

Marthe Linnea Tronrud

## Rødt lys, grønt lys!

En studie om skolehverdagen og implementeringen av trafikklysmodellen i norsk videregående skole under koronapandemien

Masteroppgave i Statsvitenskap: Lektorutdanning i samfunnsfag  
Veileder: Jostein Vik

September 2023



Marthe Linnea Tronrud

## **Rødt lys, grønt lys!**

En studie om skolehverdagen og implementeringen av trafikklysmodellen i norsk videregående skole under koronapandemien

Masteroppgave i Statsvitenskap: Lektorutdanning i samfunnsfag  
Veileder: Jostein Vik  
September 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden









# Sammendrag

I denne masteroppgaven studerer jeg håndteringen av koronapandemien og implementeringen av trafikklysmodellen i norsk videregående skole sett fra lærere og rektors perspektiv. Pandemien medførte en rekke tiltak skoleledere, lærere og elever måtte forholde seg til, fra et helt nedstengt samfunn med digital undervisning våren 2020 til en skolehverdag med varierende smittetrykk og tilhørende smitteverntiltak. Gjennom forskningsspørsmålet *Hvordan har implementeringen av trafikklysmodellen i norsk videregående skole under koronapandemien fungert utfra læreres og skolelederes perspektiv?*

Trafikklysmodellen ble presentert av nasjonale myndigheter etter at det ble åpnet for at norske elever utover våren 2020 gradvis kunne returnere til fysisk undervisning, og differensierte tiltakene basert på den til enhver tid gjeldende smittesituasjonen og kunne besluttes av smittevernmyndigheter på enten nasjonalt eller lokalt nivå. Kommuner og fylkeskommuner hadde gjennom modellen anledning til å beslutte strengere lokale tiltak enn de nasjonale, men hadde ikke mulighet til å innføre mindre strenge tiltak enn på nasjonalt nivå. Tiltakene ble fordelt på de tre nivåene grønt, gult og rødt, og varierte fra en tilnærmet normal skolehverdag på grønt til nivå til inngripende smitteverntiltak med deling av grupper og avstand mellom elever og ansatte på rødt nivå.

Empiri er innhentet gjennom dybdeintervjuer av åtte lærere og tre rektorer eller assisterende rektorer ved tre videregående skoler i Trøndelag. De empiriske funnene er deretter analysert med utgangspunkt i tidligere studier og rapporter om smitteverntiltak i skolen. Som teoretisk rammeverk brukes implementeringsteori samt teorier om politikkformulering og virkemidler.

Studiens hovedfunn er at informantene var glade for å ha trafikklysmodellen å forholde seg til, siden den sikret at man kunne være fysisk på skolen selv om smittesituasjonen endret seg. Modellen hadde dog en del svakheter og var blant annet dårlig tilpasset organiseringen av videregående opplæring. Videre medførte svakheter i modellen en uklar implementeringsprosess der endringer ble annonsert på kort varsel med store konsekvenser for arbeidsbelastning for skoleledere og lærere, i tillegg til at ansatte følte seg utrygge på jobb.

# Abstract

This master's thesis is a study on how the measures against the COVID-19 pandemic implemented by Norwegian authorities has been perceived according to teachers and principals in public upper-secondary schools, with emphasis on the time after the initial lockdown in the early spring of 2020. In particular, the study concentrates on the process of gradual school reopening and the traffic light model as an anti-Covid measure, but I also present how the informants perceive the pandemic measures both in periods with homeschooling and physical presence in the classroom. Through the research *question* *How has the implementation of the traffic light model in Norwegian upper-secondary schools during the COVID pandemic worked from the perspective of the teachers and school owners?*

In addition to measures as staying home while sick, focus on hygiene and social distancing while reopening schools post-lockdown in 2020, Norwegian authorities presented the traffic light model. The model differentiated the infection control measures on three different levels: green, yellow and red. The measures spanned from a relatively normal organization of the school day on the green level, to extensive measures always including reduction of group sizes and social distancing between students and staff on the red level, depending on the infection situation. The level of measures was determined by infection control authorities on a national or local level, and enabled municipalities and counties to impose stricter measures than the national ones. However, local authorities could not determine less strict measures than those on the national level.

Empirical data is collected through in-depth interviews of eight teachers and three principals or vice-principals at three upper-secondary schools in the Trøndelag region and is thereafter analyzed based on previous studies on infection control during the coronavirus pandemic. The theoretical framework of this thesis is based on Lipsky's theory on field-level bureaucracy as well as public policy implementation theory as well as policy instruments.

The findings of this thesis show that the informants were happy to have the traffic light model, as it ensured the possibility of being in the schools physically even though the infection situation was changing. The model did however have some weaknesses and was among other things poorly adapted to the organization of upper-secondary level education. Furthermore, weaknesses in the model led to an unclear implementation process where changes were announced with short notice with big consequences for the workload of school leadership and teachers, in addition to a feeling of unsafety at work for the employees.

# Forord

Det sies at livet er en maraton, ikke en sprint. Studietiden min har både blitt lengre og ganske så annerledes enn det jeg så for meg da jeg som attenåring flyttet til Trondheim i 2012 for å begynne å studere, for så å få virkeligheten slengt i ansiktet.

Det at jeg endelig sitter her og skriver disse ordene er det mange som fortjener en stor takk for. For det første skal informantene som velvillig har stilt opp med sine betraktninger ha en stor takk.

Jeg ønsker også å takke min veileder Jostein Vik for alle gode faglige innspill, støttende ord og rådet om at den beste måten å spise en elefant på er en bit av gangen. I tillegg fortjener Kari Gustafson på Institutt for sosiologi og statsvitenskap på NTNU en stor takk for all tålmodighet og skjønnsbruk slik en bare en god bakkebyråkrat kan.

Til sist må jeg takke venner og kjente for å støtte meg gjennom oppturer og nedturer, Húni for alle rideturer og familien for all støtte, motivasjon og gjennomlesing. Takk til spesielt Nils for gjennomlesing og Eirik for at du holder livet mitt i vater når alt annet er litt skeivt.

Trondheim, september 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn for koronatiltak i skolen .....</i>	2
1.2	<i>Forskningsspørsmål .....</i>	4
1.3	<i>Oppgavens oppbygning .....</i>	5
<b>2</b>	<b>Litteraturgjennomgang.....</b>	<b>6</b>
2.1	<i>Smitteverntiltak i skolen .....</i>	7
2.1.1	<i>Digital undervisning .....</i>	8
2.1.2	<i>Elevoppfølging på hjemmeskole .....</i>	9
2.2	<i>Gjenåpning av skoler, retur til fysisk undervisning og innføring av trafikklysmodellen.....</i>	10
2.2.1	<i>Stengning og gjenåpning av skoler som smitteverntiltak .....</i>	11
2.2.2	<i>Implementering av smitteverntiltak i skolen .....</i>	11
2.2.3	<i>Trafikklysmodellen .....</i>	12
<b>3</b>	<b>Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>15</b>
3.1	<i>Virkemidler.....</i>	16
3.2	<i>Implementeringsteori .....</i>	16
3.3	<i>Implementering med et top down-perspektiv.....</i>	18
3.4	<i>Implementering med et bottom up-perspektiv .....</i>	19
3.4.1	<i>Lærere og skoleledere som bakkebyråkrater.....</i>	20
3.5	<i>Tvetydighet og konflikt som implementeringsperspektiv .....</i>	20
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>23</b>
4.1	<i>Bakgrunn for valg av metode .....</i>	23
4.2	<i>Dybdeintervju .....</i>	24
4.2.1	<i>Rekruttering av informanter .....</i>	25
4.3	<i>Datainnsamling .....</i>	27
4.3.1	<i>Gjennomføring av intervjuer .....</i>	27
4.3.2	<i>Transkribering.....</i>	27
4.4	<i>Dataanalyse.....</i>	28
4.4.1	<i>Koding .....</i>	28
4.5	<i>Vurderinger av validitet og reliabilitet .....</i>	30
4.6	<i>Forskningsetiske betraktninger .....</i>	31
<b>5</b>	<b>Presentasjon av empiri.....</b>	<b>33</b>
5.1	<i>Hjemmeskole og digital undervisning .....</i>	36
5.1.1	<i>Undervisning og elevoppfølging på hjemmeskole .....</i>	38
5.2	<i>Retur til fysisk undervisning.....</i>	40

5.2.1	Prioriterte elevgrupper for fysisk undervisning .....	41
5.2.2	Koronasmitte og smittesporing ved skolene .....	42
5.3	<i>Implementering og etterlevelse av trafikklysmodellen</i> .....	44
5.3.1	Etterlevelse av trafikklysmodellens anbefalinger .....	47
5.3.2	Lokale forhold og tilpasninger .....	48
5.3.3	Justeringer av trafikklysmodellen .....	50
5.4	<i>Informasjonsflyt og samarbeid</i> .....	51
5.4.1	Informasjon fra sentrale myndigheter .....	51
5.4.2	Informasjonsflyt og samarbeid på lokalt nivå .....	52
5.4.3	Informasjonsflyt på skolenivå .....	52
5.4.4	Samarbeid på skolenivå .....	54
5.4.5	Uenigheter og konflikter på skolenivå .....	54
5.5	<i>Konsekvenser av pandemien og trafikklysmodellen</i> .....	55
5.5.1	Elevoppfølging, vurdering og fravær .....	55
5.5.2	Mestringsstrategier, prioriteringer og skjønnsbruk .....	57
5.6	<i>Etter pandemien</i> .....	58
<b>6</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>60</b>
6.1	<i>Implementering av trafikklysmodellen sett fra topp</i> .....	60
6.2	<i>Implementering av trafikklysmodellen sett fra bunn</i> .....	61
6.3	<i>Eksperimentell implementering av trafikklysmodellen</i> .....	62
6.4	<i>Konklusjon</i> .....	63
<b>7</b>	<b>Referanser</b> .....	<b>65</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv</b> .....		<b>2</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide, lærere</b> .....		<b>5</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide, rektorer</b> .....		<b>7</b>
<b>Vedlegg 4: Godkjenningsskriv fra Sikt</b> .....		<b>8</b>

## Oversikt over forkortelser

<b>SARS-COV-2</b>	Viruset som utløser sykdommen Covid-19
<b>COVID-19</b>	Sykdom utløst av viruset SARS-CoV-2
	Allment kjent som koronavirus
<b>WHO</b>	Verdens Helseorganisasjon
<b>UDIR</b>	Utdanningsdirektoratet
<b>FHI</b>	Folkehelseinstituttet
<b>VGS</b>	Videregående skole
<b>US</b>	Ungdomsskole





# Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Trafikklysmodellen for videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2022a). ....	3
Tabell 2: Matlands «Ambiguity-conflict matrix», etter Matland (1995, s. 160). ....	21
Tabell 3: Oversikt over informanter .....	26
Tabell 4: Tidslinje over smitteverntiltak i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2020, 2021a, 2021b; Regjeringen, 2022; Statsministerens kontor, 2020; Statsministerens kontor et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022b).....	35
Figur 1: Stegmodell for den politiske prosessen (Vabo et al., 2020).....	15
Figur 2: Virkemidler for endring av målgruppeatferd (etter Vedung, 1998, s. 30).....	16
Figur 3: Hierarkisk fremstilling av koder fra empiri .....	29
Figur 4: Trafikklysmodellens virkemidler for pandemihåndtering i skolen (etter Vedung, 1998, s. 30). ....	61

# 1 Introduksjon

Virussykdommen covid-19 ble først oppdaget i Kina mot slutten av 2019, og tross strenge smitteverntiltak spredte viruset seg til resten av verden (NOU 2021: 6). Verdens helseorganisasjon (WHO) erklærte i januar 2020 covid-19 for en global helsekrise av internasjonal betydning (Reimers, 2022), og stadig flere land verden over iverksatte tiltak for å hindre spredning av viruset. I Norge ble viruset i slutten av januar definert som en allmenfarlig smittsom sykdom og smittetilfeller ble med dette meldepliktige (Regjeringen, 2022). Den 11. mars 2020 erklærte WHO at covid-19 var for en global pandemi å regne (Reimers, 2022). Lynggaard, Kluth og Jensen (2022) definerer pandemien som en perfekt storm, der krisen setter et betydelig preg på politisk handling og tvinger fram tiltak. Politiske aktører vil ofte ha nok med å håndtere krisesituasjonen og vil dermed tilsidesette hverdagslige politiske rutiner som ellers er viktige for daglig drift av staten. Videre vil kriser ofte avdekke mangler i offentlig administrasjon, lovverk og policy som gjør iverksetting av strakstiltak nødvendig (Christensen et al., 2019; Lynggaard et al., 2022).

Den 12. mars 2020 stengte Norge ned etter at koronaviruset for alvor begynte å spre seg i Norge. Butikker ble stengt, folk ble sendt på hjemmekontor og lærere og elever ble kastet ut i en annerledes skolehverdag der klasserommet ble byttet ut med skjermer (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5). Likevel har elever og lærere i norsk skole i hovedsak vært fysisk til stede på skolen i motsetning til flere andre vestlige land som i større grad har vært preget av hjemmeskole (Stebbing et al., 2022), da det har vært en målsetting fra myndighetenes side å skjerme barn og unge så langt det lar seg gjøre (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5). For mange har likevel håndteringen av pandemien med strenge smitteverntiltak vært mer inngripende enn pandemien i seg selv (Reimers, 2022).

Nordmenns oppslutning om tiltakene iverksatt i forbindelse med koronapandemien har gjennomgående vært høy, og ble spesielt i begynnelsen av pandemien betegnet som en dugnad (Christensen & Læg Reid, 2020a, 2020b; Sætrevik et al., 2021). Norge har ifølge Christensen og Læg Reid (2020a, 2020b) kommet godt ut av koronakrisen sammenlignet med mange andre land blant annet på grunn av en sterk stat med kompetente politikere og et profesjonelt byråkrati, god økonomi og høy grad av tillit samfunnet (Christensen & Læg Reid, 2020a, 2020b, 2022). I koronakommisjonens rapporter kommer det fram at myndighetenes håndtering av koronapandemien i hovedsak har vært god (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5), men at myndighetene ikke var forberedt på en pandemi av dette omfanget og at det er behov for å ta lærdom av håndteringen til bruk i senere kriser. Videre har beslutninger blitt tatt raskt uten å sees i sammenheng (NOU 2022: 5). Dette gjelder også pandemihåndteringen i skolen. Da mye av avgjørelsene ble tatt av regjeringsapparatet, fikk skoleeiere utilstrekkelig informasjon og kort tid til forberedelse før smitteverntiltakene skulle håndheves ute på skolene (NOU 2022: 5). Det ble registrert noe høyere smittefare blant ansatte i barnehager og skoler enn i befolkningen for øvrig (Folkehelseinstituttet, 2021; Magnusson et al., 2021), noe som kan settes i sammenheng med mye smitte av koronavirus blant barn og unge på skole og fritidsaktiviteter (Astrup et al., 2021).

Den 12. februar 2022 opphevet regjeringen gjenværende smitteverntiltak (Statsministerens kontor et al., 2022) og skolehverdagen for elever og lærere er dermed

tilbake til normalen. Med to år, i praksis tre skoleår, preget av pandemi er det viktig å få kunnskap om lærernes erfaringer med situasjonen de har stått i. Tiltakene for skolene har vært mange gjennom pandemien, og har også endret seg i takt med smittesituasjonen i samfunnet for øvrig og utviklingen av pandemien. Lærere har i perioder vært nødt til å forholde seg til ulike signaler fra politikere og helsemyndigheter, digital undervisning, kohorter og trafikklysmodellen (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5; NOU 2023: 16, 2023; Stebbings et al., 2022) samtidig som de har forsøkt å opprettholde en så normal skolehverdag som mulig. I denne masteroppgaven vil jeg gjennom en kvalitativ studie søke å få innsikt i lærernes opplevelser og synspunkter på håndteringen av koronapandemien i det norske skoleverket. Lærerne er en viktig kilde til kunnskap om hvordan tiden etter nedstengingen 12. mars har vært for aktørene i norsk skole.

Mye av forskningen på pandemiens effekter i skolen har i vesentlig grad fokusert på konsekvenser for sårbare grupper (se blant annet Gudmundsdottir & Hathaway, 2020; Kavli, 2021; NOU 2022: 5), eller læreres erfaringer med digitale undervisningsverktøy (Lillebo & Solum-Sjaavaag, 2021). En studie som tar for seg lærernes opplevelser rundt koronasituasjonen vil derfor åpne for andre sider ved pandemihåndteringen i norsk skole, da de har førstehåndserfaring med digital pedagogikk, kontakt med elever og kolleger under skiftende tiltaksnivå og ikke minst hvordan ulike smitteverntiltak har preget skolehverdagen. Denne masteroppgaven kan dermed bidra til å danne erfaringsgrunnlag til bruk for nye kriser som kan prege den norske skolen, og er en viktig kilde til kunnskap om hvordan trafikklysmodellen har fungert, da tiltakene i stor grad har vært administrert lokalt og i hovedsak har blitt implementert gjennom lærerne.

## 1.1 Bakgrunn for koronatiltak i skolen

Skolestengning har i de fleste land, både i Europa og verden for øvrig, vært et sentralt smitteverntiltak (Gordon et al., 2021; Nøkleby et al., 2022; Reimers, 2022; Stage et al., 2021). I Norge var det ifølge koronakommisjonen før nedstengningen av samfunnet uenighet blant helsemyndighetene om skolestengning var hensiktsmessig fordi informasjonen på dette tidspunktet antydte at barn ble lite syke av viruset og hadde liten betydning for smittespredningen i samfunnet. Kommisjonen mener likevel at stengning av skoler var hensiktsmessig fordi skolestengning reduserte mobiliteten i samfunnet og fordi ansatte, elever og foreldre var bekymret for smitte. I tillegg hadde flere norske kommuner da landet stengte ned allerede stengt skoler og barnehager. (NOU 2021: 6, s. 137-142).

Etter seks uker med stengte skoler, opplyste regjeringen i april at elevene gradvis kunne returnere til fysisk undervisning. I begynnelsen var det de yngste elevene som fikk komme tilbake, før det ble åpnet også for eldre elever etter hvert. (Kunnskapsdepartementet, 2020; Statsministerens kontor, 2020). Da elevene fikk komme tilbake igjen på skolen etter perioden med hjemmeskole ble de møtt av strenge smitteverntiltak. Ifølge rapporten til Caspersen et al. (2021) om håndteringen og konsekvensene av koronapandemien i grunnskolen ble gjenåpningsperioden preget av vekslende restriksjoner i form av trafikklysmodellen, perioder der klasser, trinn og hele skoler var i karantene grunnet smitteutbrudd og i enkelte tilfeller helt stengte skoler.

Trafikklysmodellen ble innført i barnehager og skoler fra 29. mai 2020 (NOU 2022: 5), og har blitt benyttet for å justere smittevernstiltakene i takt med smittesituasjonen i samfunnet for øvrig, både nasjonalt og lokalt (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5; NOU 2023: 16, 2023; Stebbings et al., 2022). Tiltakene varierte fra en tilnærmet normal hverdag på grønt nivå, til inngripende tiltak på rødt nivå med faste, små grupper og avstand mellom elever og ansatte. Tiltakene i trafikklysmodellen slik de er definert i Utdanningsdirektoratets

smittevernveileder for videregående skole kan sees i Tabell 1 nedenfor (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

<b>Alle nivåer</b>	Syke personer skal ikke være på skolen God hygiene og god ventilasjon Kontaktreduserende tiltak
<b>Grønt nivå</b>	Ingen syke skal møte på skolen God hygiene, god ventilasjon og normalt renhold Kontaktreduserende tiltak <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unngå fysisk kontakt mellom personer (håndhilsning og klemming)</li> <li>• Avstand mellom ansatte</li> <li>• Vanlig organisering av klasser/grupper og skolehverdag</li> </ul>
<b>Gult nivå</b>	Ingen syke skal møte på skolen God hygiene, god ventilasjon og forsterket renhold Kontaktreduserende tiltak: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unngå fysisk kontakt mellom personer (håndhilsning og klemming)</li> <li>• Hele klasser kan ha undervisning sammen</li> <li>• Elever bør ha faste plasser i hvert klasserom eller faste samarbeidspartnere/-grupper</li> <li>• Avstand mellom ansatte (minst en meter) i alle situasjoner</li> <li>• Ansatte kan veksle mellom klasser, men bør holde avstand til elever så langt det er mulig</li> <li>• Avstand mellom elever/ansatte utenfor klasserommet/undervisningssituasjonen</li> <li>• Unngå trengsel og store samlinger</li> <li>• Vurdere munnbind for elever og ansatte i fellesområder</li> </ul>
<b>Rødt nivå</b>	Ingen syke skal møte på skolen God hygiene, god ventilasjon og forsterket renhold Kontaktreduserende tiltak: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unngå fysisk kontakt mellom personer (håndhilsning og klemming)</li> <li>• Dele inn elever i mindre grupper – mål: halvere antall kontakter</li> <li>• Elever bør ha faste plasser i hvert klasserom eller faste samarbeidspartnere/-grupper</li> <li>• Avstand mellom ansatte (minst en meter i alle situasjoner)</li> <li>• Ansatte kan veksle mellom klasser</li> <li>• Avstand mellom elever/ansatte (minst en meter) i alle situasjoner</li> <li>• Unngå trengsel og store samlinger</li> <li>• Vurdere alternerende oppmøtetider/alternative lokaler</li> <li>• Delvis digital undervisning</li> <li>• Vurdere munnbind for elever og ansatte i fellesområder</li> </ul>

**Tabell 1: Trafikklysmodellen for videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2022a).**

For lavere klassetrinn enn videregående opplæring ble elevene delt inn i faste grupper kalt kohorter. På rødt nivå ble elevene delt i mindre grupper, mens hele klasser kunne defineres som en kohort ved gult nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Fra sentralt hold ble det åpnet for at skoleeier og skolene selv kunne bestemme om de ønsket å implementere et strengere tiltaksnivå enn det var på nasjonalt nivå hvis det ble ansett nødvendig. Det var dog ikke mulighet for kommunene eller fylkene å vedta et lavere tiltaksnivå enn det som var gjeldende på nasjonalt nivå til enhver tid (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021).

