mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og oppklare misforståelser, noe som kan innvirke positivt på elevenes karakter.

Flere informanter på tvers av nivåer fremhever at det er individavhengig hvem som hadde fordel av de vurderingsformene våren 2020. Flere opplevde at det ble lagt mer vekt på det skriftlige aspektet i vurderingene, også i de vanligvis praktiske fagene. Mange opplevde også at muntlig aktivitet i timene ble mindre del av vurderingsgrunnlaget. En realfagslærer sier at de måtte løse det på den måten:

«Ingen elever ble trukket ned i karakter for å være passive i den digitale undervisningen. Men de kunne bli trukket opp for å gjøre en grundig jobb med innleveringene og oppgavene underveis. Hvis elevene arbeidet godt med faget slo det positivt ut dersom elevene vippet mellom to karakterer.»

Flere av elevene vi intervjuet tror at det kan ha påvirket karakterene positivt- å være muntlig aktiv i timene er det mange elever som ikke er komfortable med.

Det var enkelte elever som hadde større mulighet til å få hjelp hjemmefra. Noen av informantene opplevde dette som urettferdig. Det er flere informanter som trekker frem samarbeid om innleveringer og prøver som en utfordring på hjemmeskolen. Noen sier f.eks. at det var enklere å få en bedre karakter på hjemmeskole fordi man kan få hjelp fra foreldrene eller søke opp svar på internett uten at læreren kunne se det.

7.3.1 Ofte svakere grunnlag i praktiske fag

Mange praktiske aktiviteter ble byttet ut med skriftlige innleveringer våren 2020. Det er flere lærere i kroppsøving og i yrkesfagene som peker på at de mistet tilbakemeldinger på praksisfeltet, og at vurderingsgrunnlaget dermed ble svakere enn i et normalår. I kroppsøving kunne ikke aktivitetene som vanligvis danner vurderingsgrunnlaget gjennomføres på en vanlig måte våren 2020. I flere tilfeller var det kun lavintensitetsaktiviteter som var mulig å gjennomføre, selv når elevene var tilbake på skolen (pga. stengt idrettshall og garderobe). En

lærer forteller at det var bekymring blant kroppsøvingslærerne hvordan de skulle vurdere elevene hadde de ikke fått kommet tilbake på skolen på dette punktet. En annen lærer sier: «*Jeg er glad for at vi hadde såpass godt vurderingsgrunnlag før nedstenging. Det er vanskelig å sette karakter i et fag som bygger såpass mye på samarbeid og samspill mellom elevene*». En lærer i kroppsøving sier at vurderingsgrunnlaget ble svakere som følge av den digitale undervisningen:

«Det ble en mindre avansert vurdering enn vanlig. Gjorde elevene det de ble bedt om fikk de en god karakter. Flere fikk nok en høyere karakter enn tidligere. Men det var forhåpentligvis noe læring i at de gjennomførte aktivitetene.»

En annen lærer i kroppsøving peker på at vurderingsgrunnlaget ble totalforandret våren 2020: «*Kroppsøving ble et helt annet fag på hjemmeskole, og mye mer skriftlig basert. For elever som er gode på å skrive resulterte nok det i en bedre karakter.*» For elever på yrkesfag, hvor majoriteten av fagene er praktiske fag, slo kombinasjonen av et svakere vurderingsgrunnlag og et svært annerledes vurderingsgrunnlag spesielt negativt ut ifølge flere informanter. Dette samsvarer med de kvantitative analysene som antyder at det i hovedsak var elever på studieforberedende utdanningsprogram som fikk høyere karakterer våren 2020. En yrkesfaglærer sier:

«For elevene som er sterke skriftlig, var teoretiske prøver positivt. For praktikere derimot, var det tungt å ikke ha praktisk eksamen og vise hva de hadde lært gjennom året. Sistnevnte er elever som ofte er empatiske og varmt til stede for pasienter. De fikk ikke vist denne omsorgen på de mer teoretiske prøvene. Det er synd, fordi pasientomsorgen er jo en stor del av helse- og oppvekstfag.»

Det samme sier en annen yrkesfaglærer: «*Vi lagde så gode opplegg vi kunne, med vurderinger både muntlig og skriftlig. Men vurderingsgrunnlaget ble jo helt annerledes. Vi hadde vurderinger på Teams, muntlig en og en. Vi har vanligvis mye praktiske prøver som falt helt bort*». Det er imidlertid ikke alle informantene som deler dette synet. En **skoleeier** forteller at manglende vurderingsgrunnlag var en større utfordring for de teoretiske fagene, fordi de praktiske fagene ble prioritert for fysisk tilstedeværelse. Det er mulig dette er en større problemstilling 2021.

7.4 Dialog mellom lærere og elever om vurderingene

Mange elever var bekymret for standpunkt karakterene våren 2020, spesielt avgangselevne. En elev sier: «*Jeg fikk følelse av at vi måtte gjøre det bra hele tiden, det var den eneste måten å bli vurdert på når lærerne ikke kunne se oss og snakke med oss i klasserommet*». Selv om både lærere og elever stort sett opplevde dialogen om standpunkt karakterene underveis som god (i noen tilfeller bedre), er det også mange **elever** som sier at de kommuniserte mindre med lærerne sine om vurderingssituasjonene og standpunkt karakterene i denne perioden. Det kunne handle om at terskelen for å ta kontakt var høyere for eleven, eller at lærerne hadde mindre tid til å følge

opp den enkelte elev. For enkelte elever medførte det at de fikk mindre informasjon om hvordan de lå an i fagene, og at det var vanskeligere enn tidligere å vite på hvilket grunnlag karakterene ble gitt. En elev på yrkesforberedende sier:

«Lærere sa at vi alltid kunne ta kontakt. Men det var litt mer tungvint enn før. Jeg tror nok det førte til at jeg og andre aksepterte vurderingene vi fikk og ikke tok kontakt med lærer for å diskutere hvorfor vi fikk karakterene vi gjorde.»

En elev på studieforbereidende forteller:

«Noen lærere var det vanskeligere å snakke med om vurderinger enn tidligere. Vippevurderinger og fagsamtaler var vanskeligere å få til nå – noen lærere sa at de ikke hadde tid. Synd, fordi det er snakk om standpunkt. Lærere burde strukket seg lengre på dette punktet.»

Andre elever forteller at de kunne be om ekstra vurderingssituasjoner dersom de vippet mellom to karakterer, tilnærmet likt en normalsituasjon.

8. DRØFTING: HVA KAN FORKLARE ØKTE STANDPUNKTKARAKTERER

I dette kapitlet oppsummerer vi funn presentert i de foregående kapitlene og setter informasjonen i sammenheng på tvers av temaene. Videre drøfter vi informasjonen som er fremkommet med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen for oppdraget: *Hva kan forklare økte standpunktkarakterer?*

8.1 Mye gikk bra – på tross av og ikke fordi

Det er et overordnet funn fra intervjuene at mange av aktørene opplevde at «mye gikk bra» og kanskje også overraskende bra, i forbindelse med nedstengningen av undervisning på videregående våren 2020. Med utgangspunkt i hvor lite forberedt sektoren og ikke minst elevene var på en slik situasjon, samt den store variasjonen mellom fylker, skoler og lærere når det gjaldt digital infrastruktur- og kompetanse, er det mange av informantene som uttrykker at situasjonen sett under ett gikk bedre enn de hadde forestilt seg på forhånd. Overordnet opplever både skoleeiere, skoleledere, lærere og elever vi har snakket med at mye av undervisningen ble gjennomført på en ok – og til dels bra måte, at mange av elevene hadde godt læringsutbytte i mange fag også under nedstengningen og at lærerne hadde godt nok vurderingsgrunnlag til å sette riktige standpunktkarakterer. Mange opplever også at informasjonen som ble gitt og

dialogen og kommunikasjonen mellom nivåer fungerte relativt bra – og igjen kanskje overraskende bra, gitt forutsetningene.

Mange av informantene forklarer imidlertid at grunnen til at situasjonen gikk så bra som den gjorde, var knyttet til at situasjonen var preget av en dugnadsånd og at det ble oppfattet og håndtert som en akuttsituasjon med begrenset varighet i tid. Mange av informantene trekker frem at mange lærere hadde et stort arbeidspress og jobbet til dels svært lange dager for å få på plass nye og tilpassede undervisnings- og vurderingsformer. Dette var noe lærerne opplevde som nødvendig for å kunne gjennomføre undervisning i det hele tatt, og også noe de oppfattet at ble forventet av dem. Mange av lærerne understreker selv at de også «godtok» denne situasjonen nettopp fordi man opplevde at dette var en akuttsituasjon med begrenset varighet, og at de ønsket å strekke seg langt for at elevene skulle få en best mulig situasjon. Da det utover våren viste seg å ta lenger tid før skolene åpnet opp enn det som først var forespeilet, og ikke minst når situasjonen vedvarte og fortsatt varer i skoleåret 2020/2021, var det imidlertid mange som opplevde, og nå opplever, at arbeidspresset for lærerne er for stort og at det er krevende å stå i en slik situasjon over tid. Dette understrekes særlig i sammenheng med at også lærere, som mange andre, har varierende grad av tilrettelegging for arbeid hjemmefra og ikke minst også selv må håndtere situasjon med hjemmeskole- og barnehage for egne barn. Å planlegge og gjennomføre digital undervisning med aktiv tilstedeværelse selv og fra elevene, er til dels svært utfordrende og ikke alltid forenlig med hjemmesituasjonen.

Videre er det flere av informantene som i retrospekt reflekterer rundt det at man våren 2020 ikke var forberedt på nedstengningen, gjorde at mange, både lærere og elever, ikke hadde noen forventninger til hvordan undervisnings- og skolesituasjonen ble gjennomført, og at dette er en av grunnene til at man også opplevde at situasjonen våren 2020 overordnet sett ble håndtert på en ok måte. Siden de fleste aktører trodde situasjonen var midlertidig og mye mer begrenset i tid, «godtok» man i starten av nedstengningen at undervisningen og oppfølging ikke var optimalt. Dette til forskjell fra når nedstengning mange steder viste seg å bli en normalsituasjon også over i neste skoleår, hvor informantene reflekterer rundt at de har andre forventninger til hvordan situasjonen håndteres og hvordan undervisningen og oppfølging av elever gjennomføres. At mange informanter gir uttrykk for at man opplevde at mange godtok situasjonen våren 2020 fordi man trodde det var midlertidig og kortvarig, relateres også til et annet funn fra intervjuene: det er gjennomgående at aktører på ulike nivåer uttrykker stor sympati og forståelse for hverandres situasjon våren 2020. En elev forteller f.eks. at hen opplevde at elevene hadde forståelse for at situasjonen også var uoversiktlig for lærere og skoleledelsen, og at elevene derfor godtok at situasjonen ikke ble håndtert på en optimal måte. Dette gjaldt bl.a. knyttet til hvilken informasjon elevene fikk fra skoleledelse og lærere om undervisnings- og vurderingssituasjonen. En elev uttrykker det på følgende måte: *«Vi fikk all informasjon som fantes, jeg tror ingen forventet at rektor og lærere skulle vite alt i denne situasjonen.»* Dette kommer også frem hos en annen elev: *«Skulle ønske vi fikk mer informasjon underveis, men skjønner at skoleledelsen eller lærerne heller ikke hadde all informasjon.»*

8.2 For store variasjoner i gjennomføring av undervisning, oppfølging av elever og læringsutbytte

Samtidig som det er et gjennomgående funn fra undersøkelsen at mange aktører opplevde at situasjonen med nedstengning og standpunktvurdering ble håndtert på en tilfredsstillende måte ut ifra forutsetningene våren 2020, fremkommer det også at situasjonen var preget av (for) stor variasjon når det gjelder kvaliteten på undervisningen som ble gitt, tilrettelegging og oppfølging av elever, og elevenes læringsutbytte.

Variasjonen er både knyttet til hvordan ulike fylker forholdet seg til situasjonen, dvs. om, i hvilken grad og knyttet til hva fylkene sentralt ga av felles informasjon og retningslinjer til skolene, men også hvordan ulike skoler i samme fylke håndterte situasjonen. I mangel på sentrale retningslinjer fra stat og/eller skoleeier er det flere skoleledere som gir tilbakemelding om at de opplevde at de måtte håndtere situasjonen på egen skole på egen hånd. Dette fikk bl.a. utslag i at skolene, også skoler i samme fylke, valgte ulike strategier for å tilpasse undervisningen og timeplanen til situasjonen. Enkelte skoler valgte f.eks. å opprettholde den ordinære timeplanen for å sikre forutsigbarhet for lærere og elever, mens andre skoler valgte å endre timeplanen til mer bolkbasert undervisning da dette opplevdes som lettere å gjennomføre og tilrettelegge for, både for lærere og elever. Skoleledere oppgir at vurderinger knyttet til denne typen tilrettelegging og tilpasning var noe de i stor grad involverte lærerkollegiet i. Samtidig er det flere som oppgir at det var vanskelig å finne en god felles løsning på skolene som tilfredsstilte alle, siden det var store individuelle forskjeller mellom hvordan lærerne vurderte og opplevde situasjonen, noe som igjen bl.a. hang sammen med hvilke fag de underviste i, egen hjemme- og familiesituasjon og ikke minst digitale ferdigheter.

I relasjon til dette er det også mange av informantene som påpeker at nettopp store forskjeller når det gjelder lærernes digitale kompetanse og ferdigheter fikk mye å si for den faktiske håndteringen av undervisningssituasjonen og med det også læringsutbytte og oppfølgingen av elevene. På enkelte skoler og for enkelte lærere var overgangen til å bruke digital kommunikasjon via f.eks. Teams svært stor, da de ikke hadde benyttet dette i det hele tatt tidligere. For lærerne dette gjaldt ble det svært utfordrende å skulle kombinere å lære seg å bruke den nye digitale kommunikasjonsplattformen og samtidig utarbeide et nytt og variert undervisningsopplegg som var tilpasset hjemmeskoletilværelsen. I enkelte tilfeller resulterte dette i at undervisningen i stor grad ble gjennomført ved å gi elevene ulike former for egenarbeid, gjerne med en form for innlevering. For elevene ble resultatet, som nevnt tidligere, at undervisningen til enkelte lærere opplevdes som svært lite variert, med liten grad av individuell oppfølging av og medvirkning fra elevene, samt at et stort antall innleveringer og prøver medførte et for stort arbeidspress i perioden.

Konsekvensene av lærernes ulike digitale kompetanse, ble videre forsterket av at mange opplevde at det i mange tilfeller, og i for stor grad, var opp til den enkelte lærer å håndtere situasjonen på egen hånd. Selv om flere informanter, både på skoleeier, skoleleder og lærernivå gir tilbakemelding om at man forsøkte å samordne lærerkollegiet og gjennomføre felles møter til planlegging, koordinering og erfaringsutveksling, var særlig den første måneden etter nedstengningen i mars preget av svært mye arbeid og lite tid til overs. I denne situasjonen ble felles planleggingstid nedprioritert til fordel for å kunne planlegge og gjennomføre den faktiske undervisningen iht. timeplanen, samt mer eller mindre ad hoc håndtering av situasjoner som oppstod underveis, f.eks. oppfølging av enkeltelever m.m.

Siden det ble mye opp til den enkelte lærer å utarbeide, utforme og gjennomføre undervisning tilpasset hjemmeskolesituasjonen og digitale kanaler, samt at lærernes digitale kompetanse varierte stort, ble resultatet at den praktiske gjennomføringen av undervisningen og også vurderingssituasjonen varierte mye. For elevene medførte dette i noen grad at det var vanskelig å vite hva som ble forventet, og nettopp hvordan undervisningen i enkelttimer og for enkeltlærere ble gjennomført, fulgt opp og hvilke forventninger som lå til grunn når det gjaldt oppmøte, innleveringer, tilstedeværelse, aktivitet m.m. I situasjonen, som for en del elever ble oppfattet som uoversiktlig og vanskelig å håndtere pga. stor usikkerhet i samfunnet generelt, var denne variasjonen i skole- og undervisningssituasjonen og forventninger til dels vanskelig å håndtere. Når en lærer f.eks. forventet aktiv deltakelse gjennom timen gjennom deltakelse over video og i chatterom, og kanskje krevde at elevene hadde kamera på i hele timen, mens en annen lærer «bare» krevde innleveringer en gang i uken, opplevdes dette som utfordrende for elevene å forholde seg til. For enkelte elever opplevdes det som vanskelig å vite hva man kunne forvente av lærerne og undervisningen i ulike timer og fag.

Samtidig fremkommer det gjennom intervjuene at nettopp elevenes opplevelse og vurdering av undervisnings- og læringssituasjonen varierte også uavhengig av hvordan undervisningen ble gjennomført. Sagt på en annen måte: det er store variasjoner i hvordan elevene vurderer hvilke lærings- og undervisningssituasjon som var å foretrekke, og det fremstår som om individuelle preferanser og faktorer kanskje påvirket elevens opplevelse av situasjonen i aller størst grad. Mens enkelte elever gir uttrykk for at de satte pris på at forskjellige lærere gjennomførte undervisningen på ulik måte, nettopp fordi det sikret variasjon, opplevdes dette som uoversiktlig og for lite forutsigbart for andre elever. På samme måte er det enkelte elever som gir uttrykk for at de satt pris på muligheten til å jobbe mye på egenhånd, da det å delta aktivt i digital undervisning opplevdes som slitsomt å gjennomføre en hel skoledag. Andre elever opplevde at det var vanskelig å få gjennomført oppgavene når de ble sittende for seg selv. Noen elever opplevde samarbeidsoppgaver og interaktiv deltakelse i undervisningen som positivt, mens andre opplevde dette som krevende og noe de var lite komfortable med.

Variasjonen mellom hvordan elevene opplevde og vurderte situasjonen, knyttes i noen grad til hjemmesituasjonen: elever med liten mulighet til å jobbe konsentrert og uforstyrret hjemmefra,

pga. f.eks. trangboddhet og søsken og foreldre som også jobbet hjemmefra, opplevde generelt hjemmeskolesituasjonen som vanskeligere å håndtere. Videre er det også flere som peker på at individuelle forskjeller når det gjelder arbeids- og læringsmetoder, fikk stor påvirkning på opplevelsens- og håndteringen av hjemmeskole. Som nevnt forteller flere lærere at det var de faglig sterke elevene som klarte seg bra på hjemmeskole og fikk et godt læringsutbytte. På den andre siden viser intervjuene også at personlige egenskaper slik som evnen til å motivere seg selv, håndtere uforutsette hendelser, arbeide selvstendig og strukturert fikk mye å si for hvordan elevene håndterte og opplevde situasjonen. Derfor kunne elever som ble sett på som mindre faglig sterke oppleve å i større grad få vist sin kompetanse på hjemmeskole siden de fikk ro og mer tid til å arbeide selvstendig. På den andre siden kunne elever som gjorde det bra faglig på skolen få en nedtur på hjemmeskole fordi de mistet det sosiale og samarbeidet med andre.

8.3 Gjennomføring av standpunktvurdering våren 2020

Når det gjelder selve standpunktvurderingene og lærernes mulighet til å få godt nok vurderingsgrunnlag for å sette riktige og rettferdige standpunktkarakterer, gir mange av lærerne tilbakemelding om at en av grunnene til at dette gikk så bra som det faktisk gjorde, var at store deler av vurderingsgrunnlaget allerede var samlet inn da samfunnet og skolene stengte ned 12.mars. I mange fag var de større innleveringene og prøvene som tradisjonelt utgjør mye av grunnlaget for standpunktkarakteren allerede avholdt. Mange forteller også om at de avholdt nye vurderingssituasjoner da det ble mulighet for å komme tilbake til skolen.

Det er et gjennomgående funn fra intervjuene at informantene understreker at lærerne forholdt seg til objektive kriterier for vurderingene, og at situasjonen egentlig aldri krevde at selve vurderingene ble gjennomført annerledes. Både lærere selv og øvrige aktører gir uttrykk for at profesjonaliteten knyttet til å gjennomføre standpunktvurdering iht. disse kriteriene var viktig og i stor grad ble overholdt.

Samtidig krevde situasjonen at selve grunnlaget for karaktervurderingen ble innhentet på andre og nye måter enn i en normalsituasjon, og lærerne oppgir at de måtte være kreative og innførte flere vurderingspunkter. Som nevnt medførte dette i noen tilfeller et svært stort arbeidspress for elevene, noe som enkelte opplevde som utfordrende. Fra lærernes side var imidlertid innføringen av mange vurderingspunkter begrunnet i et ønske om å gi elevene mulighet til å vise kompetanse på flere områder og på ulike måter. Innføringen av alle vurderingspunktene ble med andre ord gjort for å gi elevene mange sjanser til å vise hva de kunne. På bakgrunn av at eksamen ble avlyst våren 2020, ble det også mulighet til å gjennomføre flere vurderingssituasjoner for å teste elevenes kompetanse.

Selv om mange lærere gir uttrykk for at de ikke opplevde det som vanskelig å få godt nok grunnlag til å gjennomføre standpunktvurdering iht. objektive kriterier, er det samtidig også flere lærere som gir uttrykk for at de synes det var utfordrende å gjennomføre selve

standpunktvurderingen og at det opplevdes som noe tilfeldig og varierende hvordan ulike lærere håndterte situasjonen. Også enkelte elever gir uttrykk for at de opplevde det som noe usikkert og uforutsigbart hvordan de ble vurdert, på hvilket grunnlag osv.

At tvilen skulle komme elevene til gode er noe som går igjen i intervjuene. I situasjoner der lærerne opplevde at situasjonen med hjemmeundervisningen var særlig utfordrende, eller at undervisningen ikke fungerte optimalt, var det en velvillighet til å vippe elevene en karakter opp i stedet for ned. Noen beskriver dette som en bevisst handling fordi man var redd for klager, mens andre forklarer at man bare tok hensyn til elevene i en vanskelig situasjon.

8.3.1 Hva kan forklare økningen i karakterer?

Når det gjelder hva som kan forklare økningen i standpunktkarakterer våren 2020, viser funnene fra de kvalitative intervjuene at det sannsynligvis er flere forskjellige årsaksforklaringer som trekker i samme retning og som til sammen bidro til økningen på nasjonalt nivå.

For det første er det flere informanter, både skoleledere, lærere og elever, som trekker frem at de pga. avlyst skriftlig eksamen opplevde å få mer tid til å gjennomgå pensum. Flere informanter reflekterer rundt at skriftlig eksamen i avgangsfagene tradisjonelt tar mye tid og ressurser fra øvrig undervisning, både i form av rent praktiske forberedelser og gjennomføringen, men også fordi flere lærere bruker undervisningstid i forkant på å «preppe» elevene på hvilke typer oppgaver som kan komme osv. Uten eksamen fikk dermed lærerne mer tid til å konsentrere seg om pensum, og mer tid til repetisjon. Flere informanter gir uttrykk for at de opplevde dette som svært positivt for elevenes læringsutbytte. Dette ble ytterligere forsterket av at standpunktkarakterene ble satt på et senere tidspunkt vårsemesteret 2020, enn det som er vanlig. Vanligvis er frist for å sette standpunkt før gjennomføring av eksamen og da rundt midten av mai. Men siden eksamen utgikk ble fristen for å sette standpunktkarakter først i midten av juni. Våren 2020 var undervisningsperioden med andre ord i praksis utvidet med flere uker ekstra med tid til pensumgjennomgang og repetisjon, noe mange gir uttrykk for at var positivt for elevenes læring og kompetanse.