Trafikklysmodellen og Utdanningsdirektoratets veiledere for smittevern i skoler og barnehager ble endret underveis i pandemien etterhvert som elever og ansatte ble vaksinert og kunnskapen om viruset økte (Forskrift om endring i midlertidig forskrift om

tilpasninger i reglene om barnehager grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19, 2022; Midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19, 2020; NOU 2022: 5; Regjeringen, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2021, 2022a, 2022b).

## 1.2 Forskningsspørsmål

Til tross for at trafikklysmodellen var en definerende del av hverdagen til både barn, ansatte og ledelse ved norske barnehager og skoler i flere år, eksisterer det ennå lite kunnskap om hvordan den har fungert i praksis. Et ønske om å undersøke dette har dermed ført fram til det sentrale forskningsspørsmålet for min masteroppgave:

*Hvordan har implementeringen av trafikklysmodellen i norsk videregående skole under koronapandemien fungert utfra læreres og skolelederens perspektiv?*

Dette forskningsspørsmålet har dannet fundamentet for min kvalitative studie av opplevelsene lærere og rektorer ved videregående skoler i Trøndelag har hatt gjennom håndteringen av pandemien. Tilnærmingen til forskningsspørsmålet har vært induktiv og har blitt formet av informasjon som har kommet fram gjennom datainnsamlingen. Totalt 11 lærere og skoleledere fra til sammen tre videregående skoler har gjennom dybdeintervjuer bidratt med sine refleksjoner om deres erfaringer ved pandemiskolen, både hjemmeskole og fysisk skole med skiftende smittetrykk og varierende tiltaksnivåer.

Det etterlatte inntrykket fra datainnsamlingen er at man var dårlig forberedt for å håndtere pandemien, og at selv om informantene samlet sett var positive til å ha en modell å forholde seg til for å vite hvilke smitteverntiltak som gjaldt, var modellen dårlig tilpasset hverdagen på videregående skole og i overkant kompleks. For mange av lærerne var det vanskelig å ha oversikt over hvilke tiltak som gjaldt til enhver tid, samt å skille mellom hvilke tiltak som hørte innunder henholdsvis gult og grønt nivå. For skolelederne trekkes det fram at endringer i modellen ofte ble presentert på fredag ettermiddag for så å skulle tre i kraft fra mandag, noe som medførte et omfattende behov for omstilling og informasjonsflyt gjennom helgen. I tillegg skapte modellen, og spesielt overganger mellom nivåer, merarbeid for samtlige informanter. Merarbeid, høyt arbeidspress over tid og oppfølging av elever som begynte å slite på grunn av smitteverntiltakene i skolen er alle årsaker til at ingen av informantene savner å forholde seg til trafikklysmodellen i det daglige.

Teorier om virkemidler har sammen med implementeringsteori dannet det teoretiske rammeverket for oppgaven. I og med at implementeringsprosessen har blitt formet både fra toppen både gjennom regelverk og mer generelle retningslinjer, samtidig som skolene har hatt stort rom for å forme innrettingen av trafikklysmodellen på sin skole (Utdanningsdirektoratet, 2022b), har det vært naturlig med teorier om implementering ovenfra og ned (Pressman & Wildavsky, 1984; Sabatier & Mazmanian, 1979, 1980) og nedenfra og opp (Lipsky, 2010c). Videre har Matlands (1995) modell om tvetydighet og konflikt i vurderingsprosessen vært sentral. Det teoretiske rammeverket har sammen med publiserte studier og evalueringer av koronasituasjonen i skolen både i Norge og den øvrige verden dannet grunnlaget for denne studien. Litteratur om konsekvenser av koronapandemien i skolen er i rask vekst, og blir i denne studien begrenset til forskning som er publisert innen 15. juni 2023.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven starter med en gjennomgang av koronasituasjonen og de tiltakene som fulgte av den uoversiktlige situasjonen som oppsto da pandemien traff landet. Litteraturgjennomgangen i kapittel 2 tar for seg nøkkelfunn fra forskningsartikler og rapporter fra blant annet Koronakommisjonen (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5, 2022) og Koronautvalget (NOU 2023: 16) om hvordan pandemihåndteringen har påvirket elever, lærere og samfunnet for øvrig, mens det teoretiske fundamentet oppgaven er bygd opp over er tema i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres bakgrunnen for valg av dybdeintervjuer som metode, samt strategi for innsamling av empirisk materiale, mens det etterfølgende kapittel 5 er en gjennomgang av datamaterialet fra de utførte dybdeintervjuene. Oppgaven avsluttes med en diskusjon rundt tematikken med bakgrunn i teori og empiriske funn.

## 2 Litteraturgjennomgang

Forskningen på håndteringen av pandemien er ennå i startfasen, og tematikken for store deler av den publiserte litteraturen om pandemien handler i skrivende stund om erfaringer fra første nedstengning av samfunnet fra mars 2020 og erfaringer med hjemmeskole og digital undervisning. Mengden litteratur knyttet til erfaringer med koronapandemien er dog i rask vekst. I tillegg til forskningsartikler og bokkapitler som tar for seg ulike aspekter ved pandemihåndteringen nasjonalt og internasjonalt, eksisterer det en rekke rapporter, evalueringer og utredninger som er relevante for problemstillingen i denne masteroppgaven. Koronakommisjonen ble nedsatt av Regjeringen Solberg i 2020, og går i to rapporter gjennom norske myndigheters håndtering av koronapandemien fra våren 2020 til høsten 2021 (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5). Rapportene finner at Norge var lite forberedt til å håndtere en pandemi i det omfanget koronaviruset viste seg å få.

Regjeringen Støre nedsatte i april 2022 et nytt utvalg som fikk som mandat å evaluere norske myndigheters samlede håndtering av hele pandemien. Etter at koronatiltakene ble fjernet høsten 2021 og koronakommisjonen avsluttet sine evalueringer (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5) opplevde landet en oppblomstring av smitte som følge av en ny og mer smittsom variant av viruset, som ble kjent som omikron-utgaven (NOU 2023: 16). Som følge av økende smittetrykk under omikron-smittebølgen gjeninnførte regjeringen smitteverntiltak, og koronautvalget fikk derfor også i oppgave å evaluere håndteringen av disse tiltakene. Koronautvalget presenterte sin rapport i begynnelsen av juni 2023, og finner at barn og unge har fått en uforholdsmessig stor del av byrden smitteverntiltakene har medført (NOU 2023: 16), til tross for at det har vært et uttalt mål fra norske myndigheter om å skjerme barn og unge gjennom pandemien. Utvalget viser blant annet til at innføringen av rødt nivå etter trafikklensmodellen i videregående opplæring under omikron-bølgen ikke var i tråd med helsemyndighetenes anbefalinger og blir ansett som et uforholdsmessig inngripende tiltak.

Grunnet det forholdsvis korte tidsrommet som har gått siden pandemien, eksisterer det ennå lite forskningslitteratur om konsekvensene og effektene av smitteverntiltakene i norsk skole i løpet av de siste årene. Litteraturen er derimot i rask vekst, og grunnet det hurtig voksende omfanget er litteraturgjennomgangen i denne masteroppgaven av praktiske årsaker begrenset til å omfatte litteratur publisert innen 15. juni 2023.

Eksisterende litteratur om koronahåndteringen i norsk skole i skrivende stund omfatter i stor grad rapporter. Noen eksempler er utredningene fra koronakommisjonen (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5) og koronautvalget (NOU 2023: 16), samt evalueringer i regi av NIFU som Federici og Vika (2020) og Caspersen et al. (2021). Fagfellevurdert litteratur med empiri fra norsk skole fokuserer i stor grad på smittetall (Magnusson et al., 2021; Stage et al., 2021), på gjennomføring av hjemmeskole og digital undervisning i koronaperioden (Blikstad-Balas et al., 2022; Dalland et al., 2022; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020) eller konsekvenser av koronatiltak for elever (Havik & Ingul, 2022; Roe et al., 2021; Sandvik et al., 2021). I tillegg finnes en omfattende mengde rapporter om temaet (Se blant annet Bakken et al., 2020; Hutchison et al., 2022; Ljunggren et al., 2023; Skrove et al., 2021, 2022).

Det er videre verdt å påpeke at store mengder av litteraturen som hittil er publisert er basert på kvantitative data (Se blant annet Blikstad-Balas et al., 2022; Caspersen et al.,

2021; Federici & Vika, 2020; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020; Rotevatn, Bergstad Larsen, et al., 2022; Rotevatn, Elstrøm, et al., 2022; Stebbings et al., 2022). Caspersen et al. (2021) har i tillegg utført casestudier med kvalitative intervju i seks kommuner som en del av arbeidet med sin rapport om koronahåndteringen i grunnskolen. Videre har Kavli (2021) og Lillebo og Solum-Sjaavaag (2021) skrevet masteroppgaver om koronasituasjonen der kvalitative intervju er benyttet som datainnsamlingsmetode, men disse studiene har en annen tematisk framstilling enn det jeg har lagt til grunn i min egen masteroppgave.

Av fagfelleverdert litteratur utpeker Rotevatn, Elstrøm, et al. (2022), Rotevatn, Bergstad Larsen, et al. (2022) og Stebbings et al. (2022) seg ved å publisere studier om trafikklysmodellens effekter på smittespredning i grunnskolen. Samtlige av disse studiene baserer seg på kvantitative data fra 2020 og 2021, og setter søkelys på andre aspekter ved trafikklysmodellen enn det som er fokuset i denne masteroppgaven. Det finnes fremdeles store kunnskapshull når det kommer til opplevelsene knyttet til implementeringen av trafikklysmodellen i skolen gjennom pandemien, og spesielt for videregående opplæring. Det er derfor viktig og på tide med en studie som kan gå mer i dybden på erfaringene lærerne sitter med, også etter den intensive perioden med hjemmeskole.

## 2.1 Smitteverntiltak i skolen

I de fleste land som ble rammet av pandemien ble sosial distansering benyttet for å hindre smittespredning i samfunnet (Reimers, 2022). Mange av de som ble smittet med koronaviruset utviklet ikke symptomer, noe som førte til at smitteverntiltakene ble strengere enn de ellers kunne vært. Dette var spesielt tilfelle for barn og unge (NOU 2021: 6; Reimers, 2022). Dette reduserte muligheten for fysisk interaksjon, og elever over hele verden fikk digital undervisning hjemmefra (Reimers, 2022). Norske skoler har i motsetning til skoler i mange andre vestlige land i hovedsak blitt holdt åpne gjennom pandemien (Stebbing et al., 2022), men har i perioder vært preget av mye smitte i forbindelse med smittebølger ellers i samfunnet.

Norge har ikke foretatt en nasjonal omprioritering av læreplan eller ny kunnskapspolitikk på nasjonalt nivå, noe som var tilfelle i flere europeiske land (Blikstad-Balas et al., 2022). Den eneste nasjonale føringen når det kom til elevenes lærings situasjon var at sentralgitt eksamen ble avlyst i årene mellom 2020 og 2022 grunnet stor variasjon i elevenes læringsutbytte, blant annet på grunn av forskjellig smittesituasjon i ulike deler av landet (Blikstad-Balas et al., 2022; Forskrift om endring i midlertidig forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19, 2022; NOU 2022: 5). I stedet for nasjonale føringer har en del av skoleeieransvaret til norske kommuner og fylker vært å sørge for at elevene har fått opplæringen de har krav på etter opplæringsloven. Det ble presisert fra nasjonalt hold at kompetansemålene etter læreplanen fortsatt var gjeldende i samme grad som før og skolene skulle tilstrebe en så normal skolehverdag som mulig med tanke på lengde på skoledagens lengde og hvilke fag som ble undervist (Blikstad-Balas et al., 2022). Kommunene var også ansvarlige for smittevern, og kunne vedta strengere tiltak enn på nasjonalt nivå hvis de anså det som nødvendig (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5). Det påpekes dog av Koronakommisjonen at kommunene har fått kort forberedelsestid før innføring av nye tiltak og heller ikke har blitt varslet i forkant av pressekonferanser (NOU 2022: 5) før regjeringens informasjonsstrategi ble endret vinteren 2021.



### 2.1.1 Digital undervisning

Overgangen til digital undervisning fungerte best blant skoler som allerede hadde benyttet digitale hjelpemidler før pandemien (Lepp et al., 2021), men så mye som 67 prosent av norske lærere har ikke hatt erfaring med fjernundervisning fra før (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). Erfaringen lærerne hadde med fjernundervisning før nedstengningen 12. mars har vært positivt korrelert med klassetrinnet de underviste på; jo eldre elevene var, jo mer erfaring med fjernundervisning hadde lærerne fra tidligere (Federici & Vika, 2020). Lillebo og Solum-Sjaavaag (2021) finner i sin masteroppgave at lærere og elever opplevde hjemmeskolen forskjellig, og at hjemmeskoleperioden var preget av tekniske utfordringer, manglende tilgang til programvare og varierende teknisk kompetanse både blant lærere og elever. I motsetning til andre land som benyttet seg av hjelpemidler som bøker og undervisningsopplegg på TV og radio, var norsk hjemmeskole så å si heldigital (Blikstad-Balas et al., 2022). Flere studier globalt finner at skolestengning og digital undervisning har ført til tap av læring, økt psykisk uhelse for elever, økt fravær og frafall (Se blant annet Bubb & Jones, 2020; Kuhfeld et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020) og økt opplevelse av stress for lærere og skoleledere (Fotheringham et al., 2022; Lien et al., 2022; OECD, 2021).

Blikstad-Balas et al. (2022) mener sentrale styresmakter i Norge har gjort lite sammenlignet med mange andre land og at lærerne har i stor grad har måttet finne ut hvordan digital undervisning bør gjennomføres selv. I den grad lærerne hadde fått opplæring i digitale verktøy, handlet brorparten om de ulike tekniske løsningene heller enn hvordan disse verktøyene kunne benyttes pedagogisk (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020), og de individuelle forskjellene mellom lærere synes å ha vært store (Blikstad-Balas et al., 2022). Norske lærere har tradisjonelt hatt stor profesjonell frihet når det kommer til valg av undervisningsmateriell og oppnåelse av læreplanens kompetansemål (Mausethagen & Mølsted, 2015; Mølsted & Karseth, 2016; Sivesind & Wahlström, 2016), noe som ifølge Blikstad-Balas et al. (2022) i ennå større grad kom til syne gjennom innretningen av skolehverdagen under første nedstenging. Forskjellene både mellom lærere på samme skole og fra skole til skole var store. Brooks et al. (2022) har i sin studie av australske læreres psykiske helse gjennom pandemien intervjuet en informant som både var motivert og visste hva de som lærere skulle gjøre, men at det under nedstengningen var frustrerende fordi

as teachers we knew what we needed to do, and we understood the technology, but we were being held back by the uncertainty of the lockdown situation and unpreparedness in terms of leadership and technology support (Brooks et al., 2022, s. 5).

Dette førte, ifølge informantene, til at man ikke kunne gjøre en så god jobb som mulig fordi usikkerheten ble for stor. Federici og Vika (2020) finner i sin rapport, med surveyundersøkelser blant skoleeiere, skoleledere og lærere, at de aller fleste rektorer rapporterer om få eller ingen signaler fra lærerne om pedagogiske vanskeligheter med å arbeide hjemmefra, men at gjennomføring av undervisning i praktiske fag har vært krevende. Dette gjelder i særdeleshet for videregående opplæring, og det er rimelig å anta at utfordringene har vært større ved yrkesfaglige utdanningsprogram (Federici & Vika, 2020, s. 33-37).

Dette understøttes av funn gjort av Andersen et al. (2021), som sin rapport om konsekvenser av smitteverntiltakene i videregående skole trekker fram at opplæring i praktiske fag var svært krevende i perioden med hjemmeskole, noe som medførte at reduksjonen i læringsutbytte var størst på yrkesfag. Vanskene med å få gjennomført praktisk opplæring var blant årsakene til at elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram ble

prioritert ved senere retur til fysisk undervisning (Andersen et al., 2021; Nøkleby et al., 2022).

### 2.1.2 Elevoppfølging på hjemmeskole

Selv om det ikke ble foretatt en nasjonal endring av opplæringsloven eller kompetansemål for norske elever, ble det for elever med krav på spesialundervisning eller annen personlig oppfølging vedtatt egen midlertidig forskrift til opplæringsloven. Disse fikk, sammen med barn av foreldre med kritisk samfunnsfunksjon under pandemien, i større grad enn andre elever et tilbud på skolen (Blikstad-Balas et al., 2022; NOU 2022: 5). Likevel finner Federici og Vika (2020) at kun 27% av lærere i grunnskolen og 23% av lærere i videregående opplæring rapporterte at de kunne følge opp elever med særskilte behov for støtte i løpet av hjemmeskoleperioden, noe som samsvarer med Gudmundsdottir og Hathaway (2020) sine funn om at elevoppfølging og -vurdering på hjemmeskole har vært det største usikkerhetsmomentet blant lærere under første nedstengning. Stengte skoler i Norge og globalt har ført til rapporter om svakere relasjoner mellom lærere og elever, at elever får dårligere oppfølging og trives dårligere på hjemmeskole (Bubb & Jones, 2020; Mælan et al., 2021) og kan også medføre dårligere kvalitet på undervisningen (Hallgarten, 2020). Skrove et al. (2021) trekker fram at det er de kumulative virkningene av pandemien som fører til alvorlige konsekvenser for barn og unge, der «[l]evekår, foreldrenes kapasitet til å kompensere for svekkelser i tjenestetilbudet og familiefunksjonalitet får en avgjørende betydning for livssituasjonen for barna» (Skrove et al., 2021, s. 7), noe som fører til foreldrene blir sittende med eneansvaret for sårbare barn. Manglende oppfølging og tilrettelegging fører igjen til fall i motivasjon og svekket læring (Azevedo et al., 2022; Mælan et al., 2021; Reimers, 2022; Reimers & Schleicher, 2020), men også indirekte konsekvenser som økt psykisk påkjenning for lærere, foreldre og elever som følge av frykt for smitte og usikkerhet om fremtiden (Ariyo et al., 2022; Jones et al., 2023; Lepp et al., 2021; Reimers, 2022).

En survey-undersøkelse fra Mælan, Gustavsen, Stranger-Johannessen og Nordahl (2021) finner at ungdomsskoleelever i Innlandet fylke selv rapporterer om lavere innsats og motivasjon ved hjemmeundervisning sammenlignet med vanlig skole, og at spesielt elever med svakere faglige prestasjoner rapporterer om lavere egeninnsats, motivasjon og effektivitet i skolearbeidet sammenlignet med en tilsvarende undersøkelse fra normalåret 2018. Forskjellene mellom elever med høye og lave prestasjoner er ifølge studien større under hjemmeskoleperioden enn det som ble rapportert i 2018. Økt forskjell mellom høyt- og lavpresterende elever på hjemmeskole finnes også i en rekke andre studier nasjonalt og internasjonalt (Azevedo et al., 2022; Blikstad-Balas et al., 2022; Grewenig et al., 2021; Liao et al., 2022; Reimer et al., 2021), også fordi hjemmeskole i seg selv fører til tap av undervisning og lavere kvalitet på opplæringen (Hallgarten, 2020).

Konsekvensene av hjemmeskole var størst for elever fra fattige familier med økonomisk usikkerhet, marginaliserte grupper og elever med funksjonsnedsettelse (Ariyo et al., 2022; Becker et al., 2020; Reimers, 2022), og erfaringer fra hjemmeskole viser at forskjeller som allerede eksisterte før pandemien ble forsterket (Azevedo et al., 2022). Av Mælan et al. (2021), Nøkleby et al. (2022) og Andersen et al. (2021) trekkes også minoritetspråklige elever fram som en særlig utsatt gruppe ved stengte skoler, spesielt fordi språklige utfordringer knyttet til å følge med på undervisning og skriftlig informasjon ble forsterket når undervisningen ble mer skriftlig teoretisk. Videre er konsekvensene for elever også store for elever som sliter faglig eller har utfordringer med fravær. For elever med fraværsutfordringer kan spesielt mangel på struktur og rutiner på hjemmeskole medføre at det er krevende å få disse elevene tilbake på skolebenken etter perioder med

nedstengning (Havik & Ingul, 2022). Koronakommisjonen mener at spesielt utsatte barn og unge har båret en uforholdsmessig byrde av smitteverntiltakene, både under nedstengningen våren 2020 og etter at skolene åpnet igjen og trafikklysmodellen ble innført (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5).

Hjemmeskolen kan ifølge Skrove med kolleger også ha mulige konsekvenser for barnas videre livsløp (Skrove et al., 2021). Forskjellene i barns livssituasjon har økt gjennom pandemien, og samsvaret mellom tjenestebehovet til sårbare grupper og oppfølgingen fra velferdstjenestene har vært mangelfull (Skrove et al., 2022). Videre kan stengte skoler sette barn med utrygg hjemmesituasjon i en posisjon der de er mer utsatt for vold og overgrep (Hallgarten, 2020), og det kan være vanskelig for barnevernet å følge opp familier med utfordringer (Skrove et al., 2021, 2022).

## 2.2 Gjenåpning av skoler, retur til fysisk undervisning og innføring av trafikklysmodellen

Norske skoler åpnet etter første nedstengning fra 27. april 2020 for elever i 1. til 4. fjerde trinn på barneskolen og avgangselever i videregående opplæring. Fra 11. mai ble det åpnet for at alle elever igjen skulle få et tilbud om fysisk undervisning under strenge smitteverntiltak (Kunnskapsdepartementet, 2020; Stage et al., 2021; Statsministerens kontor, 2020). Godøy, Grøtting og Hart (2022) finner i sin analyse av smittetall i tiden etter første nedstengning ingen signifikant økning i registrert smitte blant lærere, elever eller foreldre gjennom våren 2020. Der det finnes effekter er det blant lærere i videregående skole, men disse effektene er små og forbigående (Godøy et al., 2022).

Stage et al. (2021) finner i sin studie av effekten på stengning og gjenåpning av skoler i Sverige, Danmark, Norge og Tyskland at begrenset gjenåpning av skoler ikke medførte eksponentiell vekst i smittetall i verken Norge, Danmark eller Tyskland, og at retur til fysisk undervisning i Norge og Danmark ikke medførte vekst i nye smittetilfeller, mye på grunn av avstandsregler som for eksempel å fordele elevgrupper på flere klasserom og strenge avstandskrav. I Tyskland økte derimot smitten mellom eldre elever etter retur til fysisk undervisning, dog uten at det ble funnet økt smitte blant ansatte ute i skolene (Stage et al., 2021).