Videre var det flere forhold rundt situasjonen våren 2020 som bidro til at lærerne opplevde et behov for å innføre flere vurderingspunkter (muntlige- og skriftlige prøver og innleveringer) enn i en normalsituasjon. Ifølge flere informanter var dette en fordel for flere elever, som da fikk mulighet til å vise egen kompetanse ved flere anledninger enn tidligere. Siden det i mange fag var vanskelig å gjennomføre f.eks. de tradisjonelle heldagsprøvene, som gjerne får stor betydning for standpunktkarakteren, måtte vurderingsgrunnlaget i stedet bestå av mange mindre prøver og innleveringer. Lærerne opplevde å måtte være kreative når det gjaldt å undersøke for hvilke kompetanse de ulike elevene faktisk hadde, og at dette slo positivt ut for mange elever. Enkelte lærere reflekterer rundt at det kanskje særlig var de elevene som tradisjonelt ikke blir ansett som faglig sterke elever, som i størst grad tjente på en slik tilnærming til vurdering, og at de i enkelte tilfeller opplevde å bli overrasket over kompetansen enkeltelever viste i individuelle muntlige

prøver f.eks. For noen elever bidro tett og individuell oppfølging i denne perioden til at de gikk fra en tidligere ikke-vurdert (IV) til bestått. Samtidig antyder de kvantitative analysene at det ikke er færre IV som forklarer det økte karaktersnittet.

For det tredje er det flere lærere som oppgir at de opplevde at det var en tydelig uttalt ambisjon fra sentralt hold og ledelse om at den digitale undervisningen ikke skulle få negative konsekvenser for elevene. Mange opplevde at elevene ble satt i en veldig vanskelig situasjon med digital undervisning hjemme, og flere gir inntrykk av at de opplevde en slags velvillighet til å la tvilen komme elevene til gode. I tvilstilfeller ble derfor kanskje en større andel av elevene vippet opp en karakter, enn i en normalsituasjon. I forlengelsen av dette er det også viktig å påpeke at hjemmeundervisningssituasjonen i seg selv bidro til at det var flere elever lærerne var usikre på, sammenlignet med hva som tradisjonelt er tilfelle. Når flere elever havnet i tvilskategorien, i kombinasjon med en velvillighet til å la tvilen komme elevene til gode, ble muligens det aggregerte resultatet at flere elever ble vippet en karakter opp.

I tillegg er det flere informanter som reflekterer rundt at de opplevde at enkelte elever fikk mer ro til å konsentrere seg om skolearbeid på hjemmeskole, enn ved tradisjonell klasseromsundervisning. Det er imidlertid viktig å understreke at dette ikke gjaldt alle elevene – en stor andel synes det var vanskeligere å konsentrere seg og holde motivasjonen oppe under nedstengningen. Men for noen enkeltelever slo roen på hjemmeskole, med fravær av avbrytelser og mulighet til å jobbe individuelt og over lenger tid med utvalgte fag og temaer, positivt ut, og bidro til at de i større grad fikk konsentrert seg om pensum og ulike prøver og innleveringer. Enkelte opplevde også at hjelp og tilrettelegging hjemmefra bidro til økt læring.

I forlengelsen av dette er det også noen informanter som gir uttrykk for at de opplevde at hjemmeskolesituasjonen medførte flere muligheter til å jukse på prøver og innleveringer, enten ved mer eller mindre bevisst feilbruk av kilder og plagiering, ved å bruke kilder og hjelpemidler som ikke «var lov» og eller få hjelp fra andre elever, venner eller foresatte til å gjennomføre prøver og innleveringer. Det skal understrekes at det ikke er mange informanter som gir uttrykk for at de opplevde dette som et stort problem, men noen uttrykker en bekymring for at hjemmeskolesituasjonen medførte at lærerne i mindre grad hadde mulighet til å kontrollere for denne typen fusk, og at dette *kan* ha vært en medvirkende årsak til at gjennomsnittskarakterene våren 2020 økte mer enn utviklingen tidligere år skulle tilsi.

8.4 Konklusjon og anbefalinger

Oppsummert antyder funn fra intervjuene som er gjennomført at det ikke er en enkelt forklaring på hvorfor standpunktkarakterene i snitt var høyere i 2020 enn det vi kunne forvente ut ifra tidligere års karaktergivning. Økt karaktersnitt er nok heller et resultat av flere faktorer som trakk i samme retning:

- Avlyst skriftlig eksamen førte til mer tid til å gjennomgå pensum

- Innføring av flere vurderingspunkter slo positivt ut for mange elever
- Ønske om å «la tvilen komme elevene til gode»
- Mer ro rundt og for elevene
- Mulighet for bistand hjemmefra
- Fusk på digitale prøver (bruk av ikke-tillate hjelpemidler og/eller hjelp fra andre)

På bakgrunn av dette og andre funn fra intervjuene, er det flere forhold som fremstår som viktige anbefalinger til videre tilrettelegging og gjennomføring av digital undervisning.

For det første er det et svært viktig funn at enkelte lærere opplevde at den tette individuelle oppfølgingen og det økte behov for å tilrettelegge for ulike vurderingssituasjoner som ga et godt vurderingsgrunnlag for alle elever, medførte at enkelte elever fikk vist frem en større bredde og dypere kompetanse enn tidligere. Denne innsikten er noe flere informanter reflekterer over at det er viktig å ta med seg videre, både i en situasjon med vedvarende digital undervisning og i ordinær klasseromsundervisning. Individuell tilpasning og det å «lete etter» den enkelte elevs kompetanse er et sentralt prinsipp i skolen, og viktigheten av å være bevisst dette og faktisk tilrettelegge for det i praksis, er viktig lærdom uavhengig av undervisningssituasjon.

Videre understreker flertallet av informantene at fysisk tilstedeværelse er svært viktig, både for elevenes psykiske helse, men også for motivasjon og læring, herunder lærerens mulighet til å følge opp og se enkeltelevers behov. En kombinasjon av digital- og fysisk undervisning, med f.eks. ulike kohorter som møter på skolen på ulike tidspunkt, vil kunne imøtekomme dette og bør etterstrebes så langt det er mulig. Dette fremstår spesielt viktig for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, som har mindre muligheter for å følge opp og tilrettelegge for læring og undervisning digitalt i mange fag.

Videre understreker flertallet av elevene at variasjon i undervisningen og undervisningsmetoder er ekstra viktig ved digital undervisning. Hjemmeskolesituasjonen fører automatisk med seg mindre variasjon enn tradisjonell klasseromsundervisning medfører, noe som for mange bidrar til at det er vanskeligere å konsentrere og motivere seg over tid. Den enkelte lærer må derfor i større grad enn ved fysisk undervisning etterstrebe variasjon i undervisningsopplegg- og metoder.

Fra lærernes perspektiv fremheves viktigheten av å sikre tilrettelegging, både praktisk og tidsmessig, for samarbeid mellom lærerne. Mange lærere opplever at dette var noe som forsvant under nedstengningen våren 2020, da praktiske og administrative oppgaver knyttet til oppfølging av elevene tok mye tid. Mangelen på tid til samarbeid kan få konsekvenser for karaktersetting og vurdering, da lærere tradisjonelt bruker mye samarbeidstid på å sikre lik vurderingspraksis. Tid til samarbeid- og informasjonsutveksling er også nødvendig for å sikre god oppfølging av enkeltelever, samt at det totale arbeidspresset for elevene ikke blir for stort. Tydelig tilrettelegging, både praktisk og tidsmessig for lærersamarbeid på tvers av ulike fag- og

nivåkonstellasjoner, fremstår derfor som et svært viktig prioriteringsområde for skoleeiere og skoleledere ved vedvarende digital undervisning og hjemmeskole.

Til sist er det også flere informanter som understreker at dersom man på nytt kommer i en situasjon der eksamen blir avlyst og standpunktkarakter må settes på bakgrunn av vurderingsgrunnlag fra i hovedsak digital undervisning hvor det ikke har vært mulig å avholde f.eks. de tradisjonelle heldagsprøvene, er det ønskelig med tydeligere retningslinjer for hvordan lærerne skal sikre lik vurderingspraksis. Utsagn som «*å ikke gjøre elevene urett*» må operasjonaliseres og det bør komme retningslinjer og veiledning til hvordan lærerne kan forholde seg til en annen situasjon mtp. muligheter for fusk og plagiat i vurderingssituasjoner som gjennomføres digitalt.

VEDLEGG 1: ANALYSER AV STANDPUNKTKARAKTERER 2020

1. INTRODUKSJON

Rambøll presenterer her resultater fra analyser av standpunktkarakterer i videregående opplæring gitt i tidsrommet 2016-2020. Formålet har vært å identifisere forskjeller og likheter i endring i standpunktkarakterene på tvers og innad i hvert fylke. Bakgrunnen for analysene er at det har blitt identifisert en relativ høy endring i gjennomsnittlig standpunktkarakter avgitt sommeren 2020, og formålet er å undersøke hva som kan forklare denne økningen. Tilnærmingen har vært eksplorativ.

1.1 Kort om metodisk tilnærming og av avgrensning

Datagrunnlaget omfatter alle standpunktkarakterer avgitt i skoleårene 2016/17 til 2019/20 ved offentlige skoler i Norge.

Når vi analyserer dataene nasjonalt har vi valgt å filtrere vekk (ikke inkludere) fag med mindre enn 1000 elever (eller registrerte karakterer). Dette har vi gjort fordi vi ser stor variasjon i trendene for karakterendringer i perioden vi har data for i fagene med færre enn 1000 elever. Det vil si at det er en tendens til at gjennomsnittskarakteren har variert forholdsvis mye og gått opp og ned fra år til år i perioden vi har data for. Økte gjennomsnittskarakterer i 2020 for disse fagene kan derfor være mer eller mindre tilfeldig og det er vanskelig å vurdere om endringen er større enn hva vi kan forvente i 2020 basert på tidligere gitte karakterer.

Når vi analyserer data på fylkesnivå og innenfor utdanningsprogram, har vi av samme grunn som ovenfor filtrert bort (ikke inkludere) fag med mindre enn 300 elever (eller standpunktkarakterer). Ved å filtrere bort disse fagene utelater vi fag med større svingninger i gjennomsnittskarakteren fra analysene, samtidig som vi sikrer bredt utvalg av fag til å foreta valide analyser.

For å analysere endringer i gjennomsnittskarakterene har vi først foretatt en analyse av gjennomsnittlig endring i standpunktkarakterene for skoleårene 2016/17 til 2019/20. Vi har videre regnet ut gjennomsnittlig endring i standpunktkarakterene fra skoleåret 16/17 til 17/18 og 17/18 til 18/19 og ut fra dette beregnet en *endringstrend*. Endringstrenden fanger opp de naturlige svingningene fra år til år og gir grunnlag for å vurdere om endringen i gjennomsnittskarakteren fra skoleåret 2018/19 til 2019/20 er høyere eller lavere enn det vi har sett tidligere år. Ved å benytte gjennomsnittlig endringstrend fjerner vi støy og svingninger i datagrunnlaget. Endringstrenden forteller oss hvor mye gjennomsnittskarakteren har endret seg tidligere år og gir utgangspunkt for å vurdere om endringen vi ser i 2020 er høyere eller lavere enn forventet endring.