I den første smittebølgen med koronavirus våren 2020, da skolene var nedstengt og undervisningen var digital, ble det i Norge ikke registrert økt smitte blant lærere og andre ansatte i skolen sammenlignet med resten av befolkningen (Magnusson et al., 2021). Sommeren 2020 hadde samfunnet og skolene i stor grad åpnet igjen, og med en ny smittebølge samme høst kunne man dog se økt smitte blant skoleansatte sammenlignet med den øvrige befolkningen i yrkesaktiv alder, noe som spesielt var tilfelle i barneskolen. Det var likevel ikke større fare for alvorlig sykdom og innleggelse på sykehus blant yrkesgrupper med hyppig kontakt med smittede, som i tillegg til lærere og andre skoleansatte inkluderer sykepleiere, fysioterapeuter, bussjåfører og servitører (Magnusson et al., 2021). Økt smitte blant ansatte i skolen kan dog medføre at smitten ellers i samfunnet øker, i og med at elever, foreldre, søsken og andre kan ta med seg smitten videre inn i andre arenaer. Smittetall fra skoler og barnehager fra høsten 2020 og til våren 2021 viser at det har vært det flest smitteutbrudd blant elever i barneskolen eller i videregående opplæring (Stebbing et al., 2022). Nesten halvparten av utbruddene var begrenset til kun å involvere elever, spesielt på ungdomstrinnet og i videregående skole. Økningen i smittetilfeller for elever i videregående opplæring våren 2021 sammenfalt i tid med russetiden, og smittesporingsarbeidet antydte også at elevene i stor grad ble smittet utenfor skolen (Stebbing et al., 2022).

### 2.2.1 Stengning og gjenåpning av skoler som smitteverntiltak

Giuliani (2023) estimerer ved bruk av syntetisk kontrollmetode effekten av skolestenging på smittetall i flere europeiske land. Han finner implikasjoner på at, kontrollert for andre variabler, vil fortsatt stengte skoler medføre en reduksjon i smittede på om lag 240 tilfeller i uken per million innbyggere sammenlignet med åpne skoler. Funn fra studien viser også at

all other things being equal, introducing the closure policy produces a decrease in the number of new weekly cases equal to 0.024% of the population, which is roughly equivalent to 4100 fewer weekly infections for a country of average size such as the Netherlands. Given the mean fatality ratio in the dataset, it would also represent approximately 80 fewer weekly deaths from COVID in that same benchmark country (Giuliani, 2023, s. 120).

Giuliani argumenterer videre for at resultatene fra hans studie viser at åpne skoler er en betydelig arena for spredning av smitte, og at det i Italia, der regionmyndighetene selv kunne bestemme når skolene skulle åpne etter nedstengning, kommer frem at provinser som åpnet skoler tidligere opplevde en kraftig utvikling i smittetilfeller sammenlignet med regioner som holdt skoler stengt lengre. Differansen i nye registrerte smittetilfeller var på nesten 2000 smittede per million innbyggere, og forskjellen mellom regionene ble opprettholdt helt fram til det ble implementert nasjonale tiltak som følge av begynnelsen på en ny smittebølge (Giuliani, 2023, s. 125). Dette taler ifølge Giuliani for en restriktiv holdning til å gjenåpning av skoler.

Stage et al. (2021) påpeker dog at skolestengning er mest effektivt som et av flere tiltak for å begrense smitten i samfunnet. Basert på smittetall i Sverige, der det utenom stengning av utdanningsinstitusjoner for elever og studenter over 16 år var få inngripende smitteverntiltak i samfunnet i begynnelsen av pandemien, hevder Stage med kolleger (2021) at tiltak som påvirker eldre elever uten videre smitteverntiltak i samfunnet ikke medfører signifikante effekter på koronasmitte på nasjonalt nivå. Stengning av skoler er derfor mest effektivt når det implementeres som en del av en større tiltakspakke. De finner videre at begrenset tilstedeværelse på skolen, som for eksempel å åpne for enkelte klassetrinn, ikke medfører signifikant økning i antallet smittetilfeller i samfunnet. Likevel kan gjenåpning av skoler i områder med høyt smittetrykk medføre rask stigning i smittetilfeller. Videre finner de en statistisk signifikant reduksjon i nye smittetilfeller om lag en uke etter iverksetting av tiltak i skolen. Tiltak som iverksettes i skolen vil ikke kun virke inn på smittespredningen der, men også i samfunnet som helhet. Dette skyldes blant annet at mindre kontakt mellom medelever medfører at disse ikke smitter andre personer i sine husstander (Stage et al., 2021).

### 2.2.2 Implementering av smitteverntiltak i skolen

Hvordan policy implementeres ute i skolen er i vesentlig grad opp til skoleledelsen på den enkelte skole (Ball, 2016, 2017; Braun et al., 2010), selv om dette skjer i samspill med andre aktører som lokale og nasjonale myndigheter. Gjennom pandemien hadde norske skoleledere sammen med skoleeier ansvar for å finne de beste løsningene for smittevern lokalt på skolen, samtidig som de har vært ansvarlige for at ansatte, elever og foresatte har fått nødvendig informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Fotheringham med kolleger (2022) finner i en studie basert på spørreundersøkelser og intervjuer av engelske skoleledere sommeren 2020 at skoleledere har kjent på følelser av stress og usikkerhet, samt frustrasjon over skiftende beskjeder og myndigheter som var dårlig forberedt på å håndtere pandemien. Særlig mengden, kvaliteten og hyppigheten på kommunikasjonen fra myndighetene (top down) var en betydelig stressfaktor for skolelederne og da i særdeleshet i starten av pandemien da styringsmaktene kom med

hyppig og skiftende informasjon. Mengden med informasjon blir beskrevet som overveldende, og til tider preget av motstridende beskjeder fra lokale og nasjonale myndigheter. Det var tidvis krevende å få klarhet i hva som kun var retningslinjer og anbefalinger og hva som var regulert ved lov, både i perioden med hjemmeundervisning og da skolene igjen ble åpnet for fysisk undervisning (Fotheringham et al., 2022).

I Norge oppgir både lærere og skoleledere at arbeidsbelastningen har økt som følge av pandemien, og andelen som rapporterer om større og mye større belastning er størst i videregående skole (Federici & Vika, 2020, s. 38). I en studie om australske læreres psyke, utført av Brooks et al. (2022), kommer det fram at lærere gjennom pandemien har kjent på følelser av stress, usikkerhet om fremtiden og skyldfølelse grunnet en opplevelse av å ikke kunne gi elevene god nok undervisning og oppfølging. Videre uttrykte lærerne intervjuet i studien frustrasjon over dårlig kommunikasjon og lite konsekvente avgjørelser fra overordnede, både på skolenivå og andre myndighetspersoner (Brooks et al., 2022).

Norske barneskolerektorer erfarer ifølge en studie gjort av Lien, Khan og Eid (2022) at pandemiens første seks måneder ble preget av svært varierende digital kompetanse og vansker med å regulere og begrense arbeidstiden for lærere på hjemmekontor. Det fortelles at enkelte lærere jobbet døgnet rundt og at rektorene kjente på bekymringer både for sine ansattes velvære og for oppfølging av sårbare elevgrupper. Videre førte en uforutsigbar situasjon preget av hyppige endringer til at både skolelederne og deres ansatte kjente på et enormt press og høy arbeidsbelastning over tid (Lien et al., 2022). Skoleledere intervjuet av Koronakommisjonen trekker fram at summen av belastning over tid ble krevende, både for de selv og for lærerne på deres skoler. Sykefraværet blant lærerne på de aktuelle skolene ble derfor høyt, spesielt utover pandemien. Det meste av skoleledelsens ressurser ble brukt på organisering av smittevern, og det var krevende å finne tilstrekkelige arealer og personellressurser for å undervise og holde elever fra ulike kohorter adskilt under rødt nivå (NOU 2022: 5, s. 362).

### 2.2.3 Trafikklysmodellen

Soriano-Arandes et al. (2023) fordeler smitteverntiltak til bruk i skolen i fire hovedkategorier:

1. sosial distansering og opprettholdelse av avstand,
2. bruk av smittevernutstyr som munnbind og hånddesinfeksjon,
3. testing og karantenereregler, eller
4. en kombinasjon av disse (Soriano-Arandes et al., 2023, s. 7, oversatt).

Opprettholdelse av avstand kan blant annet skje gjennom deling av grupper på flere eller større arealer, hybride undervisningsformer der elevene veksler mellom fysisk og digital undervisning og tilpassing av timeplaner og for å unngå trengsel (Se blant annet Ahmed & Sintayehu, 2022; Gordon et al., 2021; Guthrie et al., 2020; Stage et al., 2021). Mens andre land i Vest-Europa tok i bruk smitteverntiltak som munnbind eller systematisk testing av elever uten symptomer (Soriano-Arandes et al., 2023, s. 5), ble trafikklysmodellen innført i norsk skole noen uker etter at elevene fikk komme tilbake til fysisk undervisning (Regjeringen, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Modellen er unik i europeisk sammenheng (Stebbing et al., 2022) og fordeler smitteverntiltak på tre tiltaksnivåer, rødt, gult og grønt, basert på smittesituasjonen lokalt eller nasjonalt (Nilssen et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2022a, 2022b), og har i stor grad bidratt til at skoler og barnehager har kunnet holde åpne gjennom pandemien (Stebbing et al., 2022). Koronautvalget presiserer i sin rapport at rødt nivå og stengte skoler ikke er det samme, selv om rødt nivå også involverer hjemmeskole og digital undervisning (NOU 2023: 16, s.

94). Grønt nivå er tilnærmet likt en normal skolehverdag, mens gult og rødt nivå har flere sentrale kontaktreduserende tiltak (NOU 2023: 16), herunder oppdeling av elever til kohorter og ved å unngå sammenblanding av elever fra ulike kohorter (Rotevatn, Bergstad Larsen, et al., 2022), samt reduksjon av størrelsen på disse kohortene ved rødt nivå (NOU 2023: 16; Rotevatn, Elstrøm, et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Tiltakene i trafikklysmodellen har gjennom pandemien vært lovregulert, og alle endringer i tiltaksnivå ble regulert i forskrift (NOU 2023: 16).

I tillegg til våren 2020 har rødt nivå vært innført på nasjonalt nivå ved tredje smittebølge i januar 2021 (Rotevatn, Bergstad Larsen, et al., 2022) og i videregående skole under Omikron-utbruddet i desember 2021 og januar 2022 (NOU 2023: 16). Gult nivå har vært det anbefalte tiltaksnivået for grunnskolen for brorparten av pandemien (Rotevatn, Elstrøm, et al., 2022). Grønt nivå i trafikklysmodellen ble som en del av regjeringens strategi for gradvis gjenåpning først tatt i bruk i skoler og barnehager i slutten av mai 2021, et år etter at trafikklysmodellen ble innført (NOU 2022: 5).

I Norge har Oslo og kommunene rundt hatt den høyeste andelen covid-smittede gjennom pandemien (NOU 2022: 5). Under tredje smittebølge av koronaviruset våren 2021 innførte Oslo kommune rødt nivå i samtlige bydeler, for så å stenge skolene for elever mellom 5. og 10. trinn i bydelene med mest smitte mens 1.-4. trinn i de samme bydelene fortsatte med fysisk undervisning på rødt nivå (Rotevatn, Bergstad Larsen, et al., 2022). Rotevatn, Elstrøm, et al. (2022) gjennomførte i løpet av denne smittebølgen en studie der de gjennom et naturlig eksperiment sammenligner utviklingen i smittetall mellom elevgrupper i samme bydel som enten har hatt fysisk undervisning på rødt nivå, altså 1.-4. trinn, med elever som har hatt digital undervisning hjemmefra. Resultatene fra studien viser at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom gruppene når det kommer til utvikling i smittetall, og at skolestengning ikke har noen tilleggseffekt på smittetall sammenlignet med smittetiltak på rødt nivå (Rotevatn, Elstrøm, et al., 2022). Videre observerer Rotevatn, Elstrøm og kolleger i samme studie at

school closure did not lead to a further reduction in infection rates than did school attendance with stringent IPC<sup>1</sup> measures (red level). We observed a statistically significant reduction in cases per day after schools went from yellow to red level, which is a strong indication that targeted IPC measures can effectively limit transmission of SARS-CoV-2 in schools during periods and in areas with high infection rates (Rotevatn, Elstrøm, et al., 2022, s. 6-7).

Funnene fra studien antyder altså at rødt nivå i trafikklysmodellen er like effektivt som skolestengning når det kommer til å begrense videre smitte, samt at overgang fra gult til rødt nivå i trafikklysmodellen medfører reduksjon i nye smittetilfeller. Disse funnene er i tråd med funn gjort av Stage et al. (2021) som i sin studie finner at begrenset tilstedeværelse ikke medfører økning i smittetilfeller i samfunnet. Stebbings et al. (2022) setter høyere antall smitteutbrudd på barneskole sammenlignet med for eldre elever i sammenheng med at smitteutbrudd i videregående skole ofte medførte innføring av rødt nivå og strenge smitteverntiltak. Federici og Vika (2020) finner variasjon i svarene fra skoleledere på spørsmål om det har skapt ressursutfordringer å drive undervisning både på skolen og hjemme. De største utfordringene har vært i barneskolen, men også i ungdomsskolen har en betydelig andel skoleledere oppgitt problemer. Skoler i Midt- og Nord-Norge har i større grad enn skoler i andre landsdeler oppgitt utfordringer knyttet til ressurser (Federici & Vika, 2020, s. 34-35).

---

<sup>1</sup>Infection prevention and control measures (Rotevatn, Elstrøm et al., 2022, s. 2).

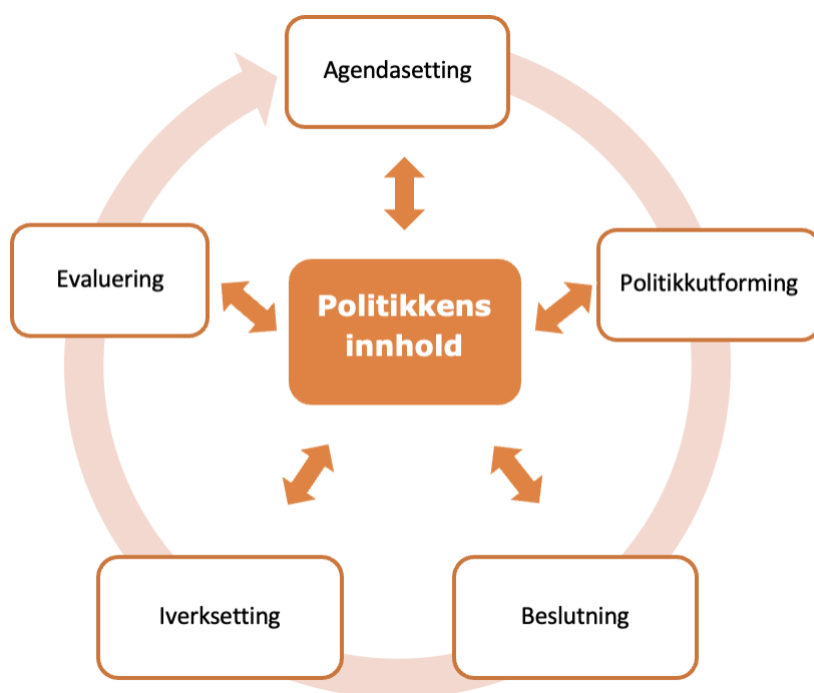
De offentlige utredningene som er foretatt finner at en stor del av tiltakene i trafikklysmodellen har gått utover sårbare barn og unge (NOU 2022: 5; NOU 2023: 16), spesielt i områder med vedvarende høyt smittetrykk. Som tidligere beskrevet hadde kommunene og fylkeskommunene anledning til å stramme inn på tiltakene hvis de anså det som nødvendig for å redusere smitte (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Koronakommisjonen (NOU 2022: 5) mener at det har vært en tendens til at kommunene har innført strengere tiltak enn nødvendig, blant annet ved at mens det nasjonalt ble anbefalt gult nivå, ble det i perioden mellom skolestart og høstferien 2020 registrert at mer enn 140 skoler var rammet av tiltak som medførte rødt nivå. Videre ble hele klasser satt i karantene for å forhindre smitte og det viste seg vanskelig å gjenåpne tjenester som hadde vært stengt (NOU 2022: 5). Kommisjonen uttaler seg også kritisk til at verken Utdanningsdirektoratet eller Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir) ble holdt orientert om endringer av smitteverntiltak som påvirket barn og unge direkte (NOU 2022: 5, s. 358-359), samt at det ikke fantes noen form for nasjonal oversikt over skoler som holdt helt eller delvis stengt (NOU 2022: 5, s. 365). Koronautvalget påpeker at trafikklysmodellen viste seg å ha flere svakheter, og modellen ble justert flere ganger underveis uten at alle svakhetene ble løst. Utvalget fremhever blant annet at innrettingen av gult nivå på ungdomstrinnet og i videregående skole medførte en rekke utfordringer fordi undervisningen foregikk på tvers av elevgrupper (NOU 2023: 16, s. 179).

I forbindelse med Omikron-utbruddet før jul 2021 finner Koronautvalget at rødt nivå ble innført i videregående på nasjonalt nivå, i strid med fagmyndighetenes anbefalinger om at dette burde avgjøres lokalt. Avgjørelsen var blant de mest kontroversielle avgjørelsene som ble gjort i denne fasen i pandemien, og medførte debatt både i mediene og på Stortinget (NOU 2023: 16). Helseministerens begrunnelse for innføring av rødt nivå var at «gult nivå tidligere har vist seg å være lite hensiktsmessig å gjennomføre i videregående skoler pga. grupper på tvers i ulike fag» (Covid-19-notat – om nasjonale smitteverntiltak knyttet til privatliv, organiserte fritidsaktiviteter, universiteter, høyskoler, fagskoler, skoler og barnehager, 2021, sitert i NOU 2023: 16, s. 174). Utvalget påpeker at regjeringens kommunikasjon rundt beslutningen ble for dårlig kommunisert, og at det ikke kom fram at en vesentlig årsak til innføring av rødt nivå var manglende tilgang til tester.

Trafikklysmodellen ble etter oppheving av nasjonale smitteverntiltak i februar 2022 beholdt som en del av den nasjonale beredskapen som kan iverksettes ved behov (NOU 2023: 16, s. 94).

### 3 Teoretisk rammeverk

Prosesen for utforming av offentlig politikk i et representativt demokrati involverer at folkets vilje settes i verk gjennom en rekke steg. Politikere blir først gjort oppmerksomme på et problem gjennom agendasetting før prioriteres å finne løsninger. Det utformes dermed politiske tiltak og målsettinger som deretter vedtas (Hill & Varone, 2017; Vabo et al., 2020). Vedtatt politikk blir satt i verk av en rekke aktører på ulike plasser i den kausale styringskjeden (Pressman & Wildavsky, 1984), og ved å studere hvordan implementeringsprosessen har gått kan man evaluere tiltaket. Evalueringene kan avdekke feil og mangler med det opprinnelige politikkkdesignet, og ved å disse på agendaen kan man utforme ny politikk som kan implementeres. Politikkutformingsprosessen er dermed sirkulær, noe som illustreres av Vabo et al. (2020) gjennom stegmodellen i Figur 1.



**Figur 1: Stegmodell for den politiske prosessen (Vabo et al., 2020).**

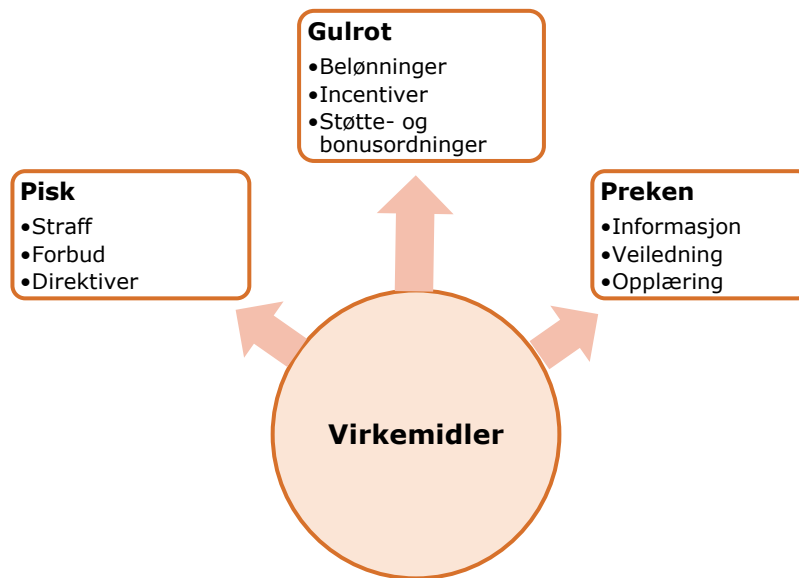
Virkemidler for offentlig politikk er ifølge Vedung (1998) «the set of techniques by which governmental authorities wield their power to ensure their support and effect or prevent social change» (Vedung, 1998, s. 21). Utforming av politikk er ifølge Howlett (1991) et virkemiddel i seg selv, og for at et politikkkdesign skal lykkes forutsetter det sammenheng mellom målsettinger og målgrupper, at man er konsekvent med hvilke virkemidler og preferanser for implementeringsprosessen som brukes, samt at implementeringen gjennomføres på en måte som både har samsvar med målsettingene og som det er oppslutning om blant implementeringsaktørene (Howlett, 2009, 2018). Mislykket implementering der det er manglede samsvar mellom målsettinger og resultater avdekker ifølge Pressman og Wildavsky (1984) feil i politikkkdesignet.



### 3.1 Virkemidler

Den norske stat har ifølge Eckhoff (1983) en rekke virkemidler for påvirkning av innbyggernes handlingsvalg for å nå målsettingene på et politikkområde. Eckhoff fordeler virkemidlene i fire hovedkategorier: fysiske, normative, økonomiske og pedagogiske påvirkningsmåter. I denne studien vil normative og pedagogiske virkemidler være mest relevant. Normative virkemidler er for Eckhoff (1983) primært tilknyttet lovregulering der noe forbys eller påbys, mens pedagogiske virkemidler handler om opplæring, deling av informasjon og påvirkning av holdninger.