2. ENDRINGER I STANDPUNKT – NASJONALE TREKK OG TENDENSER

2.1 Nasjonale endringer i gjennomsnittskarakter

I det følgende presenterer vi resultater fra analyser av standpunktkarakterer på nasjonalt nivå, det vil si at vi analyserer alle standpunktkarakterer gitt i fag med mer enn 1000 elever for fylkene samlet. Analysen omfatter i alt 135 fag.

2.2 Hvor mange fag endrer seg

Tabell 2.1 viser antall fag hvor gjennomsnittskarakteren har økt sammenlignet med foregående år og hvor mange fag hvor gjennomsnittskarakteren er lavere enn foregående år. Utvalget omfatter de 135 fagene som hadde over 1000 elever.

I skoleåret 2019/20 ser vi at 120 fag hadde en økning i snitt fra foregående år. Til sammenligning var det 92 fag med snittøkning sammenlignet med foregående år i 2018/19 og 100 fag i 2017/18. Det er altså flere fag som hadde en høyere gjennomsnittskarakter sammenlignet med foregående år i 2020 enn i 2018 og 2019.

Tabell 2.1: Antall fag med snittøkning fra foregående år

	Antall fag med økning i snitt fra foregående år	Antall fag med nedgang i snitt fra foregående år
Fra 2016/17 til 2017/18	100	35
Fra 2017/18 til 2018/19	92	43
Fra 2018/19 til 2019/20	120	15

Det er videre interessant å se hvor mange fag som hadde en økning i snittkarakter i 2020 utover endringstrenden de siste tre årene (Tabell 2.2). 108 av 135 fag hadde en høyere endring i gjennomsnittskarakteren enn hva som har vært den gjennomsnittlige endringen de siste tre årene (endringstrenden) i det faget. I de resterende 27 fagene økte gjennomsnittskarakteren mindre enn endringstrenden. Det vil si at majoriteten av fagene med over 1000 elever hadde en endring i gjennomsnittskarakteren som går ut over hva vi kan forente basert på tidligere trend.

Tabell 2.2: Antall fag med snittøkning i 19/20 utover endringstrend (N=135)

	Antall fag med endring mer enn endringstrenden	Antall fag med endring mindre enn endringstrenden
Antall fag	108	27

2.3 Hvor stor er endringen?

I fag med over 1000 elever har gjennomsnittskaracteren økt med 0,07 fra skoleåret 2018/19 til 2019/20 (Tabell 2.3). Det er høyere enn de to foregående årene hvor karakterene har økt med 0,02 årlig.

Ved å sammenligne økningen i snittkarakter 2019/20 med gjennomsnittet av endringen i snittkarakterer fra skoleårene 2017/18 og 2018/19, kan vi isolere den eventuelle endringen i snittkarakterer skoleåret 2019/20 utover det som kan forventes gitt de naturlige trendene. Hvis vi sammenligner økningen med det vi kan forvente fra tidligere års utvikling, ser vi at økningen er noe mindre (0,05) (se Tabell 2.3). Dette tyder på at gjennomsnittskaracterene de tre siste årene har hatt en positiv utviklingstrend. Økningen på 0,05 er den økningen i snittkarakterer som kan tilskrives noe særegent i siste skoleår.

Vi har gjennomført en tohalet t-test for å undersøke hvorvidt snittøkningen fra 2018/19 til 2019/20 er signifikant høyere den gjennomsnittlige endringen i perioden 2016/17-2018/19 (endringstrenden). Grunnlaget for testen er nullhypotesen om at årets snittendring ikke er forskjellig fra den endringen i snittkarakterer som vanligvis forekommer. T-testen ga signifikant resultat og nullhypotesen må dermed forkastes. Med andre ord er den positive endringen i gjennomsnittskaracterer i 2019/20 signifikant forskjellig fra endringene tidligere år, og som det er naturlig å forvente fra år til år. Testen inkluderte alle fag med mer enn 1000 elever i alle fire år.

Tabell 2.3: Årlig endring i gjennomsnittskaracterer, alle fag samlet og fordelt på fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram og studieforberedende utdanningsprogram

	Alle fag samlet		Fag innen yrkesfaglig utdanningsprogram		Fag innen studieforberedende utdanningsprogram	
	Endring foregående år	Endring utover trend	Endring Foregående år	Endring utover trend	Endring Foregående år	Endring utover trend
Snittendring 2017/18	0,02	*	0,02	*	0,02	*
Snittendring 2018/19	0,02	*	0,02	*	0,02	*
Snittendring 2019/20	0,07	0,05	0,03	0,01	0,09	0,08

Note: N=135. * Vi har ikke regnet endring ut over trend for 2017/18 og 2018/19 fordi vi ikke har datagrunnlag for å beregne trend for disse årene.

Tabell 2.4 viser videre at gjennomsnittskaracteren økte mindre i fag på yrkesfaglige utdanningsprogram enn i fagene innen studieforbereende utdanningsprogram. Yrkesfaglige elever opplevde en gjennomsnittlig økning i standpunktkarakter på 0,01 utover den økningen som kan forventes som følge av en positiv trend i karakterutviklingen de siste årene. De to foregående årene økte gjennomsnittskaracteren med 0,02 og det siste året med 0,03. Dette er markant lavere enn den gjennomsnittlige økningen elever på de studieforbereende utdanningsprogrammene opplevde i samme periode. Denne elevgruppen hadde samlet sett en gjennomsnittlig økning i standpunktkarakter på 0,08 utover forventede endringen. For fagene innen studieforbereende utdanningsprogram økte gjennomsnittskaracteren med 0,02 de to foregående årene, mens de økte med 0,09 sist år. Som vi ser av Tabell 2.4 var også gjennomsnittskaracteren høyere i fag innen de studieforbereende utdanningsprogrammene enn i fag innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Tabell 2.4: Gjennomsnitt for yrkesfag og studieforbereende fra 2016/17

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Yrkesfaglige utdanningsprogram	3,72	3,74	3,76	3,79
Studieforbereende utdanningsprogram	4,23	4,25	4,27	4,36

2.4 I hvilke utdanningsprogram ser vi størst endring?

Tabell 2.5 viser at de studieforbereende utdanningsprogrammene (markert med rødt) generelt hadde en sterkere økning i snittkarakterer i 2019/20 utover endringstrenden for perioden 2016/17-2018/19, sammenlignet med de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Tabell 2.5 Forskjeller i endring i gjennomsnittskaracter mellom utdanningsprogram

Utdanningsprogram	Gjennomsnittskaracter 19/20	Endring i snittkarakter fra 2018/19 til 2019/20	Trend	Endring utover trend	N (Skoleåret 2019/20)
Idrettsfag	4,36	0,12	0,03	0,09	87 703
Musikk, dans og drama	4,53	0,11	0,03	0,08	44 086
Påbygg	3,83	0,13	0,06	0,07	76 398
Elektro og datateknologi	4,19	0,07	0,01	0,07	60 071
Studiespesialisering	4,38	0,08	0,03	0,05	423 988
Teknologi- og industrifag	3,65	0,07	0,02	0,05	65 076

Helse- og oppvekstfag	3,98	0,07	0,03	0,04	134 898
Medier og kommunikasjon	4,02	0,10	0,07	0,03	39 388
Kunst, design og arkitektur	4,30	0,06	0,04	0,01	19 074
Naturbruk	4,10	0,08	0,08	0,00	22 828
Salg, service og reiseliv	3,58	0,00	0,00	0,00	43 712
Design og håndverk	3,63	0,00	0,02	-0,03	16 273
Restaurant- og matfag	3,40	0,00	0,03	-0,04	18 668
Bygg og anleggsteknikk	3,65	0,00	0,05	-0,04	47 738

De to utdanningsprogrammene med sterkest økning i 2019/20 utover endringstrenden tilhører de studieforberedende utdanningsprogrammene. Utdanningsprogrammet Idrettsfag hadde sterkest økning i gjennomsnittskarakter med en økning på 0,09 utover forventet endring, etterfulgt av Musikk, dans og drama (0,08). I tillegg var det en relativt høy endring i gjennomsnittskarakterene i fag innen Påbygg til studiekompetanse (0,07). Det er med andre ord disse utdanningsprogrammene som i størst grad bidro til å skape den nasjonale økningen i gjennomsnittskarakter i 2019/20. Det var også en økning i gjennomsnittskarakter i de resterende studieforberedende utdanningsprogrammene som går ut over trenden vi har sett i disse utdanningsprogrammene tidligere. Dette gjelder hhv. Studiespesialisering (0,05), Medier og Kommunikasjon (0,03) og Kunst, Design og Arkitektur (0,01).

Elektro og datateknologi var det yrkesfaglige utdanningsprogrammet med størst økning i gjennomsnittskarakter i 2019/20 utover endringstrenden, med en økning på 0,07. Teknologi- og industrifag (0,05) og Helse- og oppvekstfag (0,04) økte også i gjennomsnittskarakter utover endringstrend. Utdanningsprogrammene Naturbruk (0,00), Salg, service og reiseliv (0,00), Design og håndverk (-0,03), Restaurant- og matfag (-0,04) og Bygg og anleggsteknikk (-0,04) hadde på sin side en negativ, eller flat, utvikling i gjennomsnittskarakter sammenlignet med endringstrenden for perioden 2016/17-2018/19. Fraværet av økning i disse utdanningsprogrammene kan derfor forklare den lave økningen i gjennomsnittskarakter for de yrkesfaglige utdanningsprogrammer i 2019/20.

2.5 I hvilke fag finner vi endring i og hvilke fag har hatt størst endring?

Det er de fagene med snittøkning på 0,05 utover endringstrenden som i størst grad bidrar til å trekke gjennomsnittskarakteren opp. Tabell 2.5 gir en oversikt over disse fagene. Som tabellen viser, omfatter dette både programfag og fellesfag. Det er videre en blanding av både teoretisk orienterte fag og praktisk orienterte fag, selv om det er en overvekt av teoretisk orienterte fag. Vi

finner også fag innenfor studieforberevende utdanningsprogram og yrkesfaglig utdanningsprogram, selv det er en overvekt av fag i studieforberevende utdanningsprogram. Det er også fag innenfor de ulike nivåene i utdanningsforløpet.

Dette betyr at det ikke foreligger noe systematikk i hvilke typer fag som har økt sammenlignet med endringstrenden, men vi ser likevel en tendens til at det er teoretisk orienterte fag innenfor studieforberevende utdanningsprogram hadde størst økning utover endringstrenden.

Tabell 2.5 Fag med snittøkning i 2019/20 utover trend

Fagkode	Fagnavn	Snitt 19/20	Endring i snitt fra 2018/19	Trend	Endring utover trend	N (Skoleåret 2019/20)
SAM3026	Samfunnsøkonomi 2	4,30	0,34	-0,04	0,37	1121
FSP5125	Tysk I+II	3,43	0,29	0,00	0,29	1437
MUS2005	Musikk i perspektiv 1	4,47	0,24	-0,02	0,26	1097
FSP5092	Spansk I	3,92	0,15	-0,06	0,21	1892
SAM3038	Psykologi 2	4,45	0,16	-0,05	0,20	5793
SAM3006	Markedsføring og ledelse 2	4,30	0,19	-0,01	0,20	2228
SAM3016	Sosialkunnskap	4,30	0,23	0,04	0,19	3942
IDR2016	Treningslære 1	4,13	0,16	-0,02	0,19	3718
MAT1013	Matematikk 1T	4,05	0,15	-0,03	0,18	14215
MAT1005	Matematikk 2P-Y	3,51	0,21	0,03	0,18	8705
SAM3023	Rettslære 2	4,27	0,15	-0,02	0,17	3938
REA3028	Matematikk S2	3,90	0,18	0,01	0,17	4864
SAM3033	Økonomistyring	4,09	0,13	-0,04	0,17	2357
SAM3002	Historie og filosofi 2	4,45	0,18	0,03	0,16	1004
REA3002	Biologi 2	4,39	0,17	0,01	0,15	3409
FSP5119	Tysk I	3,93	0,16	0,01	0,15	2003
FSP5122	Tysk II	4,11	0,16	0,02	0,14	7547
NOR1232	Norsk sidemål, skriftlig	3,42	0,19	0,05	0,14	6573
SAM3028	Entreprenørskap og bedr.utv. 1	4,46	0,17	0,04	0,13	2974

ELE2002	Automatiserings-systemer	4,14	0,13	0,00	0,13	2579
ELE2003	Data- og elektronikkssystemer	4,15	0,13	0,00	0,13	2575
SAM3020	Pol. og menneskerettigheter	4,25	0,16	0,04	0,12	3398
NOR1231	Norsk hovedmål, skriftlig	3,59	0,17	0,04	0,12	8238
FSP5023	Fransk II	4,26	0,15	0,04	0,12	2823
IDR3002	Toppidrett 2	5,02	0,12	0,00	0,12	3018
SAM3029	Entreprenørskap og bedr.utv. 2	4,18	0,09	-0,03	0,12	1426
MUS2009	Instruksjon og ledelse	4,81	0,10	-0,02	0,11	1074
SAM3001	Historie og filosofi 1	4,45	0,10	-0,01	0,11	1802
MAT1015	Matematikk 2P	3,69	0,13	0,03	0,11	17211
REA3012	Kjemi 2	4,28	0,14	0,04	0,11	4596
NOR1212	Norsk sidemål, skriftlig	3,92	0,14	0,04	0,11	28292
ELE2001	Elenergisystemer	4,20	0,11	0,01	0,10	2564
MOK2001	Mediesamfunnet 1	4,13	0,07	-0,03	0,10	1792
IDR2013	Idrett og samfunn	4,55	0,13	0,03	0,10	3756
ENG1002	Engelsk	4,38	0,11	0,01	0,10	33677
IDR2002	Aktivitetslære 2	4,80	0,09	-0,01	0,09	3811
NOR1211	Norsk hovedmål, skriftlig	4,10	0,14	0,05	0,09	31340
FSP5095	Spansk II	4,16	0,10	0,01	0,09	8008
MUS3001	Musikk fordypning 1	4,60	0,09	0,00	0,09	1002
MAT1011	Matematikk 1P	3,60	0,12	0,04	0,09	19218
MUS2001	Ergonomi og bevegelse 1	4,56	0,06	-0,02	0,08	1086
MUS2007	Musikk i perspektiv 2	4,57	0,16	0,08	0,08	1070
SAM3005	Markedsføring og ledelse 1	4,41	0,08	0,00	0,08	4090

SPR3010	Samfunnsfaglig engelsk, skr.	4,19	0,11		0,08	3075
				0,03		
ENG1003	Engelsk	3,59	0,09	0,02	0,08	26609
ELE1001	Data- og elektronikksystemer	4,11	0,07	0,00	0,07	4400
TIP1003	Dokumentasjon og kvalitet	3,66	0,09		0,07	5576
				0,01		
SPR3011	Samfunnsfaglig engelsk, mu.	4,66	0,10		0,07	3074
				0,03		
SPR3008	Internasj. engelsk, skriftlig	4,19	0,08		0,07	5888
				0,00		
ELE1003	Automatiseringssyste mer	4,05	0,04		0,07	4409
				-0,03		
REL1001	Religion og etikk	4,51	0,10	0,03	0,07	30361
PIN2002	Reparasjon og vedlikehold	3,76	0,09		0,07	1556
				0,02		
REA3004	Fysikk 1	4,39	0,04	-0,02	0,07	7605
TIP1002	Tekniske tjenester	3,62	0,10	0,04	0,06	5580
HEA2001	Helsefremmende arbeid	4,09	0,07		0,06	4969
				0,01		
MAT1001	Matematikk 1P-Y	3,33	0,08	0,03	0,05	28670
SSA1007	Sikkerhet og transport	3,61	0,02	-0,03	0,05	2849
BUA2003	Yrkesutøvelse	4,31	0,11	0,06	0,05	3245
SAM3035	Økonomi og ledelse	4,17	0,09	0,03	0,05	1624
IDR2007	Treningsledelse 1	4,64	0,04	-0,01	0,05	3728
IDR3005	Breddeidrett 2	4,85	0,08	0,03	0,05	2834
GEO1001	Geografi	4,41	0,05	0,00	0,05	30586
HIS1002	Historie	4,48	0,08	0,03	0,05	30631
SAF1001	Samfunnsfag	4,15	0,07	0,02	0,05	59440
NOR1206	Norsk	3,67	0,08	0,04	0,05	24442

2.6 Hvilke fag har hatt størst endring innen de ulike studieretningene nasjonalt?

Forskjellene i snittøkning mellom de ulike utdanningsprogrammene gjør det interessant å se på hvordan de skiller seg fra hverandre med hensyn til hvilke fag som hadde størst endringer. Her er det relevant å se på skilnader innad i fellesfagene og programfagene.

Tabell 2.6 Endring i fellesfag innen studieforberedende utdanningsprogram

Fagkode	Fagnavn	Snittkarakter 2019/20	Endring i snittkarakter fra 2018/19 til 2019/20	Trend: Gjennomsnittlig endring 2016/17-2018/19	Endring i snittkarakter utover trend	N (Skole år 2019/20)
MAT1013	Matematikk 1T	4,05	0,15	-0,03	0,18	13455
MAT1015	Matematikk 2P	3,69	0,13	0,02	0,11	16852
NOR1212	Norsk sidemål, skriftlig	3,92	0,14	0,04	0,10	28243
ENG1002	Engelsk	4,39	0,10	0,01	0,09	32887
NOR1211	Norsk hovedmål, skriftlig	4,10	0,13	0,04	0,09	31291
MAT1011	Matematikk 1P	3,60	0,12	0,04	0,08	18815
SAF1001	Samfunnsfag	4,54	0,08	0,00	0,07	32189
REL1001	Religion og etikk	4,51	0,10	0,03	0,07	30359
GEO1001	Geografi	4,41	0,05	0,00	0,05	30584
HIS1002	Historie	4,48	0,08	0,03	0,05	30630
NOR1213	Norsk, muntlig	4,51	0,08	0,04	0,04	31379
NAT1002	Naturfag	4,26	0,06	0,03	0,03	32702
KRO1006	Kroppsøving	4,77	0,04	0,04	0,00	29950

Tabell 2.7 Endring i gjennomsnittskarakter i fellesfag innen yrkesfaglige utdanningsprogram

Fagkode	Fagnavn	Snittkarakter 2019/20	Endring i snittkarakter fra 2018/19	Trend: Gjennomsnittlig endring 2016/17- 2018/19	Endring i snittkarakter utover trend	N (Skoleår et 2019/20)
ENG1003	Engelsk	3,59	0,09	0,02	0,08	26403
SAF1001	Samfunnsfag	3,70	0,08	0,02	0,07	27251
MAT1001	Matematikk 1P-Y	3,33	0,08	0,03	0,05	28280
NOR1206	Norsk	3,67	0,08	0,04	0,04	24361
NAT1001	Naturfag	3,50	0,04	0,02	0,02	28783
KRO1005	Kroppsøving	4,18	0,02	0,05	-0,03	23846
YFF4209	Yrkesfaglig fordypning Vg2	4,37	0,00	0,04	-0,04	26657
YFF4106	Yrkesfaglig fordypning Vg1	4,15	-0,04	0,02	-0,06	30057

Oversikten over snittendringene i fellesfagene for henholdsvis studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram viser flere interessante funn. De fleste fellesfagene opplevde en økning fra skoleåret 2018/19 til 2019/20, også utover det som er forventet sammenlignet med endringstrenden. Blant fellesfagene i studieforbereende utdanningsprogrammer er det matematikkfagene 1P (MAT1013) og 1T (1211) som hadde de største endringene. På tross av en økning i snittkarakter på 0,04 fra skoleåret 2018/19 til 2019/20, er Kroppsøving (KRO1006) det eneste fellesfaget som ikke hadde en stigning utover økningen som er forventet.

Blant fellesfagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene hadde fagene Engelsk (ENG1003), Samfunnsfag (SAF1001) og Matematikk 1P-Y (MAT1001) størst snittøkning i skoleåret 2019/20, både sammenlignet med snittkarakter i 2018/19 og relativt til forventet endringstrend. Fagene Kroppsøving (KRO1005) og de yrkesfaglige fordypningene i Vg1 og Vg2 hadde en nedgang i karakter sammenlignet med tidligere trend. Tabellene tydeliggjør også at forskjellene i snittøkning mellom studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer til en viss grad kan tilskrives ulike snittendringer i fellesfagene.

Tabell 2.8 og tabell 2.9 viser programfagene med størst endring i gjennomsnittskarakter for hhv. studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

Tabell 2.8 Endring i gjennomsnittskarakter programfag studieforbereidende utdanningsprogram. Topp 20 fag med høyest (positiv) endring.

Fagkode	Fagnavn	Gjennomsnittskarakter 2019/20	Endring i snittkarakter fra 2018/19 til 2019/20	Trend: Gjennomsnittlig endring 2016/17-2018/19	Endring i snittkarakter utover trend	N (Skoleåret 2019/20)
SAM3026	Samfunnsøkonomi 2	4,30	0,34	-0,04	0,37	1121
FSP5125	Tysk I+II	3,43	0,29	0,00	0,29	1437
MUS2005	Musikk i perspektiv 1	4,47	0,24	-0,02	0,26	1097
FSP5092	Spansk I	3,92	0,15	-0,06	0,21	1892
SAM3038	Psykologi 2	4,45	0,16	-0,05	0,21	5777
SAM3006	Markedsføring og ledelse 2	4,30	0,19	-0,01	0,20	2228
SAM3016	Sosialkunnskap	4,30	0,23	0,04	0,19	3916
MAT1005	Matematikk 2P-Y	3,49	0,22	0,03	0,19	8016
IDR2016	Treningslære 1	4,13	0,16	-0,02	0,19	3718
SAM3023	Rettslære 2	4,27	0,15	-0,02	0,18	3938
REA3028	Matematikk S2	3,90	0,18	0,01	0,17	4851

SAM 3033	Økonomistyring	4,08	0,13	-0,04	0,17	2353
SAM 3002	Historie og filosofi 2	4,45	0,18	0,03	0,16	1004
REA3 002	Biologi 2	4,39	0,17	0,01	0,15	3341
FSP5 119	Tysk I	3,93	0,16	0,01	0,15	2003
FSP5 122	Tysk II	4,11	0,16	0,02	0,14	7547
SAM 3029	Entreprenørskap og bedr.utv. 2	4,17	0,10	-0,04	0,14	1411
NOR 1232	Norsk sidemål, skriftlig	3,40	0,19	0,05	0,13	6285
SAM 3020	Pol. og menneskerettigheter	4,25	0,16	0,03	0,13	3397
IDR3 002	Toppidrett 2	5,03	0,13	0,00	0,12	2954

For de studieforbereidende utdanningsprogrammene er det fag fra flere ulike utdanningsprogram som er inkludert i listen over fagene med størst endring (Tabell 2.8). Både fag fra Studiespesialisering, Musikk, dans og drama, Idrettsfag og Påbygg er representert. Fag fra utdanningsprogrammene Kunst, design og arkitektur og Medier og kommunikasjon er ikke representert. Ut fra listen kan vi ikke se et tydelig skille mellom styrken på økningen i programfag og fellesfag.