I boken *Carrots, sticks and sermons* (Vedung et al., 1998), der han er en av redaktørene, presenterer Vedung en rekke virkemidler myndighetene har for å påvirke innbyggernes atferd. Basert på tidligere utarbeidede modeller for virkemidler kategoriserer Vedung offentlige virkemidler i tre kategorier som også har gitt navn til boken. Jeg har her valgt å oversette «carrots, sticks and sermons» (Vedung, 1998, s. 30) til gulrot, pisk og preken. Virkemidlene er illustrert grafisk i Figur 2.



**Figur 2: Virkemidler for endring av målgruppeatferd (etter Vedung, 1998, s. 30).**

I Vedungs modell for virkemidler karakteriseres pishen ved negative sanksjoner, altså at myndighetene gjennom forbud, direktiver og lovfesting styrer målgruppenes atferd. En slik form for maktutøvelse kan medføre at de som er berørt av reguleringene føler seg fremmedgjort. Motsatt er gulroten knyttet til belønninger, incentivordninger og andre motivasjonsfaktorer. Prekenen er tilsvarende Eckhoffs (1983) pedagogiske påvirkningsmåter, og spiller på målgruppenes fornuft ved at deling av informasjon overtaler innbyggerne til å ta informerte valg til felleskapets beste (Vedung, 1998).

### 3.2 Implementeringsteori

Implementering kan defineres som iverksettelsen av et offentlig politisk tiltak, eller ifølge Pressman og Wildavsky (1984) som «a process of interaction between the setting of goals and actions geared toward reaching them» (Pressman & Wildavsky, 1984, s. xxii). Å studere implementeringen av politikk medfører dermed at man studerer handlingene der vedtatte målsettinger for et tiltak iverksettes i samfunnet, og evaluerer konsekvensene av denne prosessen.

Implementeringsforskere har fra 1970-tallet ifølge May (2015) studert årsakene til at implementeringsprosesser mislykkes, slik at fremtidig design av policy kan forbedres og at implementeringen derfor blir mer suksessfull. Pressman og Wildavsky ga i 1973 ut sin toneangivende og mye siterte bok *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland*, som i ettertid er gitt ut i flere utgaver (Pressman & Wildavsky, 1984). I boken søker Pressman og Wildavsky etter årsaker til at føderale arbeidsmarkedstiltak rettet mot en by med store sosiale utfordringer, med bred støtte blant beslutningstakere og finansiering på plass, likevel mislykkes. Forklaringsmodellen til Pressman og Wildavsky (1984) er utformet som en kausalkjede, der første ledd i implementeringen er teoretiske målsettinger for et prosjekt. Hvert av leddene i kjeden medfører samhandling mellom individer som på hver sine måter er viktige for implementeringen. Disse samhandlingene fortolker meningsinnhold, noe som kan medføre at mening mistes på veien mot målet. Små feiltolkninger kan dermed medføre at man beveger seg lenger vekk fra de oppgitte målsettingene og at resultatene av implementeringsprosessen ikke blir som ønsket. Videre kan omstendighetene rundt implementeringsprosessen endres, noe som medfører endrede målsettinger og at man beveger seg stadig lenger vekk fra de opprinnelige forutsetningene. Jo mindre samsvar mellom intensjoner og resultater, jo større er feilene i politikkdesignet. Det er derfor for Pressman og Wildavsky (1984) viktig å studere hvorfor ting gikk feil, og det vil være katastrofalt dersom man studerer utformingen og implementeringen av et politisk vedtak hver for seg (Pressman & Wildavsky, 1984, s. xxii-xxv).

Ifølge Winter og Nielsen (2008) avhenger implementeringens suksess av kapasiteten hos de involverte aktører, herunder personellressurser og økonomi, så vel som medarbeidernes faglige bakgrunn. Likeledes er en av de viktigste årsakene til implementeringsproblemer at en eller flere av de involverte aktørene har insentiver til å handle på måter som begrenser realiseringen av politiske mål eller krav (Winter & Nielsen, 2008). Problemer med implementering blir tydeligere når tiltak fordeles utover flere forvaltningsnivåer og skal forvaltes både av sentrale og lokale myndigheter (May, 2015). Smith (1973) definerer fire viktige komponenter i implementeringsprosessen; idealutgaven av policy, implementeringsorganisasjonen, målgruppen og miljømessige faktorer. Idealutgaven av policy kan forstås som intensjonene bak et tiltak. Tiltakene kan være enkle eller komplekse, basert på etablerte mønstre innenfor organisasjonen eller avhengige av ytre rammefaktorer og kan klassifiseres som gjennom sine formål, enten det er fordeling av ressurser, regulering av atferd eller symbolsk (Baviskar & Winter, 2017; Smith, 1973; Winter & Nielsen, 2008; Winter & May, 2015). Videre beskriver Smith (1973) hvordan utforming og implementering av politikk bidrar til økt spenning i samfunnet. Underveis i implementeringsprosessen vil det oppstå gnisninger mellom de som utformer et vedtak og de som blir påvirket av det, ofte fordi det er manglende samsvar mellom forventninger og resultater, eller interessemotsetninger mellom makthavere og implementeringsaktører, eller implementeringsaktører og målgruppen for et vedtak. Ofte kan de ulike aktørene også ha ulik virkelighetsforståelse når det kommer til suksessfaktorer eller hvor vellykket implementeringsprosessen er i praksis (Smith, 1973).

Tradisjonelt har implementeringsforskningen har blitt delt i to leirer, ovenfra og ned (top down) og nedenfra og opp (bottom up) (May, 2015; Sabatier, 1986; Winter & Nielsen, 2008). Begge leirer hevder de har de beste forklaringsmodellene for hvorvidt en implementeringsprosess lykkes eller ikke. Begrepene vil introduseres kort her, mens de videre i kapitlet vil diskuteres videre, også gjennom hvordan de i litteraturen har blitt anvendt som forklaringsmodeller for implementering av utdanningspolitikk.

Implementering ovenfra og ned avhenger ifølge Sabatier og Mazmanian (1979, 1980) og Pressman og Wildavsky (1984) av at målsettingene for et tiltak er klart definerte og frie for konflikt, iverksatt av kompetente aktører og at atferden til målgruppene tiltaket er ment for kan styres i riktig retning. Motsatt mener tilhengere av bottom up-perspektivet at byråkratene på bunnen av implementeringskjeden til Pressman og Wildavsky (1984) har hovedansvaret for hvordan politikkesdesignet, organiseringen av implementeringen og gjennomføringen av et tiltak blir til slutt (Lipsky, 2010c). Bakkebyråkratteorien ble først presentert av Lipsky i 1980 og beskriver en hierarkisk modell der bakkebyråkraterne bruker i modellen sitt autonome skjønn som profesjonelle aktører til å implementere politikken til det beste for sine klienter, altså de tiltaket er ment til å treffe (Hupe et al., 2015b; Lipsky, 2010c; Matland, 1995; Winter & Nielsen, 2008).

### 3.3 Implementering med et top down-perspektiv

Top down-modellen er en forklaringsmodell for implementering av policy der handlingene til målgruppene og implementeringsaktørene sammenfaller med autoritative beslutningstakers intensjoner (Matland, 1995). Mazmanian og Sabatier (1983) definerer implementeringsprosessen som

the carrying out of a basic policy decision, usually incorporated in a statute but which can also take the form of important executive orders or court decisions. Ideally, that decision identifies the problem(s) to be addressed, stipulates the objective(s) to be pursued, and, in a variety of ways, "structures" the implementation process. The process normally runs through a number of stages beginning with passage of the basic statute, followed by the policy outputs (decisions) of the implementing agencies, the compliance of target groups with those decisions, the actual impacts of agency decisions, and, finally, important revisions (or attempted revisions) in the basic statute (Mazmanian og Sabatier (1983, s 20-21); som sitert av deLeon, 2005, s. 315).

Den tidligere omtalte studien til Pressman og Wildavsky (1984) er en av flere fra samme tidsperiode som finner at lokale rammefaktorer som størrelse, oppslutning innad i organisasjonen, arbeidskapasitet og hvor kompleks en organisasjonsstruktur er vil påvirke hvor vellykket resultatet av implementeringsprosessen blir (Graham, 2005; Hupe, 2011; May, 2015; McLaughlin, 1987; Terman et al., 2016). Jo færre forstyrrelser i implementeringen av policy, jo høyere vil sannsynligheten være for at implementeringsprosessen foregår i tråd med beslutningstakernes interaksjoner (Hupe, 2011). Mer kompliserte prosesser medførte lavere suksess for vellykket implementering, og hvor presist det kommuniseres rundt et tiltak og hvordan dette skal innføres er derfor vesentlig (Matland, 1995; McLaughlin, 1987). Matland (1995) bygger på Pressman og Wildavskys (1984) argument når han presiserer at selv om avsender har en formening om at et budskap har blitt kommunisert på en klar og tydelig måte, er potensialet for misforståelser større jo flere ledd budskapet er innom på veien. Pressman og Wildavsky (1984) kalkulerer at sannsynligheten for suksessfull implementering er under 50 prosent dersom en beskjed kommuniseres med 90 prosents nøyaktighet gjennom seks ledd i en implementeringskjede (Matland, 1995; Pressman & Wildavsky, 1984), og jo mer upresis kommunikasjonen er, jo mindre sannsynlig er det at implementeringen lykkes. Videre påpeker Pressman og Wildavsky (1984) at både beslutningstakere og allmennheten ofte går direkte fra å fokusere på intensjonene bak et tiltak eller en lovregulering til å konsentrere seg om hva som gikk feil etter implementeringen, men dersom man evaluerer selve implementeringsprosessen lettere kan forstå hva som lyktes og mislyktes underveis.

For at implementeringen skal være suksessfull mener Sabatier og Mazmanian (1979) at et tiltak eller en tiltakspakke må baseres på fem forutsetninger; (1) et teoretisk fundament

for å regulere målgruppens atferd, (2) utvetydig politikkformulering og implementeringsstruktur for øke sjansen for at målgruppeatferden endres, (3) at de som er ansvarlige for implementeringen har lederegenskaper, ferdigheter for politikk og at de forplikter seg til målsettingene, (4) at tiltaket ikke motarbeides av rettsvesenet og organiseres av noen få lovgivere og (5) til slutt at implementeringen ikke nedprioriteres over tid (Sabatier & Mazmanian, 1979). Senere introduserer Mazmanian og Sabatier (1983, som sitert av Matland, 1995) tre suksessfaktorer for implementering; (1) hvor håndterbart problemet er, (2) rammene i lovverket for å strukturere implementering og (3) ikke-lovbestemte variabler som kan påvirke implementering. Mest suksessfull er implementeringen med færrest mulig aktører, klart definerte målsettinger og konsensus og klart definerte ansvarsområder blant implementeringsaktørene (Matland, 1995; Sabatier & Mazmanian, 1979, 1980). Videre er styring av målgruppens atferd sentralt for at implementeringsprosessen skal gå så smidig som mulig (Matland, 1995; Sabatier & Mazmanian, 1979, 1980).

### 3.4 Implementering med et bottom up-perspektiv

Tilhengere av bottom up-perspektivet hevder at implementeringsprosessen sees mest realistisk fra målgruppens og deres tjenesteyteres perspektiv (Hupe et al., 2015a; Lipsky, 2010c; Matland, 1995) og at et suksessfullt utfall av implementering av policy avhenger av hvordan disse aktørene forstår og utfører tiltaket i praksis. Myndighetsaktører kan utforme målsettinger, men vil ikke være i stand til å påvirke implementeringsprosessen i nevneverdig grad.

En av pionerene på å se på implementering med et bottom up-perspektiv er Lipsky, som i 1980 introduserte begrepet «street-level bureaucracy», på norsk bakkebyråkrati, i sin anerkjente bok med samme navn. Boken kom i 2010 i en utvidet jubileumsutgave, og Lipsky (2010c) definerer her bakkebyråkratiet som «the public services with which citizens typically interact. In this sense, all teachers, police officers, and social workers in public agencies are street-level bureaucrats without further qualification» (Lipsky, 2010c, s. xvii). Videre beskriver Lipsky at bakkebyråkratiet er en viss form for offentlige tjenester, utført på en viss måte, der offentlige tjenesteytere interagerer med tjenestemottakere og har evnen til å utøve skjønn i møtet med disse (Lipsky, 2010c, s. xvii). Ifølge Hupe og Hill (2007) er bruken av skjønn og profesjonell autonomi forutsetninger for bakkebyråkratiets suksess, og hvis ikke disse suksessfaktorene er til stede vil ikke systemet fungere. Bakkebyråkratenes evne til å utøve skjønn blir naturlig påvirket av deres egne erfaringer, herunder allerede etablerte sosiale samspill og -koder, bakgrunn og kjønn (Hupe et al., 2015a), men også at de selv betrakter seg som profesjonelle aktører som kan ta avgjørelser (Hupe & Hill, 2007).

Bakkebyråkratteorien omfatter dermed profesjonelle aktørers handlingsrom til å ta autonome avgjørelser basert på sin profesjonelle ekspertise til fordel for sine klienter, og at disse avgjørelsene igjen i praksis blir til politiske avgjørelser i seg selv (Hupe & Hill, 2007; Lipsky, 2010c). Mangelen på direkte styring fra overordnede fører til at byråkratene i stor grad har spillerom til å ta skjønnsbaserte avgjørelser om hva som er hensiktsmessig selv (Lipsky, 2010c), samtidig som de søker måter de kan strukturere sitt arbeid gjennom å ta i bruk mestringsstrategier. Ifølge Hupe og Hill (2007) fører arbeidsforholdene bakkebyråkratene jobber under til at mestringsstrategiene de jobber etter blir standardisert og utøvelsen av skjønn fungerer som et strukturerende rammeverk når regler skal implementeres. Resultatene av implementeringsprosessen vil dermed variere fra sted til sted, og til og med mellom ulike byråkrater på samme offentlige kontor (Winter

& Nielsen, 2008). Implementeringsprosessen og dens aktører blir ifølge Winter (Baviskar & Winter, 2017; Winter & Nielsen, 2008; Winter & May, 2015) påvirket av hverandre.

Gjennom sin struktur- og aktørmodell presenterer Baklien (2000) hvordan fordeling av ressurser, arbeidsdeling og fordeling av autoritet er sentrale strukturbetingelser, som sammen med aktørenes holdninger, kunnskap og interesser er avgjørende for en utvikling av et felt. Hun hevder at «[s]entrale aktørers oppfatning av virkeligheten kan være viktigere enn hvordan virkeligheten faktisk er. Særlig gjelder dette dersom oppfatningene er motstridende» (Baklien, 2000, s. 68). I beste fall kan målgruppens atferd kun styres fra toppen i minimal grad, den resterende implementeringen skjer ute i samfunnet gjennom atferden til implementeringsaktørene og avhenger av deres kompetanse (Hupe & Hill, 2007; Hupe et al., 2015a; Lipsky, 2010c; Matland, 1995; Winter & May, 2015). Det utøves lite kontrollvirksomhet fra overordnede i det daglige, men bakkebyråkratene må likevel stå til ansvar for sine brukere (Hupe & Hill, 2007; Lipsky, 2010c). I tillegg kan bakkebyråkratene oppleve å bli ansvarliggjort fra kollegialt hold og fra samfunnet ellers (Hupe & Hill, 2007; Lipsky, 2010a, 2010b; Winter & May, 2015). Samtidig må byråkratene i sitt daglige virke ta hensyn både til lovverket de er forpliktet til å følge og politikernes ambisjoner, noe som kan føre til et dilemma for bakkebyråkrater dersom disse intensjonene er i konflikt med hverandre.

### 3.4.1 Lærere og skoleledere som bakkebyråkrater

Utdanningspolitikk har ifølge Ball (1998, 2016, 2017) gjennom siden 1980-tallet blitt preget av en rekke store reformer der ulike politiske flertall på ulike vis ønsker å sette sitt preg på skoleverket med tydelige målsettinger, men der det har blitt overlatt til ledelsen på den enkelte skole å implementere reformene på en slik måte at målene nås. Skoleledere blir dermed et mellomledd mellom skoleeierne som har satt målsettingene og lærerne som implementerer politikken i det daglige. Rektorene må gjøre vurderinger av om tiltakene skal implementeres som de er, om de skal spesifiseres ytterligere eller om man skal fungere som en buffer mellom lærerne som bakkebyråkrater på den ene siden og sine overordnede på den andre (Hupe & van Kooten, 2015). Braun et al. (2010) finner at resultatene av implementering av ulike reformer i skolen kan påvirkes av skolekultur, skolens status i lokalmiljøet og hvordan implementeringsprosessen fremlegges lokalt på skolen.

Hupe og van Kooten (2015) argumenterer for at skoleledere på samme tid må fungere som overordnede som holder sine bakkebyråkrater ansvarlige og som en form bakkebyråkrater. Mange av de sentrale aspektene ved bakkebyråkratiet, som ifølge Lipsky (2010c) omfatter autonome, profesjonelle aktører med stort rom for å utøve skjønn og holdes ansvarlige for sine handlinger gjennom samhandling med målgruppen,

Ifølge Hupe og Hill (2007) har flere forskere argumentert for at bakkebyråkratene blir stilt til ansvar for sine handlinger på en måte som kan minne om en variant av top down-tilnærmingen til offentlig styring på bekostning av det tradisjonelle byråkratiet. Taylor (2007) hevder at det autonome skjønn som tidligere preget offentlig sektor har blitt fortrent til fordel for New Public Management også kalt virksomhetsstyring, et perspektiv som deles av Ball (Ball, 2016, 2017).

## 3.5 Tvetydighet og konflikt som implementeringsperspektiv

Matland (1995) argumenterer for at verken top down- eller bottom up-perspektivet er en fullgod beskrivelse av data. Som en erstatning for de tidligere dominerende top down- og bottom up-perspektivene presenterer Matland (1995) hvordan tvetydighet og konflikt i

samspill påvirker implementeringsprosessen. Tvetydighet kan for Matland (1995) kan fremkomme enten gjennom utydelige målsettinger eller utydelige virkemidler. Utfra et top down-perspektiv vil tvetydighet om målsettingene til et tiltak være ensbetydende med mislykket implementering. Samtidig vil konfliktnivået øke jo klarere målsettingene er. Høy tvetydighet om virkemidler kan ifølge Matland ofte skyldes manglende teknologi for å oppnå målene for implementering av en gitt policy. Videre kan tvetydighet om midler også skyldes uklarhet om hvem som har ansvar for hva i en implementeringsprosess eller hvis man ikke vet hvilke virkemidler som er nødvendige for å nå målsettingene (Matland, 1995). Graden av tvetydighet påvirker implementeringsprosessen på en rekke forskjellige måter, og høyere tvetydighet påvirker ifølge Matland (1995)

the ability of superiors to monitor activities, the likelihood that the policy is uniformly understood across the many implementation sites, the probability that local contextual factors play a significant role, and the degree to which relevant actors vary sharply across implementation sites (Matland, 1995, s. 160).

Høyere tvetydighet øker dermed sjansen for at implementeringsprosessen vil variere fra sted til sted gjennom ulik situasjonsforståelse mellom ulike aktører, mindre overordnet kontroll med prosessen av ansvarlige myndigheter og større sannsynlighet for at lokale forhold påvirker implementeringsprosessen i vesentlig grad.

Samsillet mellom konflikt og tvetydighet blir i Matlands modell illustrert gjennom fire hovedkategorier for implementering: administrativ, politisk, eksperimentell og symbolsk. Modellen har blitt kjent som «the ambiguity-conflict matrix» (Matland, 1995, s. 160) og er gjengitt i Tabell 2.

	<b>Lav konflikt</b>	<b>Høy konflikt</b>
<b>Lav tvetydighet</b>	Administrativ implementering	Politisk implementering
<b>Høy tvetydighet</b>	Eksperimentell implementering	Symbolsk implementering

**Tabell 2: Matlands «Ambiguity-conflict matrix», etter Matland (1995, s. 160).**

For å studere en eksperimentell implementeringsprosess er det ifølge Matland (1995) mest fruktbart å bruke bottom up-perspektivet. Eksperimentell implementering av politikk er i stor grad avhengig kontekst, lokale rammebetingelser og de individuelle implementeringsaktørene. Tvetydigheten kan komme til syne enten gjennom manglende spesifisering av målsettinger, men tydelige implementeringsinstrumenter eller ved at målsettingene er klart spesifisert, men uten definerte virkemidler (Matland, 1995).

Matlands implementeringsmodell er spesielt interessant sett i sammenheng med implementeringen av trafikklysmodellen i norsk skole under koronapandemien. Trafikklysmodellen ble implementert som et ledd i håndteringen av en usikker situasjon der erfaringsgrunnlaget var så godt som ikke-eksisterende (NOU 2021: 6) etter at Norge hadde vært forskånet fra pandemier med lignende omfang de siste årene. Også fordi det i begynnelsen av pandemien var stor oppslutning om smitteverntiltakene og dermed lite konflikt, samtidig som det var usikkerhet om hvordan implementeringsprosessen skulle forløpe og hvilke virkemidler skulle ha tilstrekkelig effekt, er Matlands eksperimentelle implementeringsprosess relevant som forklaringsmodell. Selv med en målsetting om å bremse smitten og forenkle smittesporing, var ikke utfallet gitt på forhånd, og modellen

ble også justert underveis ettersom kunnskapsgrunnlaget økte (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5).

Videre har både sentrale og lokale myndigheter hatt mulighet til å iverksette tiltak basert på gjeldende smittesituasjon, og skoleleder har sammen med skoleeier vært «ansvarlige for å finne de beste løsningene lokalt, og må tilstrebe å oppnå et best mulig smittevern innenfor de ulike tiltaksnivåene» (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Skoleleder har også hatt det overordnede ansvaret for informasjonsflyten ut mot ansatte, elever og foresatte, og har dermed også hatt betydelig påvirkningskraft i hvordan disse aktørene oppfattet implementeringen av trafikklysmodellen lokalt.

## 4 Metode

Denne studien er utformet som en kvalitativ studie, og gjennom dybdeintervjuer med lærere og skoleledere ved tre ulike videregående skoler er empiri innhentet. Disse er valgt som eksempler på hvordan håndteringen har vært ved videregående skoler i og rundt en storby i Norge. Videre har de tre skolene samme skoleeier i Trøndelag fylkeskommune, og kan dermed bidra til å danne et bilde av hvordan koronapandemien er håndtert her.