Tabell 2.9 Endring i gjennomsnittskarakter programfag yrkesfaglig utdanningsprogram. Topp 20 fag med høyest (positiv) endring.

Fagkode	Fagnavn	Snittkarakter 2019/20	Endring i snittkarakter fra 2018/19	Trend: Gjennomsnittlig endring	Endring i snittkarakter	N (Skole året 2019/ 20)
----------------	----------------	----------------------------------	--	---	------------------------------------	--

				2016/17- 2018/19	utover trend	
ELE2002	Automatiseringssystemer	4,14	0,13	0,00	0,13	2579
ELE2003	Data- og elektronikk-systemer	4,15	0,13	0,00	0,13	2575
ELE2001	Elenergisystemer	4,20	0,11	0,01	0,10	2564
PIN2002	Reparasjon og vedlikehold	3,75	0,10	0,02	0,08	1548
TIP1003	Dokumentasjon og kvalitet	3,66	0,09	0,01	0,07	5576
ELE1001	Data- og elektronikk-systemer	4,11	0,07	0,00	0,07	4398
ELE1003	Automatiseringssystemer	4,05	0,04	-0,03	0,07	4408
HEA2001	Helsefremmende arbeid	4,08	0,07	0,01	0,07	4885
TIP1002	Tekniske tjenester	3,62	0,10	0,04	0,06	5580
BUA2003	Yrkesutøvelse	4,30	0,11	0,06	0,05	3197
SSA1007	Sikkerhet og transport	3,59	0,01	-0,03	0,05	2812
HEA2002	Kommunikasjon og samhandling	4,10	0,04	0,01	0,04	4877
HEA2003	Yrkesutøvelse	4,04	0,04	0,01	0,03	4832
BYG2001	Produksjon	4,04	0,08	0,04	0,03	2302
TIP1001	Produksjon	3,72	0,06	0,03	0,03	5562
PIN2001	Produksjon	3,84	0,06	0,03	0,03	1550
SSA1005	Administrasjon og økonomi	3,50	0,01	-0,02	0,03	2847
PIN2003	Dokumentasjon og kvalitet	3,72	0,04	0,02	0,03	1547
ELE1002	Elenergisystemer	4,09	0,02	0,00	0,02	4408
HSF1001	Helsefremmende arbeid	3,97	0,04	0,03	0,02	10249

De 20 programfagene med størst endring blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har generelt lavere snittøkning utover endringstrend sammenlignet med topp 20-listen til studieforberedende. Det er kun 11 fag nasjonalt som har høyere snittøkning utover endringstrend enn den nasjonale snittøkningen blant disse fagene.

Vi ser at Elektrofag, Helse- og oppvekstsfag, Teknologi og industrifag, Salg, Service og reiseliv, og Bygg- og anleggsgfag er representert med minimum ett fag på listen. Design og håndverk, Naturbruk og Restaurant- og matfag er ikke representert.

2.7 Hva kan forklare endringen i fagene med størst endring nasjonalt?

For å dykke nærmere ned i hva som kan forklare økningen i gjennomsnittskarakterer nasjonalt, har vi videre tatt for oss noen av fagene med størst endring og undersøkt for utviklingen i karakterfordelingen i disse fagene. Endringer i fordelingene kan være med å forklare endringen i gjennomsnittskarakteren.

Vi har valgt ut fag som har hatt en endring i gjennomsnittskarakteren som er høyere enn gjennomsnittlig endring de siste årene, og har valgt både noen store fag, i den forstand at det er mange elever som har tatt faget, men også noen mindre fag.

Ut fra resultatene fra disse fagene ser vi at det er generell tendens til at

- det er en stigning i prosentandel med elever som får karakterene fire, fem og seks, som går på bekostning av karakterene tre, to og en. Det er altså færre styrk og lavere karakterer sammen med høyere karaktersetting som har ført til endringen i gjennomsnittskarakteren.
- Tendensene synes å gjelde uavhengig av om standpunktkarakteren settes i Vg1, Vg2 eller Vg3, og på tvers av utdanningstypene. Tendensene gjelder også uavhengig av om faget har en lav eller høy gjennomsnittlig standpunktkarakter.
- andelen elever med ikke-vurdert (IV) i faget er relativt stabil i perioden vi har data for. Hypotesen om at færre IV har bidratt til endring i karaktersnitt, ser ikke ut til å være gjeldende i fag som har hatt økt karaktersnitt.

Vi kommenterer resultater for de ulike fagene i det følgende.

For **Norsk hovedmål (NOR1211)** ser vi at andelen femmere og seksere i skoleåret 2019/2020 var høyere enn tidligere år (Tabell 2.10). På samme måte er andelen treere, toere og enere lavere. Det ser derfor ut som at færre styrk og lavere karakterer og flere høyere karakterer var med på å skape snittendringen i faget. Antall elever som strøk i faget er mer enn halvert fra skoleåret 2018/19 til 2019/20. Andelen IV er noe høyere i 2019/2020 enn hva vi har sett i andre skoleår i perioden 2016/17-2018/19.

Tabell 2.10 Karakterfordeling Norsk hovedmål, skriftlig, Vg3 studieforbereende utdanningsprogram (NOR1211)

År	Snitt	IV	1	2	3	4	5	6	N
2016/17	3,87	1.15%	0.49%	7.09%	25.33%	37.62%	23.69%	4.63%	30592
2017/18	3,94	1.12%	0.44%	5.86%	23.86%	38.31%	25.37%	5.03%	29909
2018/19	3,96	1.19%	0.40%	5.73%	23.39%	37.64%	26.09%	5.56%	32241
2019/20	4,10	1.22%	0.19%	4.32%	20.30%	37.40%	28.87%	7.71%	31340

Engelsk (ENG1002) er blant fagene på studieforbereende utdanningsprogrammer hvor standpunktkarakteren gis på VG1. Fagets karakterfordeling (Tabell 2.11 Karakterfordeling Engelsk, Vg1 studieforbereende utdanningsprogram (ENG1002) viser at andelen IV var noe

høyere i 2019/20 enn foregående år. Snittøkningen i faget ser dermed ut til å være skapt av at andelen elever som har fått karakterene fem og seks var høyere enn tidligere år. Andelen elever som fikk karakterene fire, tre, to eller en var lavere i 2019/20 enn i perioden 2016/17-2018/19.

Tabell 2.11 Karakterfordeling Engelsk, Vg1 studieforberedende utdanningsprogram (ENG1002)

År	Snitt	IV	1	2	3	4	5	6	N
2016/17	4.25	1.01%	0.33%	3.49%	15.36%	36.67%	33.43%	9.71%	35207
2017/18	4.27	0.96%	0.38%	3.20%	15.05%	36.24%	34.40%	9.76%	34237
2018/19	4.27	1.17%	0.48%	3.70%	14.11%	35.94%	34.27%	10.33%	33507
2019/20	4.38	1.23%	0.38%	2.96%	11.88%	34.21%	36.88%	12.47%	33677

Norsk sidemål, skriftlig for Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (NOR1232) er det faget med lavest gjennomsnittskarakter i perioden 2016/17-2019/20, som allikevel hadde en økning utover forventet endring siste skoleår. Endringen i gjennomsnittskarakter i 2019/20 tilsvarer en økning i gjennomsnittskarakteren på 0,14 utover endringstrenden de siste tre årene. Ved å studere karakterfordelingene (Tabell 2.12), ser vi en økning i elever som fikk karakterene fire, fem og seks, på bekostning av de elevene som fikk karakterene tre, to og en. Vi ser videre at noen færre elever fikk IV i 2019/20 enn foregående år, men nedgangen er ikke ulik hva som har vært typisk i perioden vi har tall fra. Endringen ser derfor ut til å være skapt av færre stryk og lave karakterer, og flere høyere karakterer.

Tabell 2.12 Karakterfordeling Norsk sidemål, skriftlig, Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (NOR1233)

År	Snitt	IV	1	2	3	4	5	6	N
2016/17	3.13	2.79%	1.64%	20.17%	39.68%	26.68%	8.53%	0.51%	8843
2017/18	3.15	2.53%	1.61%	20.80%	38.51%	27.52%	8.29%	0.74%	8622
2018/19	3.23	2.20%	1.36%	18.51%	38.01%	29.52%	9.62%	0.78%	6785
2019/20	3.42	2.01%	0.64%	13.16%	37.35%	32.94%	12.34%	1.57%	6573

Automatiseringssystemer⁷ er det programfaget med størst økning i gjennomsnittskarakter i 2019/20 utover forventet endringstrend, med en økning på 0,13. Av Tabell 2.13 kan vi se at andelen elever som fikk karakteren IV er noe lavere i 2019/20 enn i de tre foregående årene. Snittøkningen på 0,13 utover endringstrenden ser allikevel ut til å i hovedsak være skapt av at andelen elever som fikk karakterene fem og seks økte på bekostning av elevene som fikk lavere vurdering eller stryk. Automatiseringsfaget var også ett av et fåtall fag hvor det ble gjennomført eksamen våren 2020. Snittkarakteren på eksamen var 2,8 i 2020 og noe som var lavere enn tidligere år.⁸

⁷ Programfaget automatiseringssystemer omfatter elektriske motordrifter, styringsanlegg for distribusjon og produksjon av elenergi, programmerbare logiske styresystemer, byggautomatisering, måletekniske systemer og rutiner for kontroll og vedlikehold av systemer og utstyr. Integret i programfaget er elsikkerhet, funksjonstesting, måleteknikk, feilsøking, elektrotekniske beregninger og begreper, kommunikasjon, bruk av digitale verktøy, kvalitetssikring, internkontroll og regelverk (Kilde: Udir)

⁸ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-i-videregaende-skoler-2019-20/>

Tabell 2.13 Karakterfordeling Automatiseringssystemer, VG2 (ELE2002)

År	Snitt	IV	1	2	3	4	5	6	N
2016/17	4.01	0.49%	0.37%	8.72%	22.49%	31.44%	28.74%	7.75%	2672
2017/18	4.00	0.76%	0.68%	9.21%	21.08%	32.09%	28.06%	8.13%	2780
2018/19	4.01	0.81%	0.42%	8.75%	22.82%	30.76%	27.26%	9.18%	2594
2019/20	4.14	0.78%	0.35%	7.75%	19.62%	30.05%	30.01%	11.44%	2579

Toppidrett 2 er det praktiske programfaget innunder studieforberedende utdanningstype med størst endring i gjennomsnittskaracter i 2019/20 utover forventet endringstrend. Sammenlignet med de andre fagene hadde faget også den høyeste gjennomsnittskaracteren, og i skoleåret 2019/20 økte gjennomsnittskaracteren ytterligere med 0,12 utover endringstrenden. Økningen i 2019/20 ser, som i de andre fagene, ut til å være resultat av at andelen elever som fikk karakteren fem og seks økte sammenlignet med de andre årene i perioden 2016/17-2018/19 (Tabell 2.14). Karakterene fire, tre og to utgjorde en lavere andel av karakterfordelingen i 2019/20 sammenlignet med tidligere. I likhet med to av de tidligere årene var det ingen elever som strøk i faget i 2019/20, og andelen IV er noe lavere siste året enn vi har sett tidligere.

Tabell 2.14 Karakterfordeling Toppidrett 2 (IDR3002)

År	Snitt	IV	1	2	3	4	5	6	N
2016/17	4.90	0.79%	0.00%	0.24%	3.54%	23.69%	46.48%	25.27%	2909
2017/18	4.86	1.15%	0.03%	0.64%	4.24%	23.00%	45.87%	25.06%	2969
2018/19	4.90	0.99%	0.00%	0.38%	4.41%	22.12%	44.79%	27.32%	2925
2019/20	5.02	0.60%	0.00%	0.30%	3.35%	18.12%	46.62%	31.01%	3018

En rekke språkfag er bredt representert i datagrunnlaget blant de fagene med store positive snittendringer i skoleåret 2019/20. **Tysk 2** var blant dem med høyest økning. Karakterfordelingen viser at andelen elever som oppnådde IV i 2019/20 var noe høyere enn tidligere år (se Tabell 2.15). Ellers er det en lignende trend som i de andre analyserte fagene. Snittøkningen ser ut til å skapes av at en større andel elever fikk karakterene fire, fem og seks. Andelen elever som fikk karakterene tre, to og en har derimot sunket.

Tabell 2.15 Karakterfordeling Tysk 2 (FSP5122)

År	Snitt	IV	1	2	3	4	5	6	N
2016/17	3.90	0.46%	0.53%	9.71%	26.12%	32.27%	22.59%	8.31%	6547
2017/18	3.94	0.53%	0.60%	9.48%	25.70%	30.97%	23.02%	9.70%	7164
2018/19	3.95	0.54%	0.65%	9.46%	24.73%	31.39%	24.07%	9.16%	7652
2019/20	4.11	0.61%	0.19%	7.06%	21.70%	32.38%	26.20%	11.86%	7547

Engelsk (ENG1003) er blant fellesfagene på de yrkesfaglige utdanningsprogram og standpunkt settes på Vg2. Faget hadde en økning i gjennomsnittskaracter i 2019/20 på 0,08 utover endringstrenden i perioden 2016/17-2018/19. Karakterfordelingen (Tabell 2.16) viser at andelen

elever som fikk karakterene fem og seks hadde en økning i 2019/20, sammenlignet med tidligere år. Videre ser vi at andelen elever som fikk karakterene fire, tre, to og sank sammenlignet med tidligere år. En mindre andel elever fikk vurderingen IV i skoleåret 2019/20 sammenlignet med perioden 2016/17-2018/19.

Tabell 2.16 Karakterfordeling Engelsk, VG2 yrkesfaglige utdanningsprogram (ENG1003)

År	Snitt	IV	1	2	3	4	5	6	N
2016/17	3.46	3.29%	1.81%	15.26%	28.36%	31.04%	17.40%	2.84%	27883
2017/18	3.47	3.13%	1.72%	14.96%	28.11%	32.01%	17.13%	2.94%	25877
2018/19	3.49	3.16%	1.76%	14.69%	27.42%	32.21%	17.64%	3.12%	25730
2019/20	3.59	2.92%	1.43%	14.40%	25.41%	31.38%	20.23%	4.24%	26609

3. FYLKESVISE FORSKJELLER OG LIKHETER

3.1 Fylkesvise forskjeller i gjennomsnittlig snittendring

Dersom fylkene opplever lik snittendring i skoleåret 2019/20 utover det endringstrenden forventer, vil forandringen i undervisningssituasjonen kunne tilskrives en lik effekt på tvers av fylkene. Store variasjoner i snittendring på tvers av fylkene kan tyde på at fylkene i ulik grad har blitt påvirket av, og tilpasset seg, den endrete undervisningssituasjonen.

Tabell 3.1 viser gjennomsnittskarakter i 2019/20, samt snittendring fra 2018/19 og snittendringen utover det endringstrenden fra 2016/17 til 2017/18 og fra 2017/18 til 2018/29 tilsier, for alle fylkene. Analysen er avgrenset til alle fag med over 300 elever i skoleåret 2019/20.

Resultatene viser at alle fylkene hadde en økning i gjennomsnittskarakter utover det endringstrenden tilsier, men at styrken på økningen varierer. Møre og Romsdal hadde den sterkeste økningen utover endringstrenden (0,07), marginalt foran Vestfold og Telemark (0,06) og Agder, Vestland, og Troms og Finnmark (0,05). Nederst på listen finner vi Viken (0,02) og Innlandet (0,03).

Tabell 3.1 Gjennomsnittskarakterer og endring i snitt i de ulike fylkene

Fylke	Gjennomsnitt i 2019/20	Endring i snittkarakter fra 2018/19 til 2019/20	Trend	Snittendring utover trend
Møre og Romsdal	4,14	0,09	0,02	0,07
Vestfold og Telemark	4,08	0,08	0,02	0,06
Agder	4,01	0,07	0,02	0,05
Troms og Finnmark	4,09	0,09	0,04	0,05
Vestland	4,18	0,09	0,04	0,05
Oslo	4,23	0,09	0,04	0,05
Rogaland	4,14	0,08	0,04	0,04
Trøndelag	4,09	0,06	0,03	0,04
Nordland	4,04	0,08	0,04	0,04
Innlandet	4,08	0,08	0,05	0,03
Viken	4,13	0,05	0,02	0,02

3.2 Fylkesvise forskjeller i snittendring i fagene med størst endring

Tabellen under viser fylkesvise forskjeller i snittendringene i de fagene som ble identifisert med sterkest nasjonal økning i gjennomsnittskaraktter i 2019/20 utover det endringstrenden fra 2016/17 til 2017/18 og fra 2017/18 til 2018/29 tilsier.

Tabellen viser at fylkene i ulik grad bidrar inn mot fagenes nasjonale økning i gjennomsnittskaraktter. I faget Spansk 1 (FSP5092) hadde Oslo og Trøndelag store økninger i gjennomsnittskaraktter på hhv. 0,72 og 0,65. Møre og Romsdal og Vestland hadde, på motsatt ende av skalaen, nedgang i gjennomsnittskaraktter på hhv. 0,09 og 0,13 i de samme fagene.

Tabell 3.2 Fag med størst endring innenfor de ulike fylkene.

Fagkode	Fagnavn	Oslo	Rogaland	Møre og				Vestfold			Trøndelag	Troms og Finnmark
				Romsdal	Nordland	Viken	Innlandet	Telemark	Agder	Vestland		
SAM3026	Samfunnsøkonomi 2	0,27	0,62	0,60	0,21	0,26	0,42	0,54	0,43	0,43	-0,22	0,96
FSP5125	Tysk 1 + 2	0,64	0,41	0,44	0,29	0,14	0,16	-0,13	0,32	0,64	0,33	0,06
MUS2005	Musikk i perspektiv 1	0,34	-0,07	0,03	0,11	0,19	0,29	0,48	0,32	0,32	0,32	0,87
SAM3006	Markedsføring og ledelse 2	0,21	0,17	0,18	0,12	0,20	0,46	0,00	0,20	0,57	-0,21	0,67
FSP5092	Spansk 1	0,72	N/A	-0,09	0,27	0,19	0,20	0,14	0,18	-0,13	0,65	0,16
SAM3038	Psykologi 2	0,19	0,46	0,20	0,05	0,21	0,11	0,14	0,22	0,14	0,31	0,33
SAM3016	Sosialkunnskap	0,41	0,32	0,39	0,37	0,19	-0,07	0,05	0,20	0,15	0,20	-0,28
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0,53	0,12	-0,01	0,12	0,24	0,15	0,10	0,05	0,18	0,22	0,14
SAM3023	Rettslære 2	0,38	0,52	0,36	0,13	0,20	-0,10	-0,09	0,12	0,29	-0,03	-0,22
IDR2016	Treningslære 1	0,08	0,14	-0,38	0,26	0,38	0,28	0,19	0,58	0,15	0,00	-0,32

3.3 Tabeller med topp 10 fag med høyest endring for hvert fylke

De følgende tabellene viser fagene med de største (positive) endringene innenfor de ulike fylkene. Vi skiller videre mellom fag på studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Tabellene gir en oversikt over hvilke fag som har hatt størst endring, blant fag med mer enn 300 elever. Vi har ikke kommentert tabellene.

Oslo

Tabell 3.3 Topp ti fag innen studieforberedende utdanningsprogram med størst endring, Oslo

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.52	0.50
NAT1003	Naturfag	0.45	0.49
SAM3016	Sosialkunnskap	0.37	0.41
SAM3023	Rettslære 2	0.29	0.38
REA3022	Matematikk R1	0.30	0.34
REA3005	Fysikk 2	0.34	0.33
FSP5122	Tysk II	0.26	0.30
NOR1231	Norsk hovedmål, skriftlig	0.30	0.25
REA3012	Kjemi 2	0.24	0.25
SAM3025	Samfunnsøkonomi 1	0.19	0.21

Tabell 3.4 Topp ti fag innen yrkesfaglig utdanningsprogram med størst endring, Oslo

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
ELE1001	Data- og elektronikkssystemer	0.42	0.38
ENG1003	Engelsk	0.28	0.30
ELE1003	Automatiseringssystemer	0.25	0.18
MAT1001	Matematikk 1P-Y	0.10	0.08
ELE1002	Elenergisystemer	0.27	0.04
SAF1001	Samfunnsfag	0.00	0.01
YFF4209	Yrkesfaglig fordypning Vg2	0.02	-0.03
NOR1206	Norsk	0.04	-0.05
YFF4106	Yrkesfaglig fordypning Vg1	-0.02	-0.06
NAT1001	Naturfag	-0.01	-0.06

Rogaland

Tabell 3.5 Topp ti fag innen studieforberedende utdanningsprogram med størst endring, Rogaland

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
SAM3023	Rettslære 2	0.35	0.52
SAM3038	Psykologi 2	0.39	0.46
REA3028	Matematikk S2	0.34	0.32
NOR1212	Norsk sidemål, skriftlig	0.27	0.27
REA3002	Biologi 2	0.27	0.25
NOR1213	Norsk, muntlig	0.23	0.24
REA3005	Fysikk 2	0.26	0.23
NOR1211	Norsk hovedmål, skriftlig	0.23	0.23
NOR1231	Norsk hovedmål, skriftlig	0.27	0.22
SAM3037	Psykologi 1	0.21	0.21

Tabell 3.6 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Rogaland

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
ELE1001	Data- og elektronikkssystemer	0.12	0.18
HEA2001	Helsefremmende arbeid	0.17	0.08
ELE1003	Automatiseringssystemer	0.02	0.06
NOR1206	Norsk	0.06	0.05
TIP1002	Tekniske tjenester	0.12	0.05
TIP1001	Produksjon	0.07	0.04
HEA2003	Yrkesutøvelse	0.11	0.03
ENG1003	Engelsk	0.06	0.03
MAT1001	Matematikk 1P-Y	0.03	0.00
BUA2002	Kommunikasjon og samhandling	0.11	0.00

Møre og Romsdal**Tabell 3.7 Topp ti fag innen studieforberedende utdanningsprogram med størst endring, Møre og Romsdal**

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
REA3026	Matematikk S1	0.25	0.29
MAT1013	Matematikk 1T	0.22	0.28
SAM3019	Sosiologi og sosialantropologi	0.25	0.26
HIS1002	Historie	0.21	0.22
FSP5095	Spansk II	0.13	0.20
NOR1232	Norsk sidemål, skriftlig	0.21	0.19
REL1001	Religion og etikk	0.18	0.18
NAT1003	Naturfag	0.23	0.17
NOR1213	Norsk, muntlig	0.18	0.16
NOR1211	Norsk hovedmål, skriftlig	0.19	0.16