Innfallsvinkelen for datainnsamlingen er i likhet med det aller meste av annen kvalitativ forskning induktiv (Yin, 2016), altså at man med utgangspunkt i konkrete observasjoner kan utforme overordnede teoretiske konsepter. En hypotesedrevet deduktiv tilnærming med utgangspunkt i teoretiske konsepter for å forklare observasjonene (Gibbs, 2007; Moses & Knutsen, 2012; Yin, 2016) er etter min vurdering ikke hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet til denne masteroppgaven. I det kommende kapittelet presenteres og diskuteres de forskningsmetodiske valgene som er tatt i forbindelse med denne oppgaven. Videre presenteres det empiriske datagrunnlaget og hvordan datainnsamlingsprosessen har foregått. Avslutningsvis diskuteres validitet, reliabilitet og forskningsetikk.

### 4.1 Bakgrunn for valg av metode

Kvalitative studier egner seg godt til å få innblikk i individuelle opplevelser, gå i dybden og fordype seg i det studerte temaet, mens kvantitative spørreundersøkelser heller danner et mer generelt overblikk. Kvalitative dybdeintervju er ikke mulig å generalisere statistisk slik man kan med kvantitative spørreundersøkelser (Tjora, 2021), og det er derfor viktig å ha i bakhodet at mine funn gir et innblikk i enkeltindividers opplevelser, og at andre lærere og skoleledere kan ha andre opplevelser og synspunkter som min studie ikke kan fange opp. En kvalitativ studie som dette har dog fordelen at man den fange opp elementer ved håndteringen en kvantitativ studie ikke vil være i stand til å fange opp grunnet sin natur. Gjennom kvalitative intervjuer vil man kunne belyse aspekter som ikke er fanget opp av kvantitative undersøkelser, og man har derfor mulighetsrom til å utvide kunnskapsgrunnlaget på feltet (Tjora, 2021). Innhenting av empiri gjennom dybdeintervjuer kan gi unik innsikt i intervjuobjektene erfaringer, oppfatninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015), og kan bidra til å forstå komplekse fenomener, samt enkeltindividers motivasjon, tanker og årsaken til deres handlinger (Denzin, 2010).

Videre er store deler av allerede eksisterende litteratur om håndtering av koronapandemien i vesentlig grad basert på kvantitative data. For eksempel er det publisert flere rapporter av betydelig størrelse der kvantitative spørreundersøkelser er brukt (se blant annet Caspersen et al., 2021; Federici & Vika, 2020). Nettopp derfor er en kvalitativ tilnærming til problemstillingen riktig; gjennom kvalitative intervjuer med informanter som deler av sine erfaringer kan man avdekke aspekter ved implementeringen av trafikkllysmodellen som kvantitative undersøkelser ikke klarer å fange opp.

Kvalitativ analyse innebærer ifølge Gibbs (2007) en analyse av hvilke data som kan undersøkes og hvordan disse kan defineres, samt hvordan analysen bør utføres i praksis. Han mener at kvalitativ forskning skiller seg fra andre former for forskning gjennom at datainnsamlingen og den tilhørende analysen foregår parallelt, i den forstand at man som forsker gjennom for eksempel allerede eksisterende litteratur, intervjuprosessen og



feltnotater kan starte analysen tidlig og dermed justere på forskningsdesignet og problemstillinger etter hvert som man får innhentet empiri.

Hånd i hånd med valget om å gå i en kvalitativ retning i datainnsamlingsprosessen går beslutningen om en induktiv innfallsvinkel til innhenting av kunnskap. Gibbs (2007) definerer induksjon som "the generation and justification of a general explanation based on the accumulation of lots of particular, but similar, circumstances", noe som innebærer at man gjennom konkrete observasjoner senere kan bygge et teoretisk rammeverk (Moses & Knutsen, 2012). Av Tjora (2021) blir den induktive fremgangsmåten beskrevet som «eksplorerende og empiridrevet», mens den deduktive tilnærmingen er drevet fram av teori og hypoteser (Tjora, 2021, s. 27). Den deduktive kunnskapsfilosofien beveger seg i motsatt retning av den induktive, og baserer seg på testing av hypoteser som er utformet gjennom allerede etablerte teorier og konsepter (Gibbs, 2007; Moses & Knutsen, 2012).

Gibbs (2007) hevder at kvalitativ forskning er preget av en underleggende induktiv logikk gjennom at man tilstreber å danne nye teorier og forklaringer på verden rundt oss, noe som foregår i samspill mellom datainnsamling for å produsere og begrunne nye generelle konsepter for å skape ny kunnskap. Med utgangspunkt i denne kunnskapsfilosofien er mitt prosjekt induktivt – vi har ikke i vår levetid opplevd en pandemi av dette omfanget, og organiseringen av skolehverdagen gjennom et trafikkløssystem har heller ikke vært utprøvd tidligere.

Det er dog vanskelig, om ikke umulig, å ikke la tidligere erfaringer og etablerte teoretiske konsepter på andre felt prege utformingen av en intervjuguide og dermed innhenting av empiri, og det er dermed enkelte deduktive trekk i den metodiske tilnærmingen (Gibbs, 2007; Tjora, 2018; Yin, 2016). I litteraturen blir en slik tilnærming ofte referert til som abduktiv, og ifølge Timmermans og Tavory (2012) søker en forsker som arbeider ut fra en abduktiv tilnærming aktivt etter forklaringer av konkrete observasjoner og fenomener, og det er ifølge Gibbs (2007) uunngåelig at en kvalitativ analyse er veiledet og avgrenset av ideer, konsepter og teorier som forskeren allerede har internalisert, og at induktive tilnærminger derfor er preget av innfall der man søker å undersøke om allerede etablerte forklaringer også kan benyttes om nye fenomener.

Timmermans og Tavory (2012) argumenterer for at en abduktiv tilnærming kan være spesielt nyttig i kvalitativ forskning der man ofte arbeider med komplekse fenomener som vanskelig kan la seg forklare gjennom etablerte teorier. De foreslår derfor at forskere kan bruke abduktiv analyse for å utvikle nye teorier og forklaringer basert på en kombinasjon av empirisk observasjon og kreativ tenkning og deretter teste teorien med å enten innhente ytterligere data eller gjennom å sammenligne teorien med andre, mer etablerte teorier (Timmermans & Tavory, 2012). De påpeker at abduktiv analyse kan være utfordrende og at det kreves en viss grad av kreativitet og teoretisk refleksjon, men at en slik tilnærming kan bidra til ny innsikt og dypere forståelser av komplekse fenomener.

## 4.2 Dybdeintervju

Empiri er innhentet gjennom bruk av dybdeintervjuer. Dybdeintervjuer gir en annen mulighet til å gå i dybden og stille oppfølgingsspørsmål enn en kvantitativ spørreundersøkelse vil gjøre, og er godt egnet der man ønsker å studere informantenes erfaringer, og er dermed godt egnet for et design der søkelyset settes på lærernes opplevelser med og refleksjoner rundt pandemihåndteringen i skolen (Tjora, 2021).

Det semistrukturerte dybdeintervjuet danner et fundament for en intervjusituasjon der målet er å få mest mulig informasjon ut av informantene, men gir likevel et rom for å avvike fra intervjuguiden og stille andre spørsmål som anses som relevante der og da.

Intervjusituasjonen gir også rom for å stille oppfølgingsspørsmål (Bryman, 2016; Tjora, 2021). Kvalitative intervjuer er derfor mer fleksible enn det kvantitative metoder er, og åpner for å gjøre tilpasninger underveis hvis dette anses nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.2.1 Rekruttering av informanter

Ifølge Bryman (2016) er et av problemene kvalitative forskere ofte møter å definere hvor mange informanter om er nødvendig når et teoretisk fundament skal ligge til grunn for intervjuene (Bryman, 2016, s. 416). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at man må intervju «så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148), noe som i de fleste tilfeller ligger på rundt 10-15 personer. De trekker fram at tid, ressurser og at et økt antall respondenter vil føre til at mengden ny kunnskap etter hvert vil falle, noe som gjør at det er mer hensiktsmessig å konsentrere seg om forberedelse og analyse av intervjuene heller enn å intervju flest mulig informanter.

Informanter ble innledningsvis rekruttert ved henvendelser til skolenes e-postadresser, for så å følge opp med telefonsamtale. Flere skoler som ble spurt uttrykte interesse for prosjektet og mente temaet var viktig, men avsto mine forespørsler da de ikke hadde kapasitet til å delta. Blant grunnene de oppga var involvering i andre forskningsprosjekter. Grunnet den store forskningsaktiviteten som foregår i og rundt Trondheim, er det ikke overraskende at skolene opplever den totale belastningen som for stor og dermed takker nei til deltakelse. Også en av rektorene som har bidratt i denne studien trakk fram at de får svært mange henvendelser om deltakelse i forskjellige forskningsprosjekter. Han valgte likevel å takke ja til deltakelse da han opplevde temaet som viktig. Også blant lærerne som er intervjuet ble det trukket fram at det kommer så mange e-poster om forskningsprosjekter at de blir oversett fordi de oppleves som en form for forstyrrelse i hverdagen.

Videre var det skoler som i utgangspunktet fremsto som positive til deltakelse i prosjektet, men som ikke lyktes med å få tak i lærere som ønsket å delta. Blant de som takket nei ble blant annet den langvarige lærerstreiken høsten 2022 (Utdanningsforbundet, 2022), høy arbeidsbelastning og etterslep etter pandemien og utfordringer med å få lærere til å stille som informanter oppgitt som årsaker. Jeg har derfor også sett meg nødt til å ta i bruk mitt nettverk for å få nok informanter til å stille. Informantene som har bidratt er derfor rekruttert både via rektorer og fagledere, men også via direkte henvendelser. Noen av informantene har også bidratt med å rekruttere informanter blant sine kolleger og fortjener derfor en stor takk. Totalt har elleve informanter fra tre videregående skoler i Trøndelag stilt opp til intervjuer i tidsperioden november 2022 til begynnelsen av mars 2023.

Flere av lærerne som er intervjuet har uttrykt at det oppleves som så lenge siden at de føler at de har lite å bidra med, til tross for at det kun er litt over et år siden de siste koronatiltakene ble opphevet i skolen. Etter mitt perspektiv underbygger dette viktigheten av å gjennomføre denne studien nå mens koronaperioden fortsatt er relativt friskt i minnet. Med kontinuerlige satsninger, innføring det nye læreplanverket Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023) og gjennomgående evalueringer av skolen fremstår det som om koronapandemien raskt blir glemt, også av de som sto midt i det. En av skolelederne som er intervjuet trakk fram under sitt intervju at han mente det var viktig å bidra med erfaringer for å sikre at man kan være bedre forberedt ved fremtidige epidemier som rammer den norske skolen.

I alt er det gjennomført intervjuer med til sammen åtte lærere fordelt på tre videregående skoler i og rundt Trondheim. I tillegg er rektor eller assisterende rektor ved de respektive skolene også intervjuet. Begge kjønn er representert både blant lærerne og rektorene, og totalt syv kvinner og fem menn har bidratt med tid og refleksjoner i denne studien. Informantenes alder og erfaring varierer, og både relativt nyutdannede i starten av trettiårene og erfarne lærere med mer enn 30 års erfaring i skolen er intervjuet. Det er intervjuet lærere som underviser ved samtlige klassetrinn i videregående skole. Informantene underviser primært ved studiespesialiserende utdanningsprogram eller i tilsvarende fellesfag på yrkesfag, men også en lærer som underviser både i yrkesfag og fellesfag på sitt utdanningsprogram er representert. Det er en relativt jevn fordeling av lærere som har undervist i realfag eller i språk- og samfunnsfagene.

Informant	Rolle	Skole	År på skolen	Fagretning	Merknader
LA-1	Lærer	A	10+	Språk og samfunnsfag	Kontaktlærer
LA-2	Lærer	A	5 eller mindre	Språk og samfunnsfag	Har jobbet ved flere skoler i løpet av pandemien, og hadde flere arbeidsplasser samtidig.  Lærer ved skjermet avdeling på skole A
LA-3	Lærer	A	5 eller mindre	Språk og samfunnsfag	Jobbet ved skoler i to fylker i løpet av pandemien. Hadde flere arbeidsplasser samtidig.
R-A	Rektor	A	10 eller mer		Telefonintervju uten lydopptak
LB-1	Lærer	B	5-10	Fremmedspråk og musikk	Tillitsvalgt i fagforening
LB-2	Lærer	B	10 eller mer	Realfag	Kontaktlærer
LB-3	Lærer	B	5-10	Yrkesfag* og realfag	Kontaktlærer Områdeansvarlig for sitt studieprogram Tillitsvalgt
R-B	Rektor	B	5 eller mindre		
LC-1	Lærer	C	5-10	Realfag	
LC-2	Lærer	C	10 eller mer	Språkfag	Kontaktlærer
R-C	Assisterende rektor	C	10 eller mer		

**Tabell 3: Oversikt over informanter**

## 4.3 Datainnsamling

Data til forskningsprosjektet ble samlet inn gjennom dybdeintervjuer av lærere og rektorer ved videregående skoler i Trøndelag høsten 2022 og vinteren 2023. Lydopptak fra intervjuene ble transkribert og kodet ved hjelp av dataprogrammet NVivo.

### 4.3.1 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene med informantene foregikk i all hovedsak ute ved deres arbeidsplasser, og jeg ba de involverte om å sette av tilstrekkelig tid til at informantene hadde tid til å reflektere og snakke fritt. Målet for intervjuet var å skape en ramme der informantene hadde rom og anledning til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det de blir spurt om (Tjora, 2021). Noen av intervjuene ble av praktiske hensyn eller etter informantenes ønske gjennomført digitalt via Teams. Det ble utarbeidet en intervjuguide før gjennomføring av intervju. Under utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig å utforme den på en slik måte at informantene i størst mulig grad fikk mulighet til å snakke fritt og dele om sine opplevelser, men oppfølgingsspørsmål ble stilt der jeg anså det som nødvendig. Intervjuguiden ligger vedlagt oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015; Morris, 2015; Tjora, 2021).

Lydopptaker ble benyttet under samtlige intervju unntatt ett. Lydopptak er ifølge Tjora (2021) nødvendig for å analysere den innhentede informasjonen på en god måte, og gir oss en visshet om at man får med seg det som har blitt sagt. Bruk av lydopptaker sikrer også at man i intervjusituasjonen har rom til å snakke fritt, følge med på det informanten forteller og ikke bruke opp verdifull tid på å notere. Informantene har blitt gjort kjent med bruk av opptaker før intervjuet og har gitt sitt eksplisitte samtykke til opptak av samtalen. For de av intervjuene som har foregått digitalt har informantene gitt tillatelse til at det kan tas opptak av videomøtet. Grunnet noe uklar kommunikasjon med en av rektorene ble et intervju gjennomført over telefon uten tekniske løsninger for å ta opptak av samtalen, og jeg endte i stedet opp med å ta flittige notater underveis. Dette virket for meg som forstyrrende for flyten i intervjusituasjonen, og det opplevdes som krevende både å lytte til det informanten fortalte og notere ned det som ble sagt. Det er derfor trolig at viktig informasjon ikke har kommet med. Videre gjorde tidspress under dette intervjuet at jeg ikke kom meg gjennom intervjuguiden og dermed ikke har fått like mye materiale fra dette intervjuet som fra de andre intervjuene som har blitt gjennomført.

Morris (2015) anbefaler at man sikrer seg i en intervjusituasjon med å ta lydopptak på to forskjellige enheter, i tilfelle teknisk svikt. Det ble derfor både benyttet en ekstern opptaker og en digital løsning for mobiltelefoner tilknyttet datainnsamlingsystemet Nettskjema. Begge formene for opptak er godkjent for bruk til datainnsamling ved NTNU (NTNU, u.å.). Bruken av to opptakere kom til nytte allerede i første intervju, der den eksterne opptakeren gikk tom for batteri underveis. I og med at det også ble tatt opptak gjennom den digitale løsningen, ble det heldigvis unngått at intervjudata gikk tapt.

### 4.3.2 Transkribering

Intervjuene er transkribert til tekst med utgangspunkt i lydopptak fra de ulike intervjuene. Transkripsjonene er gjennomført ved hjelp av Universitetet i Oslos Autotekst (UiO, u.å.), som benytter kunstig intelligens for å omsette tale til tekst. Lyd- og tekstfilene er deretter gjennomgått for å kunne korrigere eventuelle feil i transkripsjonen. Det er tilstrebet en ordrett gjengivelse av det som framkom i intervjuene med unntak av at dialekter er omskrevet til bokmål. En slik omskriving har også bidratt til anonymisering av informanter.

Gibbs (2007) trekker fram særlig to problemer knyttet til transkribering. Det første er at det er et meget tidkrevende arbeid, og at transkripsjon ofte tar mellom 4 og 6 ganger så lang tid som selve datainnsamlingen. Det andre problemet er at transkripsjonen kan fortolkes på ulike måter, særlig hvis transkribenten legger seg på en mindre nøyaktig transkripsjon der fyllord, nøling og dialektord sløyfes til fordel for fokus på det informanten mener å si (Gibbs, 2007). Dette er til en viss grad også gjort i denne oppgaven, i tillegg til at jeg også har benyttet meg av automatisk transkripsjon med digital stemmegjenkjenning for å lette arbeidet med transkripsjonen noe. Jeg har likevel gått over utskriftene fra de automatiske transkripsjonene for å eliminere feil, samt å gjøre meg kjent med meningsinnholdet også via tekst.

## 4.4 Dataanalyse

Gibbs (2007) hevder at kvalitativ dataanalyse innebærer en form for transformasjon – at man starter med et stort tilfang av data som analyseres og settes i system slik at en studies funn kan analyseres på en klar, forståelig og tillitvekkende analyse. Han fremhever at det i forskningsmiljøet hovedsakelig er to syn på hvordan en slik transformasjon skal utføres. Det første synet setter søkelys på de tekniske aspektene ved en slik analyse; sortering, innsamling, kategorisering og håndtering av kvalitative data, ofte ved at man også diskuterer hvordan man kan danne konsepter gjennom disse aspektene. Det andre synet involverer tolkning og gjenfortelling av funn, noe som for eksempel kan utarte seg gjennom diskursanalyse, observasjonsstudier og fenomenologi (Gibbs, 2007).

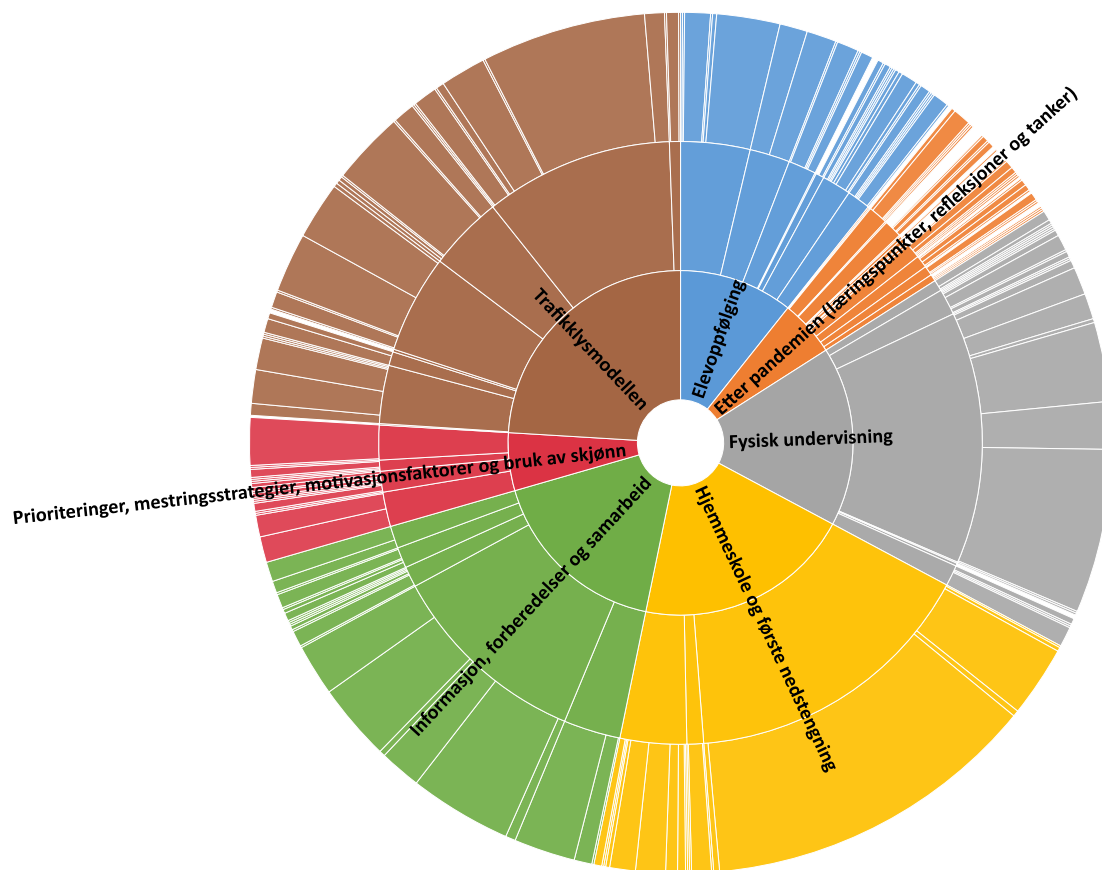
Analyseprosessen starter ifølge Maxwell (2013) gjennom transkripsjon av intervjuer eller ved å lytte til lydopptakene, mens Gibbs (2007) mener at forskeren gjennom å ta notater underveis påbegynner analysen allerede underveis i intervjuene. Tradisjonelt har forskningslitteraturen om kvalitativ analyse i stor grad handlet om koding om analyseverktøy, men Maxwell (2013) presiserer at å skrive notater, lese gjennom transkripsjoner og utvikle kategorier for koding eller sammenligne materiale fra forskjellige kilder allerede er viktige deler av analysen. Koding er dermed et av mange verktøy som kan brukes for å etablere teoretiske konsepter basert på den innsamlede empirien.