Tabell 3.8 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Møre og Romsdal

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
HEA2001	Helsefremmende arbeid	0.13	0.29
HSF1001	Helsefremmende arbeid	0.20	0.24
TIP1003	Dokumentasjon og kvalitet	0.19	0.18
HEA2003	Yrkesutøvelse	0.05	0.17
HSF1003	Yrkesutøvelse	0.15	0.17
TIP1002	Tekniske tjenester	0.14	0.17
MAT1001	Matematikk 1P-Y	0.14	0.15
HSF1002	Kommunikasjon og samhandling	0.09	0.13
NOR1206	Norsk	0.09	0.10
HEA2002	Kommunikasjon og samhandling	0.00	0.09

Nordland

Tabell 3.9 Topp ti fag innen studieforberedende utdanningsprogram med størst endring, Nordland

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
NOR1232	Norsk sidemål, skriftlig	0.33	0.35
NOR1231	Norsk hovedmål, skriftlig	0.24	0.23
NAT1003	Naturfag	0.22	0.19
REL1001	Religion og etikk	0.16	0.17
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.21	0.15
SAF1001	Samfunnsfag	0.11	0.13
GEO1001	Geografi	0.09	0.12
NOR1211	Norsk hovedmål, skriftlig	0.15	0.12
SAM3019	Sosiologi og sosialantropologi	0.08	0.10
HIS1003	Historie	0.19	0.10

Tabell 3.10 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Nordland

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
HSF1001	Helsefremmende arbeid	0.20	0.20
TIP1003	Dokumentasjon og kvalitet	0.22	0.13
HSF1002	Kommunikasjon og samhandling	0.10	0.11
NOR1206	Norsk	0.13	0.09
HSF1003	Yrkesutøvelse	0.10	0.09
TIP1002	Tekniske tjenester	0.18	0.08
TIP1001	Produksjon	0.11	0.02
YFF4209	Yrkesfaglig fordypning Vg2	0.06	0.01
SAF1001	Samfunnsfag	0.02	0.00

Viken

Tabell 3.11 Topp ti fag innen studieforberedende utdanningsprogram med størst endring, Viken

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
IDR2016	Treningslære 1	0.27	0.38
SAM3033	Økonomistyring	0.18	0.27
SAM3001	Historie og filosofi 1	0.16	0.22
SAM3038	Psykologi 2	0.15	0.22
FSP5122	Tysk II	0.18	0.21
IDR2002	Aktivitetlære 2	0.16	0.20
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.25	0.20
SAM3023	Rettslære 2	0.17	0.20
SAM3006	Markedsføring og ledelse 2	0.16	0.20
FSP5092	Spansk I	0.12	0.19

Tabell 3.12 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Viken

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
BUA2003	Yrkesutøvelse	0.25	0.21
NOR1408	Norsk, kort botid, Vg2 YF	0.21	0.19
KRO1006	Kroppsøving	0.20	0.17
BUA2002	Kommunikasjon og samhandling	0.21	0.15
ELE1001	Data- og elektronikkssystemer	0.13	0.14
SSA1005	Administrasjon og økonomi	0.04	0.13
SAF1001	Samfunnsfag	0.10	0.13
ELE2002	Automatiseringssystemer	0.13	0.11
BUA2001	Helsefremmende arbeid	0.15	0.09
SSA1006	Markedsføring og salg	0.04	0.09

Innlandet**Tabell 3.13 Topp ti fag innen studieforberedende utdanningsprogram med størst endring, Innlandet**

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
SAM3020	Pol. og menneskerettigheter	0.44	0.45
MAT1013	Matematikk 1T	0.31	0.37
REA3024	Matematikk R2	0.19	0.28
IDR2016	Treningslære 1	0.23	0.28
FSP5122	Tysk II	0.22	0.18
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.19	0.18
REA3004	Fysikk 1	0.09	0.16
KRO1006	Kroppsøving	0.12	0.12
SAM3038	Psykologi 2	0.09	0.11
NOR1232	Norsk sidemål, skriftlig	0.16	0.11

Tabell 3.14 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Innlandet

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
SAF1001	Samfunnsfag	0.19	0.16
ENG1003	Engelsk	0.20	0.13
HEA2003	Yrkesutøvelse	0.18	0.12
TIP1002	Tekniske tjenester	0.14	0.10
TIP1001	Produksjon	0.06	0.09
HEA2001	Helsefremmende arbeid	0.12	0.08
NOR1206	Norsk	0.12	0.08
BAT1001	Produksjon	0.12	0.06
YFF4209	Yrkesfaglig fordypning Vg2	0.11	0.06
KRO1005	Kroppsøving	0.12	0.05

Vestfold og Telemark

Tabell 3.15 Topp ti fag innen studieforberedende utdanningsprogram med størst endring, Vestfold og Telemark

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
SAM3022	Rettslære 1	0.34	0.42
SPR3011	Samfunnsfaglig engelsk, mu.	0.37	0.37
SAM3005	Markedsføring og ledelse 1	0.24	0.28
NOR1231	Norsk hovedmål, skriftlig	0.29	0.26
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.25	0.24
NAT1003	Naturfag	0.26	0.19
NOR1232	Norsk sidemål, skriftlig	0.23	0.19
SPR3008	Internasj. engelsk, skriftlig	0.08	0.19
IDR2016	Treningslære 1	0.24	0.19
ENG1002	Engelsk	0.15	0.18

Tabell 3.16 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Vestfold og Telemark

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
NOR1408	Norsk, kort botid, Vg2 YF	0.52	0.58
SSA1005	Administrasjon og økonomi	0.21	0.28
HSF1003	Yrkesutøvelse	0.17	0.21
SAF1001	Samfunnsfag	0.16	0.21
ELE1002	Elenergisystemer	0.15	0.20
HSF1002	Kommunikasjon og samhandling	0.15	0.19
HSF1001	Helsefremmende arbeid	0.15	0.19
TIP1002	Tekniske tjenester	0.13	0.18
MAT1001	Matematikk 1P-Y	0.10	0.16
ELE1003	Automatiseringssystemer	0.07	0.15

Agder**Tabell 3.17 Topp ti fag innen studieforbereende utdanningsprogram med størst endring, Agder**

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
REA3011	Kjemi 1	0.36	0.42
FSP5095	Spansk II	0.24	0.26
SAM3037	Psykologi 1	0.20	0.25
MAT1011	Matematikk 1P	0.21	0.24
MAT1013	Matematikk 1T	0.17	0.23
REA3004	Fysikk 1	0.16	0.21
FSP5122	Tysk II	0.22	0.20
SAM3016	Sosialkunnskap	0.24	0.20
SAF1001	Samfunnsfag	0.15	0.19
REA3026	Matematikk S1	0.10	0.14

Tabell 3.18 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Agder

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
HEA2003	Yrkesutøvelse	0.15	0.19
HSF1003	Yrkesutøvelse	0.08	0.14
MAT1001	Matematikk 1P-Y	0.10	0.11
SAF1001	Samfunnsfag	0.12	0.10
HSF1002	Kommunikasjon og samhandling	0.05	0.08
ENG1003	Engelsk	0.06	0.07
HEA2001	Helsefremmende arbeid	-0.02	0.06
BUA2001	Helsefremmende arbeid	0.04	0.04
HSF1001	Helsefremmende arbeid	0.00	0.03
HEA2002	Kommunikasjon og samhandling	0.01	0.02

Vestland

Tabell 3.19 Topp ti fag innen studieforbereende utdanningsprogram med størst endring, Vestland

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
IDR2013	Idrett og samfunn	0.38	0.49
SAM3020	Pol. og menneskerettigheter	0.34	0.35
MAT1013	Matematikk 1T	0.28	0.31
SAM3023	Rettslære 2	0.22	0.29
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.29	0.25
REA3002	Biologi 2	0.25	0.24
REA3026	Matematikk S1	0.15	0.23
IDR2001	Aktivitetslære 1	0.21	0.23
REA3024	Matematikk R2	0.22	0.22
IDR2014	Treningsledelse 2+3	0.16	0.22

Tabell 3.20 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Vestland

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
ELE2002	Automatiseringssystemer	0.20	0.20
ELE2003	Data- og elektronikkssystemer	0.15	0.12
TIP1003	Dokumentasjon og kvalitet	0.19	0.08
HEA2001	Helsefremmende arbeid	0.04	0.06
TIP1002	Tekniske tjenester	0.19	0.05
ELE2001	Elenergisystemer	0.11	0.04
KRO1005	Kroppsøving	0.08	0.03
NAT1001	Naturfag	0.04	0.03
NOR1206	Norsk	0.09	0.02
YFF4209	Yrkesfaglig fordypning Vg2	0.04	0.02

Trøndelag**Tabell 3.21 Topp ti fag innen studieforbereende utdanningsprogram med størst endring, Trøndelag**

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
SAM3038	Psykologi 2	0.22	0.31
MAT1013	Matematikk 1T	0.17	0.23
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.20	0.23
SAM3016	Sosialkunnskap	0.31	0.20
GEO1001	Geografi	0.14	0.18
ENG1002	Engelsk	0.17	0.17
REA3002	Biologi 2	0.13	0.17
IDR2002	Aktivitetsslære 2	0.15	0.17
SAF1001	Samfunnsfag	0.14	0.16
NOR1211	Norsk hovedmål, skriftlig	0.14	0.11

Tabell 3.22 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Trøndelag

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
BUA2003	Yrkesutøvelse	0.15	0.22
BUA2001	Helsefremmende arbeid	0.15	0.19
BUA2002	Kommunikasjon og samhandling	0.10	0.19
ELE1003	Automatiseringssystemer	0.09	0.18
TIP1003	Dokumentasjon og kvalitet	0.08	0.17
TIP1001	Produksjon	0.14	0.14
HEA2001	Helsefremmende arbeid	0.15	0.10
NAT1001	Naturfag	0.08	0.09
HEA2002	Kommunikasjon og samhandling	0.14	0.09
HSF1001	Helsefremmende arbeid	0.11	0.06

Troms og Finnmark**Tabell 3.23 Topp ti fag innen studieforbereende utdanningsprogram med størst endring, Troms og Finnmark**

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
SPR3008	Internasj. engelsk, skriftlig	0.33	0.40
SPR3009	Internasjonal engelsk, muntlig	0.29	0.39
NAT1003	Naturfag	0.23	0.22
MAT1015	Matematikk 2P	0.28	0.21
NOR1211	Norsk hovedmål, skriftlig	0.20	0.18
MAT1005	Matematikk 2P-Y	0.22	0.16
NOR1212	Norsk sidemål, skriftlig	0.20	0.16
MAT1013	Matematikk 1T	0.10	0.15
REA3011	Kjemi 1	0.14	0.13
NOR1231	Norsk hovedmål, skriftlig	0.12	0.08

Tabell 3.24 Topp ti fag innen yrkesfaglige utdanningsprogram med størst endring, Troms og Finnmark

Fagkode	Fagnavn	Endring fra 2018/19 til 2019/20	Økning utover forventet endring
ENG1003	Engelsk	0.23	0.28
HSF1001	Helsefremmende arbeid	0.08	0.14
KRO1005	Kroppsøving	0.15	0.13
NAT1001	Naturfag	0.12	0.12
MAT1001	Matematikk 1P-Y	0.13	0.09
NOR1206	Norsk	0.15	0.08
TIP1002	Tekniske tjenester	0.06	0.07
TIP1001	Produksjon	0.05	0.06
HSF1003	Yrkesutøvelse	-0.01	0.04
SAF1001	Samfunnsfag	0.06	0.03