### 4.4.1 Koding

Etter transkripsjon av intervjuene satt jeg igjen med et stort datamateriale som deretter ble kodet, kategorisert og satt i system. Maxwell (2013) mener koding er den viktigste strategien for kategorisering av kvalitative data, og at man gjennom koding kan dele opp datamaterialet for så å omorganisere og kategorisere empirien på en slik måte at man kan sammenligne funn fra ulike kilder og bruke denne til å etablere teoretiske konsepter. Kvalitativ koding skiller seg dermed fra sitt kvantitative motstykke, der koding heller innebærer å tillegge «a preestablished set of categories to the data according to explicit, unambiguous rules, with the primary goal being to generate frequency counts of the items in each category» (Maxwell, 2013, s. 107).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer koding av intervjudata at «man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226), noe som gjør at data kan kategoriseres, brytes ned, undersøkes og sammenlignes. Man kan dermed undersøke om det er mønstre som kan danne grunnlag for analyse og bidra til å besvare forskningsspørsmålet i det ulike informanter beskriver i løpet av intervjuene (Morris, 2015; Tjora, 2021) og om informantenes uttalelser er likelydende eller skiller seg fra hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Gibbs (2007) fremhever at man gjennom kodingen organiserer og håndterer datamaterialet uten at det går tapt, og at mye tekst ofte kan tilskrives flere koder.

Transkripsjonene fra de intervjuene som er gjennomført i denne studien er kodet ved hjelp av analyseverktøyet NVivo. Bruk av dataprogrammer for analyse av kvalitative data blir stadig mer utbredt, og er ifølge Maxwell (2013) nærmest obligatorisk i arbeidet med store prosjekter. Han begrunner dette med at disse programmene forenkler og forbedrer arbeidet med empirien gjennom å tilrettelegge for mer systematisk koding, sette konsepter i sammenheng og dermed bidra til å utvikle teorier. Kodingen er gjort med utgangspunkt i det informantene fortalte i intervjuene, og har fungert som en naturlig avgrensning av mitt datamateriale. Kodeprosessen har vært tett knyttet opp til den induktive tilnærmingen jeg har hatt til forskningsspørsmålet og har derfor vært tett tilknyttet materialet og empirinær. Mengden koder og referanser i tekstfilene ble underveis i prosessen dermed meget omfattende, et problem som ifølge Gibbs (2014) ofte forekommer ved induktiv og empirinær koding. En fordel med å bruke et analyseverktøy som NVivo i slike tilfeller er at kodene kan ordnes hierarkisk og at man dermed kan sammenfatte erfaringer fra de ulike informantene. Videre har man gjennom NVivo muligheten for å fremstille datamaterialet grafisk gjennom diagrammer og matriser, noe som kan sees i figur 1 under.



**Figur 3: Hierarkisk fremstilling av koder fra empiri**

Her fremstilles kodene på toppnivå grafisk, og basert på mengden referanser hver av disse kodene er tillagt tar de ulike plasser innerst i sirkelen. Videre har hver av kodene på toppnivå flere underkoder som fremstilles videre utover i sirkelen – noen av disse kan knyttes til hundrevis av referanser i teksten. En mer detaljert oversikt over kodene er vedlagt oppgaven som vedlegg 5.

## 4.5 Vurderinger av validitet og reliabilitet

Karl Poppers falsifikasjonskriterium (1981 [1957], s 23-24), som sitert av Tjora (2021, s. 249) lyder «Kriteriet for at en teori skal ha vitenskapelig status er at den er falsifiserbar, at den er gjendrivar, at den er prøvbar». Validitet, reliabilitet og mulighet til å replikere en studie er ifølge Bryman (2016) grunnsteinen i all samfunnsforskning. Det er derfor essensielt at man når man utarbeider sitt forskningsdesign at man velger informanter, metode for innhenting av empiri og utforming av intervjuguide, slik at forskningsspørsmålet kan bli besvart. Kirk og Miller (1986) beskriver reliabilitet som et mål på at man ved innhenting av empiri får samme svar uansett tid og sted, mens validitet handler om hvorvidt det man finner gjennom datainnsamlingen er sant (Kirk & Miller, 1986).

Reliabilitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om «forskningresultatene konsistens og troverdighet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), altså at andre forskere får samme resultat om forsøker å gjenskape en studie. I intervjustudier handler dette om hvorvidt en informant endrer sine svar i nye intervjuer med andre forskere, for eksempel fordi man bevisst eller ubevisst har stilt ledende spørsmål. Videre kan subjektive fortolkninger påvirke transkribering av intervjudata eller hvordan empirien kodes og kategoriseres i etterkant, noe som gjør at resultatene ikke kan la seg gjenskape nøyaktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Kirk og Miller (1986) påpeker at selv om en studie utføres på samme måte som tidligere forskning, kan resultatene endres fordi verden er i konstant endring. Hvis jeg på et senere tidspunkt skulle intervjuet de samme informantene om samme tema, kan deres refleksjoner endre seg fordi med tiden både reflekterer annerledes over situasjonen de sto i eller kan ha glemt ting som fremsto som viktige i intervjusituasjonen.

Validitet blir av Bryman (2016) definert som «the integrity of the conclusions that are generated from a piece of research» (Bryman, 2016, s. 41), noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan vurderes utfra om et utsagn er sant og gjengitt korrekt utfra sine premisser. Validitetsbegrepet inkluderer både intern og ekstern validitet. Intern validitet refererer til studiens evne til å måle det den skal måle slik at forskningsspørsmålet besvares, samt om det finnes kausale faktorer som kan påvirke funn. Videre er et nøkkelkonsept i vurderingen av en studies validitet validitetstrusler – om det finnes alternative forklaringer eller tolkninger av funn som kan medføre at man konkluderer feil (Maxwell, 2013). Slike trusler er andre måter man kan forstå empirien på, for eksempel at de intervjuede informantene «are not presenting their actual views, or that you have ignored data that don't fit your interpretation, or that there is a different theoretical way of making sense of your data» (Maxwell, 2013, s. 123).

To av de mest sentrale truslene for intern validitet er bias gjennom at forskeren velger data som stemmer overens med etablerte teoretiske konsepter eller egne antakelser, samt at forskeren, bevisst eller ubevisst, forsøker å påvirke informantenes atferd eller uttalelser. Dette fører til en upresis eller til og med feil representasjon av virkeligheten (Creswell & Miller, 2000; Maxwell, 2013; Yin, 2013, 2016). Som nevnt tidligere i kapitlet har jeg gjennom utformingen av forskningsdesignet og intervjuguiden, samt underveis i intervjuprosessen forsøkt å eliminere dette så godt som mulig ved å stille åpne spørsmål, forsøke å unngå å la mine antakelser på forhånd styre min tilnærming til datamaterialet og beholde funn som ikke stemmer overens med allerede etablerte teoretiske konsepter. Det er dog umulig å ikke påvirke studien i noen grad, både fordi informantene kan påvirkes av selve intervjusituasjonen og fordi jeg som forsker ubevisst

kan ende opp med å tolke funnene ut fra mine egne referanserammer (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2013; Yin, 2016).

Validering av kvalitativ forskning innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å undersøke eventuelle feilkilder, å verifisere teoretiske fortolkninger av det empiriske grunnlaget, vurdere informantenes virkelighetsforståelse og reflektere over maktforhold, både når det kommer til rekruttering av informanter og i en intervju situasjon. Maxwell (2013) beskriver flere punkter som kan brukes som en test av en studies validitet. Hensikten er å fjerne validitetstrusler og øke forklaringskraften for de konklusjonene som trekkes. Noen av punktene han lister opp, som for eksempel å gjennomføre studier med lang tidshorisont der man kan gjennomføre intervjuer flere ganger, har ikke vært mulig innenfor rammene av denne masteroppgaven. Andre punkter har jeg etter beste evne forholdt meg til, deriblant et rikt datamateriale i form av lydopptak og transkripsjoner heller enn egne feltnotater, et bredt informasjonsgrunnlag basert på flere informanter med ulike roller, samt å sammenligne empiriske funn både mellom informanter og i forhold til allerede publisert litteratur (Maxwell, 2013).

Ekstern validitet handler om at funnene i studien er mulige å generalisere og er overførbare utover det studerte objektet (Bryman, 2016; van Thiel, 2022). Generalisering i forskning har tradisjonelt sett blitt knyttet til kvantitative data, der man gjennom store statistiske utvalg kan generalisere utover den aktuelle populasjonen (Bryman, 2016; van Thiel, 2022), men Yin (2016) påpeker at ekstern validitet like godt kan handle om at empirien i studien tolkes korrekt, slik at den reflekterer og representerer den virkelige verden slik den er. Generalisering er dermed like relevant for kvalitative som for kvantitative studier, og for Kvale og Brinkmann (2015) er det naturlig at man etter man har vurdert en studies pålitelighet og gyldighet i analyseprosessens neste steg vurderer om funnene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervju personer, situasjoner og kontekster. Maxwell (2021) mener til og med at kvalitative metoder er nødvendige for ekstern generalisering, noe han begrunner med at kvantitativ forskningsmetodikk har få verktøy for å generalisere utover egen populasjon.

## 4.6 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk har ligget til grunn i arbeidet med oppgaven, da aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet har vært nødvendige for at det i det hele tatt skulle bli et masterprosjekt. I og med at detaljer som kommer frem gjennom intervjuer kan oppleves sensitive og omhandler personlige erfaringer (Gibbs, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021), har både informanter og arbeidssteder blitt anonymisert. I tillegg har alle transkripsjoner blitt utført på bokmål, uavhengig av informantens dialekter. Selv om tematikken i seg selv ikke har blitt opplevd som spesielt sensitiv, har enkeltinformanter uttalt seg svært kritisk til sine arbeidsgivere, og det er derfor viktig at spesielt disse informantens identiteter holdes skjult for å hindre negative konsekvenser ved deltakelse i dette prosjektet (Gibbs, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015).

Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet har vært nødvendige for at det i det hele tatt skulle bli et masterprosjekt. Som ansatte i skolen har informantene i denne studien hatt taushetsplikt (Sikt, u.å), og jeg har både i forkant av og underveis i intervjuene vært opptatt av å spørre om generelle opplevelser og større tendenser ved koronahåndteringen og innføringen av trafikklysmodellen, heller enn konkrete tilfeller som dreier seg om enkeltelever eller konkrete situasjoner. Jeg opplever også at informantene gjennom intervjuene også har vært sin taushetsplikt bevisst og kun har snakket om sine egne erfaringer eller om elever og klasser i generelle ordelag. Videre er datainnsamling



avklart med skoleledelsen på hver av informant skolene, og i tillegg til å godkjenne studien har disse selv stilt opp til intervju og bidratt til rekruttering av andre informanter. Samtlige informanter har fått utdelt et informantskriv og samtykket skriftlig til deltakelse i prosjektet. Informantene er informert om og har godkjent bruk av lydopptaker, og er også informert om hva deres deltakelse i prosjektet ville innebære, hva deres data skulle brukes til og når deres opplysninger ville slettes. Disse samtykkene er ifølge Tjora (2021) nødvendige for at datahåndteringen skal være tråd med gjeldende regelverk og etiske prinsipper. Dersom informantene ønsket å trekke sitt samtykke hadde de når som helst hatt mulighet til dette, og data tilhørende de aktuelle informantene ville da blitt slettet.

For å sikre korrekt gjengivelse av informantenes synspunkter ble det tatt lydopptak under intervjuene, og samtlige informanter har eksplisitt gitt sitt samtykke til opptak. Opptakene ble tatt på ekstern opptaker og krypterte nettløsninger, transkribert og deretter slettet. Det er tilstrebet å gjengi alle data på en korrekt måte. Eventuelle feiltolkninger er helt og holdent mine egne.

Forskningsprosjektet er forhåndsmeldt og godkjent av Sikt, tidligere kjent som Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), på bakgrunn av håndtering av personopplysninger. Godkjenningsskriv fra Sikt og informantskriv er vedlagt oppgaven. Personvern anses som ivaretatt i oppgaven. Både skoler og informanter er anonymisert i den endelige masteroppgaven, og det er kun jeg som kjenner deres identitet. Veileder er gjort kjent med hvilke skoler informanter er rekruttert ved, men kjenner ikke lærernes identitet.

## 5 Presentasjon av empiri

Som tidligere beskrevet er det empiriske grunnlaget for denne studien bygget opp rundt intervjuer med tre skoleledere og åtte lærere som gjennom pandemien har jobbet ved tre videregående skoler i Trøndelag. De aktuelle skolene blir her referert til som skolene A, B, og C, og lærere og rektorer har i den empiriske gjennomgangen nedenfor fått informantalias som korresponderer med deres rolle og arbeidsplass (se delkapittel 4.2.1, på side 26 for informantoversikt). Den empiriske fremstillingen i det følgende kapitlet er i hovedsak kronologisk fremstilt; fra perioden med hjemmeskole til retur til fysisk undervisning og avsluttes med perioden etter de siste smitteverntiltakene ble opphevet i februar 2022. Underveis presenteres informantenes erfaringer med en rekke aspekter ved denne perioden, herunder implementering av trafikklysmodellen og opplevde konsekvenser av smitteverntiltak. Videre vies en del av kapitlet til informasjonsflyt og samarbeid, både internt på skolene og, for skolelederne, samarbeid og retningslinjer gitt med kommunehelsetjenesten og fylkeskommunen som skoleeier. Smitteverntiltakene i videregående skole gjennom pandemien variert etter smittesituasjon lokalt og nasjonalt, og har også blitt justert gjennom pandemien ettersom kunnskapsgrunnlaget om sykdommen har økt og befolkningen har blitt vaksinert. Tabell 4 er en oversikt over de mest sentrale av tiltakene som har preget informantenes hverdag gjennom de aktuelle skoleårene, men for å ivareta informantenes anonymitet inkluderes ikke lokale innstramminger her.

<b>Skoleåret 2019-2020</b>		
Koronaviruset oppdages i Kina og spres derfra ut i verden.		
<b>Januar</b>	31.	COVID-19 definert av WHO som en global helsekrise. Blir i Norge definert som en allmennfarlig smittsom sykdom og blir meldepliktig.
	4.	Fraværsgrensen endres.
<b>Mars</b>	12.	Det norske samfunnet stenger ned og tusenvis av elever og lærere blir sendt på hjemmeskole
<b>April</b>	20.	Starter en forsiktig gjenåpning av skoler og barnehager med at de yngste for komme tilbake først. Prioriteres for testing.
	11.	Skolen åpner for alle elever, men med strenge smitteverntiltak.
<b>Mai</b>		I US og VGS fokus på 1 meter avstand.
	29.	Første trinn i trafikklysmodellen, rødt nivå, innføres
<b>Juni</b>		Gult nivå i trafikklysmodellen innføres
<b>Juli</b>		Fraværsgrensen gjeninnføres til neste skoleår

## Skoleåret 2020-2021

Smittesituasjonen varierer rundt i landet. Noen steder lav/ingen smitte og gult nivå, andre steder mer smitte, mer omfattende tiltak og raske endringer.

<b>August</b>		Fraværsgrensen oppheves midlertidig. Smitten spres, bremser videre gjenåpning.
<b>Oktober</b>		Regjeringen innfører lettelsler på nasjonalt nivå samtidig som det innføres muligheter for mer lokale tiltak
<b>November</b>	5.	Ny smittebølge, folk bes holde seg hjemme og ha minst mulig sosial kontakt. Skoler blir forberedt på at de kan være nødt til å gå over til rødt nivå ved mer smitte.
	13.	Rødt nivå på VGS i kommuner med høyt smittenivå.
<b>Desember</b>		Nasjonale tiltak videreføres ut januar. Kommuner oppfordres til å vurdere å gå fra rødt til gult eller opp til rødt fortløpende basert på smittesituasjonen.
<b>Vinter 2021</b>		<i>Midlertidige nedstengninger og til tider rødt nivå flere steder</i>
	13.-19.	Rødt nivå for alle US og VGS i hele landet.
<b>Januar</b>	20.	Gult nivå nasjonalt, kommunene kan ha rødt ut uka eller lengre om smittesituasjonen tilsier det
	23.	Strengere tiltak i enkelte kommuner pga mutasjoner av viruset. Det innføres nye regler for digital undervisning; Kun på skoler der det er vanskelig med normal undervisning, hvis det er pedagogisk forsvarlig og tar hensyn til elevenes beste. Mer hjemmeopplæring er mulig hvis nødvendig.
<b>Februar</b>	8.	Skriftlige eksamener, samt muntlige eksamener på VG1 og VG2, avlyses
	9.	Varsler endringer av trafikklysmodellen for å tilpasse den bedre til smittesituasjonen. Gjelder spesielt gult og rødt. Fortsatt gult nivå nasjonalt, men kommuner med mye smitte må vurdere rødt.
<b>Mars</b>	29.	Ny smittevernveileder for VGS åpner for at kommunen kan anbefale bruk av munnbind utenfor undervisning, men det kan ikke påkrevs. Skolene bes om å begrense kontakt mellom ansatte.
<b>April</b>		Ny plan for gradvis gjenåpning, prioriterer barn og unge først. Planlegger for gjennomføring av muntlig eksamen som normalt for VG3.
	12.	Unge prioriteres for vaksine, mens ingen yrkesgrupper utenom helsepersonell prioriteres.
<b>Mai</b>	21.	Åpner for grønt nivå i barnehager og skoler fra 27. mai. Tiltaksnivå skal nå bestemmes lokalt.

<b>Skoleåret 2021- 2022</b>		
Starten på skoleåret preget av høy smitte. Høyt fravær høsten 2021.		
<b>Juli - september</b>		Tilbyr koronavaksine for barn mellom 12 og 18 år
<b>September</b>	25.	De fleste tiltak fjernes til fordel for en «normal hverdag med økt beredskap». Trafikklysmodellen skal kun brukes i spesielle tilfeller. Fraværsregelen gjeninnføres fra 11. oktober.
<b>Oktober</b>		Kommunene blir bedt om å innføre lokale tiltak hvis nødvendig
<b>November</b>	4.	Fraværsgrensen oppheves ut skoleåret
	30.	Nasjonale tiltak gjeninnføres. Oppfordrer til testing av skoleelever i områder med mye smitte.
<b>Desember</b>	7.	Trafikklysmodellen gjeninnføres med grønt nivå som utgangspunkt. Oppfordrer til testing av skoleelever i områder med mye smitte.
	16.	Ny smittebølge (Omikron) medfører rødt nivå for VGS og gult nivå for US
		Kommunene bes prioritere skoleansatte for 3. vaksinedose
<b>Januar</b>	1.	Ansatte i skoler og barnehager unntas fra krav om smittekarantene i arbeidstiden
	13.	Tiltaksnivå kan igjen bestemmes lokalt; grønt nivå for VGS og gult nivå for ungdomsskolen. Økt testing.
		Nærkontakter kan teste seg ut av karantene. Anbefaler ikke testing for andre enn nærkontakter.
<b>Februar</b>	1.	Svært mange tiltak fjernes. Går bort fra nasjonale anbefalinger om tiltaksnivå i skoler og barnehager
	12.	Samtlige smitteverntiltak oppheves.

**Tabell 4: Tidslinje over smitteverntiltak i videregående skole** (Kunnskapsdepartementet, 2020, 2021a, 2021b; Regjeringen, 2022; Statsministerens kontor, 2020; Statsministerens kontor et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Et gjennomgående tema i flere av intervjuene var at man var dårlig forberedt på de fleste av aspektene ved pandemien. Dette samsvarer med funn gjort av Koronakommisjonen (NOU 2022: 5) og Koronautvalget (NOU 2023: 16). R-C forteller at handlingsplanene for smittevern de hadde fra før var basert på svineinfluensa-pandemien fra 2009, og at de var lite forberedt på omfanget koronapandemien viste seg å få.

Vi fulgte med på tv hva som skjedde blant annet i Italia. Vi skjønte at det var en av en eller annen form for smitte der som kanskje kunne komme til Norge. Men omfanget på det, hva det var, det visste vi ikke (R-C).

Ettersom smitten økte både i Norge og resten av verden, kom også smitten til Trøndelag. Noen dager før nedstengningen fikk rektor på skole B beskjed om at kommuneoverlegen hadde besluttet å stenge ned skolene i kommunen fra 11. mars. På dette tidspunktet var det ikke kjent at det fra nasjonalt hold ville stenge ned like etter, og rektor beskriver en uavklart situasjon der de ikke hadde noe å styre etter. Ansatte og elever ved skolen lurte på hvorfor bare denne kommunen stengte ned, og nedstengningen medførte stor oppmerksomhet fra både lokale og nasjonale medier. R-B forteller om et stort antall spørsmål og problemstillinger han måtte ta stilling til på egenhånd.

## 5.1 Hjemmeskole og digital undervisning

Nedstengningen av samfunnet der lærerne måtte undervise hjemmefra kom ifølge informantene fort og overraskende.

Nei, det skjedde jo ganske fort, det. Plutselig måtte vi liksom være hjemme (LC-1).

Det informantene forteller vitner om en kaotisk situasjon preget av mye usikkerhet og lite informasjon om hva som ville skje fremover.

Så da det plutselig på en måte sa pang og vi fikk beskjed at skolen skulle stenges, så lurte vi på hva som ville skje (R-C).

Etter nedstengningen kom det etter hvert nasjonale føringer for hvordan skoleledere skulle kommunisere og håndtere ting, noe som ifølge R-B gjorde ting lettere enn da han var overlatt til seg selv. R-A fortalte at hun i tiden rundt nedstengningen bare gjorde ting hun ikke kunne. Da samfunnet stengte ned trodde flere av informantene at denne nedstengningen ville være kortvarig, og at man ville komme tilbake til normalen etter kort tid. R-C forteller at

dette antagelig ville ta noen dager, trodde vi. Men vi håpet at vi kan være tilbake veldig raskt. Så jeg så for meg om kanskje ei ukes tid før vi kom tilbake. For det her går seg til, at vi er tilbake i vanlig drift igjen. Men da på det tidspunktet synes jeg at en uke var fryktelig lenge. Så jeg tenkte at det blir sikkert krevende å håndtere dette i en uke (R-C).

Flere av informantene beskriver at hverdagen ble snudd på hodet og alt var annerledes. Situasjonen ble opplevd som krevende for samtlige. Blant annet forteller LB-1 at det at Norge stengte ned var «kjipt», både fordi det var krevende å finne løsninger for digital undervisning, men også fordi hun opplevde det som vanskelig å ikke få treffe kolleger. Også LB-3 synes situasjonen var krevende, spesielt med tanke på praktisk undervisning. Han hevder nedstengningen var

på grensa til traumatisk. Med tanke på undervisning, langt på vei hele jobben. Vi jobber veldig praktisk, og så over natta å ha tre måneder uten å ha praktisk arbeid med elevene. Det var traumatisk. Du får sånn ... Hvordan i all verden skal det her gå? Og snu så gæli opp ned med å ikke i hele tatt ha praktisk undervisning med elevene. Det var en stor overgang. [...] Vi har jo en praktisk tilnærming i alle fag i fellesfagene. [...] Og å da bli tvunget over på en digital plattform, som egentlig også var lite utprøvd. Så det ble en brå overgang for oss, må innrømme det (LB-3).

Lærere forteller at de ventet på å komme tilbake igjen og at det derfor var vanskelig å planlegge fremover i tid. LA-2 sier hun ble sittende og vente på å komme tilbake igjen, mens LC-1 synes hjemmeskoleperioden ble preget av uklare beskjeder og at man ikke visste hva skoleledelsen forventet av lærerne. Samtlige lærere forteller at man ikke var forberedt på hvordan man skulle undervise hjemmefra. LA-1 forteller at de

hadde jo så vidt rukket å diskutere det litte grann, for vi skjønnte jo at det kanskje var på vei, men det er klart at det var noe annet å omsette i praksis (LA-1),

og at man ikke var forberedt på å undervise hjemmefra. Samtidig viste det seg vanskelig å lage fullgode digitale opplegg. LC-2 følte seg overlatt til seg selv og savnet at skoleledelsen hadde kommet med noen råd om gjennomføring av digital undervisning. Ifølge informantene hersket det i begynnelsen av hjemmeskoleperioden også en usikkerhet om hvilke digitale verktøy som var tillatt å bruke.

Det var jo vill vest i starten da vi gikk over til digitalt (R-B).

Både lærere og skoleledere trekker fram at man i starten av pandemien ikke kunne benytte de digitale verktøyene som ble ansett som mest hensiktsmessige grunnet manglende databehandleravtaler og lisenser fra skoleeiers side. De gir uttrykk for en uoversiktlig situasjon der digital undervisning gjennom fylkeskommunens læringsplattform, Canvas, fungerte dårlig. Dagene ble preget av dårlige tekniske løsninger fram til fylkeskommunen gikk over til å benytte Microsoft Teams til digital undervisning. I den første fasen av nedstengningen ble mye overlatt til den enkelte lærers digitale kompetanse. Både lærere og skoleledere forteller at det tok tid å bli komfortable ved undervisning via nett, og at det var krevende å snakke til svarte skjermer siden lærerne ikke hadde lov til å pålegge elevene å ha på kamera under undervisning.

LA-1 beskriver nedstengningen som en unntakstilstand der både elever og ansatte var opptatte av å få den nye hverdagen med hjemmeskole og digital undervisning til å fungere, og at han jobbet ekstra for å hjemmeskolen til å fungere. Motsatt beskrev LA-2 hvordan arbeidsbelastningen for hennes del ble mindre siden møtetiden forsvant, og at hun hadde mye dødtid under nedstengningen. R-C nevner at de i forbindelse med første nedstengning raskt sørget for å ha et tilbud på skolen til noen få elever. I tillegg til elever på avdeling for tilrettelagt opplæring omfattet dette også elever som av ulike årsaker ikke burde være hjemme. Utfra behov fikk disse elevene oppfølging av enten lærere eller ansatte i elevtjenesten, som regel rådgivere eller helsesykepleier.

Ettersom pandemien utviklet seg ble det tydelig at nedstengningen ikke ville være så kortvarig som først antatt. Det at man ikke visste hvor lenge nedstengningen skulle vare var krevende for flere av informantene. Videre var hjemmesituasjon, både for informantene og deres elever, avgjørende for hvordan hverdagen på hjemmeskole var.

De er ikke små, ungene mine, så jeg klarer å følge opp, de er jo store. Men de som har småunger, ikke sant, som må ta vare på dem, har jo en helt annen hverdag enn jeg har igjen. Så det var jo veldig forskjellig. Sånn at utifra de reglene, og det følte jeg jo ledelsen og var veldig sånn klar på, vi gjør det vi gjør utifra det vi får til (LB-2).

LC-1 har to små barn og forteller at det kunne være utfordrende å være på jobb mens de var hjemme. I hennes tilfelle var faren til barna hjemme i permisjon, og pass av barna var derfor ikke en utfordring, men hun ser for seg at

det hadde vært ganske så heftig, hvis ikke han har vært det, å skulle hatt begge ungene hjemme, og begge to skulle jobbe da (LC-1).

Også andre informanter forteller om en hverdag der man i familien kom tett på hverandre, og at det kunne være en krevende situasjon med flere barn på hjemmeskole og ektefeller eller samboere i husstanden med hjemmekontor og egne møter. R-B forteller om store forskjeller mellom hvordan både lærere og elever hadde det under nedstengningen. Forskjellene mellom ressurssterke, skoleflinke elever og elever som hadde behov for ekstra oppfølging fra lærer økte. Mens flere skoleflinke elever beskrev hjemmeskoleperioden som den beste skoletiden de har hatt, var det for andre elever svært krevende med stengte skoler. Årsakene til dette var flere, men varierende tilgang til egnet arbeidsplass, vanskelige hjemmeforhold og for enkelte elever manglende tilgang til internett gjorde situasjonen utfordrende. Elever som bodde alene på hybler ble isolert, og minoritetspråklige elever opplevde det som vanskelig å føle undervisning via skjerm. Mange av disse hadde ikke tilgang til internett hjemme, og skolen investerte derfor i SIM-kort for å gi elevene nettilgang via mobil. Videre beskriver informantene store variasjoner i elevenes hjemmesituasjon.

Og så vet vi at noen elever kan klare å jobbe selvstendig på egenhånd. Men det er jo avhengig av veldig mye hjemmesituasjon. [...] Det varierer som natt og dag. Og vi fikk fort tilbakemelding fra lærere at det er slik det er. Noen elever klarte dette godt. Men de var nok i mindretall i forhold til andre som syntes at det er... Når den digitale timen startet kl. 9 så vi at det var noen elever som logget seg på. Så gjorde de ikke mer (R-C).

Informanter trekker også fram at det var en del elever som ikke burde være hjemme av forskjellige årsaker, enten fordi de ikke klarte å opprettholde strukturen i hverdagen på hjemmeskole, eller fordi elevenes hjemmesituasjon var vanskelig.

Noen fikk hard medfart og har sannsynligvis opplevd ting de ikke burde ha opplevd på grunn av nedstengningen (R-B).

### 5.1.1 Undervisning og elevoppfølging på hjemmeskole

Flere lærere beskriver lærere hjemmeskoleperioden som «grei», og at det i de fleste teoretiske fag gikk greit å undervise via skjerm. Hvorvidt lærerne lyktes med undervisningen hang i vesentlig grad sammen med hvilke elever man hadde. Undervisningsfag var av mindre betydning, men fremstår som mer krevende for de av lærerne som underviste i praktiske fag, fremmedspråk og matematikk. LA-1 fortalte at flere av hans elever syntes det var ubehagelig å snakke engelsk over nett, og både LB-2 og LC-1 beskrev det som krevende å lykkes med matematikkundervisning over nett. R-A trekker fram at lærerne ved skolen ble svært kreative og flinke til å prøve ut nye digitale verktøy, noe som også LA-2 trekker fram:

Og vi ble gode på å bruke læringsplattformene for det de var verdt, tror jeg. Fordi du blir litt sånn, hva er den beste muligheten i bruken da, av læringsplattformen? Det blir viktig når alle elevene er hjemme og du ikke kan snakke med dem face-to-face (LA-2).

Noen av verktøyene viste seg å fungere så godt at de fremdeles er i bruk etter pandemien blant flere av informantene. Videre oppdaget flere lærere hvilke muligheter som lå i digitale plattformer de allerede benyttet seg av, og at det tross alt fungerte ganske godt å bruke de digitale plattformene for undervisning. R-C mener forskjeller i lærernes digitale kompetanse gjorde kvaliteten på undervisningen ujevn. Mens yngre lærere i stor grad brukte digitale verktøy og omstilte seg raskt til en ny hverdag, ga andre lærere tilbakemeldinger om at de ikke ville få til digital undervisning. R-B beskriver at de digitale plattformene de hadde tilgang til i starten hadde så store mangler at situasjonen ble enda mer krevende. LA-2 forteller at noen av hennes kolleger ga opp digital undervisning og heller ga elevene beskjed om å jobbe med prosjekter på egenhånd. Selv om hjemmeskolen fungerte godt for ressurssterke elever som klarte å jobbe selvstendig, er R-Cs oppfatning at kvaliteten på opplæringen generelt sett gikk ned under hjemmeskoleperioden.

Men de aller, aller fleste trenger skolen. De trenger en lærer som kan tilråde dem, veilede dem, passe på dem. Oppdra litt, sette grenser, ikke minst det. Men alt det der ble borte når elevene ikke var her (R-C).

Informantene forteller om store utfordringer med å gjennomføre praktisk undervisning, og at de ble tvunget til å være kreative for å få undervisningen til å fungere. Mest krevende var situasjonen for elever på yrkesfag. LB-3 forteller at det i starten av perioden var mulig å få til praktisk undervisning som elevene dokumenterte gjennom for eksempel bilder og videoer. Etter hvert som hjemmeskoleperioden trakk ut i tid ble det dog utfordrende å opprettholde progresjonen i praktisk undervisning.

I og med at vi ikke var der og viste dem, og gjorde noe sammen med dem, så ble det en stor utfordring. (...) Så vi fikk ikke progresjon i den praktiske opplæringa, for vi fikk ikke styre dem og hjelpe dem. Men vi fikk jo fordelen av at vi fikk kanskje inn litt mer

teoriforankring enn vi har gjort vanligvis. At i og med at vi var tvunget til å kjøre mer teoribolker, så fikk vi en litt mer teoretisk forankring (LB-3).

På utdanningsprogram der man er avhengige av tilgang til verksteder hadde elevene kun teoretisk undervisning i de syv ukene skolene var stengt, noe som førte til at de mistet masse undervisning som måtte tas igjen da de fikk lov til å komme tilbake på skolen. Andre fikk gjennomført praktisk undervisning på kreativt vis, og R-B fortalte at lærere ved restaurant- og matfag kjørte hjem til elevene med mat slik at de kunne lage mat sammen via Teams.

Måten skoledagen ble lagt opp på varierte mellom skolene. På skolene A og C ble det lagt opp til at timeplanen skulle følges, og at elevene logget seg på ved tidspunkter de ellers skulle ha time. Dette sørget for å ivareta en følelse av normalitet i hverdagen. Flere lærere var opptatte av at elevene ikke skulle miste undervisning i hjemmeskoleperioden og ga derfor et stort antall hjemmeoppgaver. R-A forteller at presset på elevene ble opplevd som så høyt at hun måtte be lærerne om å redusere mengden arbeidsoppgaver de ga elevene, og ved skole C kom lærerne selv ifølge R-C fram til at arbeidsbelastningen på elevene ble unødvendig høy på starten av hjemmeskoleperioden. Det ble derfor etter hvert større fokus på variasjon i arbeidsoppgaver, og at fokuset skulle rettes mot å danne grunnlag for standpunktkarakterer i fagene. Spesielt viktig var dette for avgangseleven, som etter det R-C forteller var bekymret for at de skulle miste karaktergrunnlag som følge av pandemien.

På skole B kom de til motsatt konklusjon, og valgte å ikke følge timeplanen. De valgte i stedet å fokusere for å få elevene i gang fra morgenen gjennom å logge seg på og få en gjennomgang av dagens oppgaver før de deretter lot elevene jobbe selvstendig eller i digitale grupper mens lærerne var tilgjengelige for spørsmål via chat. En viktig årsak til denne beslutningen var ifølge R-B at de så det som lite hensiktsmessig at elevene satt i mange timer foran skjermen.

Lærernes opplevelser av elevoppfølging på hjemmeskole synes å variere etter hva slags elevgrupper de hadde ansvaret for. Videre beskriver lærerne at god relasjon til elevene i forkant av nedstengningen forenklet dette arbeidet, og LA-1 tror at nedstengningen hadde vært mer krevende om han ikke hadde kjent elevene sine like godt.

En utfordring som trekkes fram av både lærere og skoleledere er at det er krevende å skille mellom hva som var arbeidstid og fritid når man likevel var hjemme hele døgnet.

Og så var det mange som var veldig kontaktsøkende. Jeg fikk spørsmål på ettermiddagen. [...] Da visste jeg at både de og jeg hadde utfordringer med å skille hva som var arbeidstid og ikke (LB-1).

LB-3 forteller at de utover i hjemmeskoleperioden måtte sette begrensninger på vegne av elevene for at de ikke skulle jobbe med skolearbeid hele døgnet.

I starten så var det at vi så at elevene jobba hele døgnet. Vi var ikke så strenge på å starte til vanlig tid. Så lenge det ble levert i løpet av en dag, for eksempel, så var det greit. Men vi så at for å få struktur for ungdommen, så måtte vi møte opp til vanlig tid på Teams. Vi måtte ha tilbake oppmøte og delkrav. Det måtte ikke bare være løpet av dagen, det de skulle gjøre. Vi måtte tidlig inn og sette rammer for elevene, sånn at vi så at de jobba til tilnærmet normalt skoletid som de har gjort før (LB-3).

Også for lærerne var det utfordrende å sette rammer for hverdagen slik at skillet mellom fritid og arbeidstid ble utvisket, spesielt fordi man var på jobb til litt andre tidspunkt enn vanlig.



Og det med at man bestandig var på, 24 timer i døgnet. Jeg følte at jeg fikk meldinger døgnet rundt. Og du følte at du måtte gjøre jobb hele tiden. En ting var at når vi startet opp, de tre månedene det var stengt, så var det jo ... Når du var så tilgjengelig som du var da, så følte jeg at du jobbet døgnet rundt. Så det var slitsomt. Må ærlig innrømme det. Det var en slitsom tid (LB-3).

Skillet mellom arbeidstid og fritid ble utfra det informantene beretter om hyppig diskutert, både i uformelle kanaler mellom kolleger og i mer formelle kanaler med fagforening, fagledere og selve skoleledelsen, og R-C forteller at kontaktlærerne fikk det største trykket med telefoner fra elever og foresatte.

R-A forteller at sykefraværet blant de ansatte var veldig lavt i perioden med hjemmeskole og at man jobbet utfra de omstendighetene man hadde hjemme. LB-3 forteller at flere kolleger i hjemmeskoleperioden kjente på at det var belastende at

det ikke gikk ikke an å være syk lenger. Du har alltid muligheten å legge ut noe digitalt eller ha noen digitale undervisningstimer eller være tilgjengelig. Så du var egentlig på jobb hele tida, om du var her eller om du var hjemme i karantene, så følte du at det viska ut den forskjellen på jobb og fritid (LB-3).

## 5.2 Retur til fysisk undervisning

Etter syv uker med hjemmeskole fikk skolene åpne igjen under strenge smitteverntiltak. R-B mener det var betydelig større utfordringer ved å åpne skolene igjen enn ved å stenge de ned, og at gjenåpningen av skolene var

mye vanskeligere, for da skulle vi begynne å forholde oss til hverandre, alle de menneskene i bygningene. Med trapper og heiser og dørhåndtak. Vi hadde fokus på det med berøringsmitte, ikke bare det som var i lufta (R-B).

Han forteller videre at Utdanningsdirektoratet sendte ut en sjekklister til skolene før gjenåpning, slik at skoleledelsen kunne klargjøre skolebygningen og iverksette fysiske smittetiltak. Ifølge skolelederne var det mange problemstillinger å forholde seg til, og på flere av skolene ble trappene begrenset til trafikk enten oppover eller nedover, for å unngå at man møttes ansikt til ansikt. For lærerne var det å returnere til fysisk undervisning godt. De forteller at det var godt å se hverandre igjen, å ha elevene foran seg og at hverdagen var mer normal enn den hadde vært under nedstengningen. Likevel var hverdagen på skolen en helt annen enn før nedstengningen, og \*L-B\* forteller at det for både elever og lærere var frustrerende at restriksjonene førte til at dagen ikke kunne legges opp slik de ønsket.

For i starten var det sånn at vi fikk ikke ta inn hele klassen, vi fikk ikke ha så mange elever på skolen. Så vi måtte dele klassen i to. Vi måtte desinfisere kjøkkenet. Vi måtte legge til rette for meter og to meter. Også det var veldig vanskelig. For å endelig komme tilbake og møte elevene, måtte vi dele dem i to klasser. Også måtte vi holde avstand, vi kunne nesten ikke hjelpe dem (LB-3).

For noen medførte returen til fysisk undervisning blandede følelser. Flere av informantene fortalte at både de selv og deres elever var redde for å bli smittet da skolene åpnet igjen etter første nedstengning, mens andre fortalte at det var rart å se hverandre igjen etter å ikke ha møtt andre enn sine nærmeste på flere uker. Mange var også redde for å spre smitten videre til noen som kunne bli alvorlig syke eller miste livet, og rektor ved skole B forteller at smittede elever bekymret seg over hvilke konsekvenser det ville få for andre at de hadde kommet smittet på skolen:

Mange elever var engstelige for hva de eventuelt hadde påført andre. Det handler om hva vi visste om sykdommen denne gangen. Det var ikke noe vaksine eller noe i starten, det var en potensielt dødelig utgang også for friske folk (R-B).

At skolene ble åpnet til tross for at mange var redde for å bli smittet, er fordi det begynte å komme fram at nedstengningen for mange elever var mer skadelig enn selve pandemien. Det ble derfor tatt en beslutning om at skolene skulle åpne igjen. R-B forteller at man etter hvert «begynte å se at konsekvensene av skolestengningen var veldig store» og at det «er faktisk større fare for at ungene tar skade av å være hjemme, enn av koronaen» (R-B), og at man derfor så seg nødt til å la elevene komme tilbake til fysisk undervisning, selv om skolehverdagen for mange ble opplevd som farlig. Mellom kolleger ble det ofte diskutert hvordan man skulle forholde seg til smitteverntiltak, og R-C forteller at han fikk tilbakemelding gjennom tillitsvalgte og verneombud ved skolen om at enkelte ansatte følge seg utrygge på arbeidsplassen.

Blant lærerinformantene i denne studien fremstår det som at frykten for å bli smittet økte med informantens alder, noe som er naturlig gitt at alder øker sannsynligheten for komplikasjoner ved smitte av koronaviruset (NOU 2021: 6). Videre har egen helsetilstand og det å være pårørende til personer i risikogruppen medført at enkelte informanter var mer bekymret for smitte enn andre.

Før vi fikk vaksine så følte vi lærerne oss veldig utsatte da. Fordi det var aldri noe snakk om at vi skulle få komme først i køen for vaksine. Men vi skulle være sammen med folk hele tiden. Så jeg var jo veldig bekymret for å bli syk. En periode. For det var jo mye sykdom. Eller det var jo mye redsel for sykdom. Så i den første perioden var det ikke så mye sykdom kanskje. Men så fikk vi en tredje periode enn det der det var veldig mye sykdom. Da følte du vassa i elever som hadde korona som ringte og var hjemme (LC-2).

Samtidig som det var mange ansatte som var redde for å bli smittet, var det også flere ansatte som syntes det var godt å returnere til skolen igjen, treffe elevene igjen og få en følelse av normalitet i hverdagen. R-A forteller at noen var «stressa for å komme tilbake på skolen, andre kunne ikke brydd seg mindre» (R-A). LA-1 sier at han ikke selv var redd for å bli smittet, og at han syntes det var godt å komme tilbake på skolen og se elevene sine igjen.

### 5.2.1 Prioriterte elevgrupper for fysisk undervisning

Elevene ved skolene fikk komme tilbake gradvis, og i tråd med føringer gitt fra sentrale myndigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020; Statsministerens kontor, 2020) ble elever ved VG1 prioritert for fysisk undervisning da de kunne komme tilbake på skolen:

[...] på \*skole A\* så var det vel VG2 og VG3 som ble sendt hjem, mens VG1 skulle være på skolen fordi de var kanskje mest sårbare, da. Siden de var yngst (LA-2).

Da elevgruppene kom tilbake ble de fordelt på flere rom for å sikre nok avstand. Lærerne måtte dermed gå mellom klasserommene i løpet av timene, og ifølge LA-1 var dette en løsning flere av lærerne ikke likte spesielt godt. Også LB-2 syntes det var utfordrende å fordele tiden sin mellom to forskjellige klasserom, og forteller at

Nå hadde jeg førsteklasse, så vi fikk være ganske mye på skolen. Men da måtte jeg fordele klassen min i to rom, så jeg måtte ta undervisning i to rom samtidig. Det var jo veldig utfordrende. Jeg måtte fordele meg imellom. Vi hadde en mattetime, så var jeg litt her og litt der. Jeg gikk litt fram og tilbake. Så det ... I hvert fall var gruppene litt sånn skeive. I den ene gruppa var det noen som spurt. Det var jo litt artig. I den andre gruppa var det helt stille, og ingen som spurte. Og da måtte jeg liksom ... De spurte om det her, som så da må dere og ... Men det var jo som det var det da (LB-2).

Både skole B og C prioriterte yrkesfagelever for fysisk undervisning, også under rødt nivå. Elever ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer hadde mistet mesteparten av sin

fagopplæring i løpet av de syv ukene første nedstengning varte, i og med at denne undervisningen i vesentlig grad er avhengig av verksteder og andre fasiliteter ved skolen. Ved skole C fant de ut etter hvert at løsningen de valgte på rødt nivå, med undervisning annenhver dag, ikke var praktisk mulig med måten timeplanen var lagt opp ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette førte etter hvert til at reglene ble håndhevet ulikt for ulike utdanningsprogrammer, noe som etter sigende skapte frustrasjon over reglene blant de ansatte.

I tillegg til prioriteringene nevnt over, ble også elever med særskilte behov prioritert. Skolelederne ved de tre skolene omtalt i denne oppgaven forteller alle om et bevisst valg om å i størst mulig grad skjerme elever med behov for ekstra oppfølging av lærer. Særlig gjaldt dette for elever ved spesialavdelinger. Rektor forteller hvordan avdeling for særskilt tilrettelagt opplæring på skole B i tillegg til opplæring også fungerer som en viktig avlaster for foresatte til elever med til dels krevende diagnoser som Downs syndrom og autisme. Det ble derfor fra tidlig i pandemien ble fokusert på at disse elevene skulle få komme tilbake på skolen. Selv om disse elevene hadde et stort behov for fysisk tilstedeværelse, hadde mange av disse elevene lidelser som medførte økt risiko for alvorlig sykdomsforløp og til og med å miste livet dersom de skulle bli smittet av koronaviruset, noe som medførte en rekke dilemmaer for både R-B og ansatte ved avdelingen.

Videre forteller lærere at enkelte elever i ordinære klasser også måtte få et tilbud ved skolen; enten ved at de fikk et tilbud på skolen før resten av klassen fikk returnere til fysisk undervisning, eller gjennom at ble tilbudt daglig fysisk undervisning selv i perioder der resten av klassen vekslet mellom fysisk og digital undervisning.

Også var det at enkeltelever ble tatt som sårbare elever. Som vi så datt ut hvis de ikke fikk kontakt med læreren, sånn at etterhvert så ble det jo mer av det, at lærere fikk ha direktekontakt. Når det var på rødt, så hadde vi en lærer som fikk være inn med én elev. For å følge opp, for at vi så at han datt ut, han trengte det sosiale nettverket. Så da var det jo én elev som ble tatt inn, eller to elever som ble tatt inn. Før vi fikk lov til å ta inn halve gruppa og sånne ting (LB-3).

R-A forteller at elevene ved skolens spesialavdeling i all hovedsak ble skjermet av tiltakene, og LA-3 som jobber ved denne avdelingen beskriver i intervjuet hvordan han i liten grad merket noe til trafikklysmodellen i sin arbeidshverdag. Undervisningen var normal, og det eneste som var annerledes var at elevene ikke fikk oppholde seg i fellesarealene og at det var større fokus på hygiene. I tillegg til å arbeide ved skole A, arbeidet LA-3 i samme tidsrom også ved en skole der han hadde ansvar for en innføringsklasse for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Han forteller at skolen valgte å prioritere disse elevene i perioder med høyere tiltaksnivå, og at de tok i bruk skolens gymsal til undervisning av disse elevene for å opprettholde avstandskrav og unngå at elevene måtte følge digital undervisning.

### 5.2.2 Koronasmitte og smittesporing ved skolene

R-B forklarer at smitte i hovedsak var et problem ved de store skolene ved tre av byene i fylket. Rektor ved skole A forteller at de i begynnelsen av pandemien hadde lite smitte, men at hun etter hvert som smitten i samfunnet steg opplevde hverdagen mer som en «kommandosentral» der hun måtte håndtere konsekvensene en beskjed om smitte førte med seg.

Ved større smitteutbrudd med store antall nærkontakter måtte skolene stenges fordi mange var berørt av karantene. Flere av informantene har vært i slike situasjoner, og det fortelles om utbrudd der skolen kunne være stengt opp mot en måned. Dog var

periodene med stengte skoler ofte kortvarige og ofte i sammenheng med skoleferier og andre fridager. Flere informanter forteller blant annet om oppblomstring av smitte i forbindelse med julen og sommerferien, noe som forøvrig var en kilde til konflikt mellom lærere og skoleledelsen på skole C, når lærerne ønsket hjemmeskole før juleferien for å slippe å tilbringe jula i karantene. Videre forteller flere av informantene at de sitter med et inntrykk av at mange elever ble smittet utenfor skolen, spesielt hvis de hadde vært på fest.

Jeg tenker at den smitten som var, den fikk gjerne elevene utenfor skolen. Eller det er vanskelig å vite (LA-2).

Flere av lærerne har hatt et inntrykk av at deres elever brøt smittevernregler på fritida. LB-2 beskriver i sitt intervju kontrasten mellom strenge smitteverntiltak under gjennomføring av privatisteksamener, mens det rett utenfor skolebygget hadde samlet seg mange avgangselever som feiret russetiden.

Til tross for smitte blant elever på skolen, var det lite smitte blant ansatte på skole C. R-C forteller at smittevernkontoret ga tilbakemelding om at det ikke var forhøyet smitte blant lærerne sammenlignet med resten av befolkningen:

Vi fikk jo tilbakemelding fra smittevernkontoret hvor mange elever som har testet positivt, eller ansatte som har testet positivt. Det fikk vi ukentlig, så kontakten med lokale smittevernkontoret økte gradvis hele tiden. Så så vi at det er veldig få ansatte som blir smittet om noen i helt tatt, selv om de har elever i en klasse som har vært smittet. De klarte ikke å påvise noen sammenheng der, at lærere ble mer smittet enn andre. I hvert fall på skolen her. Tvertimot så var det i løpet av hele pandemien, så klarte vi ikke å påvise at en eneste ansatt hadde blitt smittet på arbeidsplassen. Og det er ganske godt gjort altså (R-C).

Mens sporing av smitte og oversikt over nærkontakter generelt i samfunnet var en oppgave for kommunehelsetjenesten, var smittesporing ved skolene skoleleders ansvar. Skolelederne forteller om daglig kommunikasjon med smittevernkontoret der de rapporterte om smittetilfeller og nærkontakter ved skolen.

Når smittevernkontoret tok kontakt med oss, så gjaldt jo det alle ukas sju dager. Alle tidspunkter. Søndag kveld, lørdag kveld, det spilte ingen rolle. Vi ante at de ble like mye smittet i andre sammenhenger enn på skolen. Skolen var ikke et spesielt sted der du ble mer smittet enn i andre sammenhenger. Det så vi (R-C).

R-B kaller smittesporing «et eventyr og et sirkus på en gang», og beskriver at mens et smitteutbrudd i en yrkesfagsklasse kunne føre til karantene for de 15 elever i klassen, kunne et enkelt smittetilfelle ved studiespesialiserende utdanningsprogram potensielt sette flere hundre elever i karantene. Antallet nærkontakter som kunne bli berørt var størst når skolen var på gult og grønt nivå, mens omfanget ble merkbart mindre dersom skolen var på rødt. I og med at skolehverdagen på videregående skole er lagt opp gjennom valgfag og blanding av grupper også i matematikk og fremmedspråk, kunne et tenkt smittetilfelle med en VG2-elev som i løpet av tre dager før beskjed om mulig smitte ha hatt undervisning i fem programfag og to fellesfag. Antallet nærkontakter i slike tilfeller medførte at arbeidet med smittesporing ble krevende og komplekst.

Så en elev som ble smittet kunne føre til at 200 elever ble satt i karantene i ti dager. Du skal identifisere elevene med en gang. Du skal vite om de var på skolen eller ikke. Avdelingsleder må finne ut hvor elevene har vært. I de undervisningsgruppene, kontakter læreren for gruppene og forteller at dere må varsle elevene om at de skal være hjemme i morgen. Ofte fikk vi testsvar i 22-23-tida, fra kontoret i kommunen som jobbet med smitte. Da sendte vi ut bulk-SMS, så da elevene våknet om morgenen så de en melding der det sto "Du er nærkontakt, du skal være hjemme". Da kommer de spørsmålene om hvem de som har vært i kontakt med som er smittet. Det har vi ikke lov å si på grunn av personvern. Da skjønner

du hvilket omfang det får på en sånn skole. Har eleven vært hos helsesykepleier eller avdelingsleder? Det å passe på det her, for vi var livredde for at noe skulle glipe slik at vi potensielt skulle spre smitte igjen (R-B).

R-C forteller at de fikk beskjed fra smittevernkantoret om at personer som satt innenfor en radius på mellom fem og ti meter var å betrakte som nærkontakter. Både fordi det kunne være krevende å vite nøyaktig hvor alle hadde sittet i fellesområder og fordi undervisningen i videregående opplæring er lagt opp slik at grupper blandes på tvers av kohortene, ble dette komplisert i praksis. De valgte derfor etter hvert en litt enklere tilnærming til smittesporingsarbeidet.

Til slutt fant vi ut at hvis en elev er smittet i en klasse eller gruppe, så sender vi hjem den klassen. Vi kunne ikke begynne subjektivt å anta at roughly dere kan gå hjem og dere kan bli. Det var helt umulig. Elevene oppfattet jo det som vanvittig urettferdig. Så gikk jeg rundt og hadde med meg en protokoll der jeg skrev opp hvor finner jeg den eleven hen, da. Når ansatte og elever så at jeg kom med protokollen, så visste de hva det dreide seg om (R-C).

Reglene for karantene ved nærkontakt med smittede endret seg gjennom pandemien, både fordi man fikk mer informasjon og fordi nye mutasjoner av viruset gjorde det mer smittomt. Endringer i regler for karantene var ifølge skolelederne krevende å forholde seg til, og for R-B var mest krevende når karantenereglene i en periode ble utvidet til også å omfatte nærkontakter av nærkontakter til smittede. Hvis man fikk smitteutbrudd med hundrevis av nærkontakter i slike tilfeller, ble resultatet at skolen måtte stenge.

### 5.3 Implementering og etterlevelse av trafikklysmodellen

Både lærere og rektorer forteller at det ble enklere å forholde seg til smittevernregler og andre tiltak da trafikklysmodellen ble presentert av regjeringen og sentrale helse- og utdanningsmyndigheter 29. mai 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020; Statsministerens kontor, 2020). R-C beskriver at det å få en modell å forholde seg til var viktig, fordi det å ha

en faglig godt begrunnet helsefaglig begrunnelse til å begynne med, og få denne trafikklysmodellen, det var kjempeviktig. Etterhvert så erfarte vi jo veldig mye selv, ikke sant? Hvordan vi skulle gjøre det. (R-C)

Samtlige informanter er glade for at de hadde en modell, og flere mener trafikklysmodellen bidro til å gjøre en uoversiktlig situasjon mer oversiktlig. Likevel trekker flere av informantene fram at reglene var vanskelige å forstå, og at det var til tider uklart å ha oversikt over hvilke regler som gjaldt. Styrker ved trafikklysmodellen som blir trukket fram i intervjuene er at den ga skolene noe å styre etter og forholde seg til, at den skapte struktur og at den ga legitimitet og dermed var fin å henvise til når ansatte reagerte på forskjellige måter – enten de mente gjeldende regelverk enten var for strengt eller ikke strengt nok:

Noen mente at det som var besluttet var for strengt, noen mente at det var for slapt. Da var det veldig greit å si at det er dette som gjelder. Det kan jeg ikke gjøre noe med. Så kunne de si at jeg faktisk kan være strengere. Ja, det kan jeg være, men nå har vi tatt en faglig vurdering sammen med kommuneoverlegen. Han mener at dette er tilstrekkelig. Jeg må stole på overlegen (R-B).

Også blant lærerne ble disse faglige vurderingene trukket fram som en styrke.

Noen måtte ta de beslutningene, noen kom til å være uenige (LA-1).

Videre var modellens bruk av et konsept kjent fra hverdagen, med rødt, gult og grønt lys, ifølge LB-1 en måte å enklere forstå den gjeldende smittesituasjonen, og at det

I å en ganske tydelig symbolinformasjon i dette med rødt og gult, som jeg tror kanskje har hjulpet med å tydeliggjøre utfordringene bedre enn om vi bare hadde sagt at nå må vi være ekstra påpasselige, at vi skal passe på, jeg tror nok det har vært en sånn felles referanse som ikke var så dum (LB-1).

R-C forteller at løsningen de hadde på rødt nivå, med å dele opp elevgruppene slik elevene hadde undervisning på skolen annenhver dag, var nødvendig for å opprettholde et forsvarlig skoletilbud, samtidig som de kunne ivareta smittevernreglene. Gjennom å halvere elevtallet var det mulig for elever og ansatte å holde en meters avstand til hverandre, noe som ikke var mulig med fulle klasser. Videre gjorde undervisning annenhver dag det mulig å opprettholde progresjon i undervisningen på en annen måte enn hvis elevene skulle vært hjemme over lengre perioder. Etter R-B sitt syn var rødt nivå var det letteste nivået å forholde seg til fordi reglene var strenge. Det var dog vanskeligere å forholde seg til grønt og gult nivå, da det virket som at elevene ikke tok koronasituasjonen like alvorlig med mindre strenge regler. Etter rektorens syn var gult nivå det mest krevende å forholde seg til, og han forteller at mens elevene tok tiltakene på rødt nivå på alvor, mens hvis de havnet på gult nivå manglet reglene legitimitet.

De gadd ikke. De var pisseleie. De ville sitte sammen i kantina og sosialisere. Problemet var at fritidsaktiviteter var stengt ned. Idretten var stengt ned. Kulturskolen var stengt ned. Fritidsklubben var stengt ned. Utestedene var stengt ned. Kaféene var stengt. Skolen var på gult, så elevene fikk treffes hos oss. Det var det eneste sosiale de hadde. Når de følte at skuldrene ble senket og ikke var så alvorlig, og det ble gult, så var de så lei av det. De hadde lyst til å være sosiale og henge med hverandre. Det hadde vært veldig strengt. Da var det nesten umulig å si til dem at dere må flytte fra hverandre. Det skal være en meter imellom. Jeg skjønnte dem veldig godt. Tvert det ble rødt igjen fordi det dukket opp smittetilfeller på \*sted\* var de på. Da lyttet de. Da tok de det på alvor (R-B, stedsnavn er anonymisert).

Det mest krevende med å stå på rødt nivå var for LA-1 at de ikke visste hvor lenge de strengeste tiltakene skulle vare, noe som gjorde det krevende å planlegge undervisning. Andre lærere snakker også om at de ventet på at ting skulle gå over, og at de kunne komme tilbake til å ha elevene samlet på skolen. Videre forteller både lærere og skoleledere at overgangene skapte merarbeid, spesielt i situasjoner der rødt nivå ble innført under regjeringens pressekonferanse på fredag ettermiddag med virkning fra mandag morgen. Dette medførte intens arbeidsinnsats gjennom helgen for å endre på planer for undervisning, omorganisere klasserom og sende ut informasjon.

Også husker jeg en gang at vi fikk beskjed på en søndag om at det skulle bli rødt på mandag. Det var ... det skiftet der uten noen dag imellom var veldig frustrerende. Da var det utrolig mye møtevirksomhet og mailer hit og dit på søndag, som ikke primært er arbeidsdag for noen av oss. Så det var et par sånne der overganger som virket som om de hadde planlagt uten å ha noen kontakt med dem som skulle gjennomføre det. Er dette realistisk? Hvis vi for eksempel hadde vært på gult og skulle skifte til rødt og få beskjed på søndag, så er det en informasjonsflyt som er nesten helt umenneskelig å håndtere. Også er det å få informasjon ut til ansatte og elever. Du må snu om på planene på et blunk, og det er ikke sånn arbeidslivet vårt fungerer (LB-1).

Opplevelsen av å undervise på rødt nivå varierte veldig mellom lærerne. Mens LB-2 forteller at hun la opp til et eget prosjekt elevene kunne gjøre hjemmefra for å kunne opprettholde progresjon i undervisningen av elevene når de var fysisk til stede på skolen, forteller flere av de andre lærerne at progresjonen i undervisningen ble skadelidende under rødt nivå. LC-1 forteller at det kunne bli mange repetisjoner av fagstoff i timene, både fordi elevene ikke hadde forstått fagstoffet de skulle jobbe med hjemmefra eller at det er lett å finne på andre ting når man sitter hjemme, men også fordi fraværet var høyt.

Det kommer fram i intervjuene at det var lettere å stramme inn tiltakene enn å slippe opp, og at smitten gjerne steg når man gikk tilbake fra et strengere tiltaksnivå. R-C beskriver overgangen til gult nivå etter å ha vært på rødt som

Kjempekrevene. Veldig krevende. Da skulle vi på en måte prøve å ivareta smittevernet mens vi ikke hadde fysisk mulighet til det (R-C).

I intervjuene med lærerne fremstår forskjellene mellom gult og grønt som små. I motsetning til rødt nivå hadde ikke disse nivåene krav om avstand mellom elevene i klasserommene (Utdanningsdirektoratet, 2022a), og de største forskjellene mellom nivåene var at gult nivå innebar krav om avstand i fellesarealer og forsterket renhold. R-C forteller at

det som var vanskelig på gult nivå, for da skal det jo være en tilnærmet normal skole, det er altså elevtettheten i fellesfagene. Det var den virkelig store utfordringen hele tiden (R-C).

Videre kunne det bli stor trengsel i fellesområdene. R-C forteller at smittevernreglene i skolens fellesarealer var like gjennom hele pandemien, men at det var store forskjeller mellom gult og rødt nivå når det kom til etterlevelse av kravet om en meters avstand.

På en måte var det enklere å være på rødt nivå. Da klarte vi lettere å ivareta smittevernreglene. På gult nivå klarte vi ikke det. På grunn av antall mennesker som var i huset. Med ansatte var det nesten 1400 personer her. Det er ganske mange det på et bygg som i utgangspunktet er trangt. På et vis kan du si at de gangene vi var i rødt nivå, så pustet jeg litt letta ut. For da var masse elever ute av huset. Og vi hadde mye mer oversiktlige forhold her. Da klarte vi å ivareta smittevernreglene. Men på gult nivå klarte vi ikke det. Og det ga så klart masse dårlig samvittighet. Og ansatte sa hvordan kan du lede en skole der du ikke klarer å ivareta smittevernreglene? Jeg vet ikke hva jeg skal si til det (R-C).

Flere informanter forteller at det i praksis var vanskelig å skille mellom gult og grønt nivå, og at gult nivå følte ganske lik den vanlige skolehverdagen. Videre fremkommer det i flere intervjuer at lærerne ikke hadde oversikt over hva de ulike nivåene innebar, og i flere intervjuer fremsto det som om det var en viss forvirring rundt tiltaksnivåene og at det var lett å blande. Blant annet forteller LB-3 at modellen var

Vanskelig å forstå. Vi syntes det var veldig ... hva gjelder nå og hva gjelder ikke. Det var så mye forskjellig. Det var veldig kaotisk å forstå den trafikklysmodellen (LB-3),

men at det ble lettere å forstå innholdet i modellen når skoleledelsen informerte om sine tolkninger av hva tiltakene hadde å si for skolen.

Men der og syntes det var lettere å forstå når det ble gitt informasjon fra ledelsen. Det var ganske ... hvert lys var veldig sånn forklart i forhold til ledelsen. Det ble grønt, gult og rødt. Det var ganske sånn klart (LB-3).

For de fleste lærerne ble undervisningen på grønt og gult nivå lagt opp likt. På skole C ble det dog gjort noen pedagogiske endringer på gult nivå. R-C eksemplifiserer med at undervisningen i kroppsøving ble flyttet utendørs helt fram til det ble for kaldt, slik at man lettere kunne opprettholde avstand mellom elevene og redusere mengden møtepunkter. LC-2 forteller at undervisningen i hennes fag ble mer preget av tradisjonell tavleundervisning, og at hun for det meste unngikk gruppearbeid i timene for at elevene skulle holde avstand til hverandre. LA-1 gjentar flere ganger i løpet av intervjuet at gult nivå ble opplevd som en vanlig hverdag, og mener det er minimale forskjeller mellom hvordan skolehverdagen så ut på gult nivå og den hverdagen han møter etter at tiltakene

ble opphevet. LA-2 mener at gult nivå i den daglige samtalen ble litt bortglemt, og sier at hun

tror at i måten man snakket på, så var det viktig når det var rødt og det var viktig når det var grønt. Og så glemmer man kanskje den gule da (LA-2).

R-B mener modellen fint kunne vært forenklet slik at man kun vekslet mellom rødt og grønt nivå. Han ser for seg at gult nivå kunne vært kuttet til fordel for lokale tiltak i regi av kommuneoverlegene ute i kommunene dersom det ble ansett som nødvendig, og mener at hvis man skal

innføre noen regimer, så må man gjøre det som er hensiktsmessig. Skolene er så forskjellige. På \*skole B\* har vi en skole med store arealer. Det er masse bygg. (...) Du har alle byggene som henger sammen med felles vrimlearealer mellom. Selv om vi fikk smitte på G-bygget, så kunne resten av skolen driftes som vanlig, mens vi vasket ned G-bygget. Vi fikk til det her, mens ved \*to andre skoler\* må alle elever gjennom samme inngangsdør. De må gjennom det samme torgarealet for å komme seg til undervisning. Vi hadde egne innganger til byggene fra utsiden, så vi kunne drive store deler av skolen. Selv om vi fikk folk i karantene på denne avdelingen, så gikk resten som normalt. Det var ikke nødvendigvis like enkelt på en del av de skolene, tror jeg (R-B, skolenavn er anonymiserte).

### 5.3.1 Etterlevelse av trafikklysmodellens anbefalinger

Både skoleledere og lærere beskriver at selv om trafikklysmodellen inneholdt en rekke tiltak som kunne begrense smitte, gjorde hverdagen i videregående skole det krevende å omsette modellens anbefalinger i praksis. Både et stort antall elever og plassmangel i skolebyggene gjorde etterlevelse av kravet om meters avstand krevende.

Så vi fikk masse råd og veiledning som i og for seg ikke var dum. Men å følge opp det i praksis, det var veldig, veldig vanskelig altså. Og bygget er heller ikke utformet sånn at det var mulig, for det skulle 30 elever ut av klasserom. Og vi har over 50 klasserom. Så får du en trengsel ikke sant, skolen er jo bygd sånn (R-C).

Flere av lærerne syntes i tillegg at det var krevende å vite hva tiltakene i trafikklysmodellen hadde å si for skolehverdagen i praksis, og at modellen kunne fremstå som abstrakt.

Jeg synes ikke informasjonen i seg selv var så vanskelig, men det var det med hvordan omsetter du det i praksis på skolen? Hva innebærer det med kohorter og en meters avstand? (LB-1)

En vesentlig del av smittevernstrategien i norske skoler og barnehager var inndeling i kohorter i trafikklysmodellen. Kohorter kan i denne sammenhengen forstås som små, faste grupper som skulle redusere mengden nærkontakter og dermed begrense spredning av smitte (Nilssen et al., 2020). På grunn av måten videregående opplæring er organisert på med valg av fag, var det ifølge R-C ikke mulig å dele inn elevene i kohorter på den måten smittevernveilederne la opp til.

Det store dilemmaet for oss som driver videregående skole, i forhold til grunnskolen, er størrelsen på skolene. \*Skole C\* er veldig lik andre store skoler i Trondheim. Det som var hovedutfordringen for oss er at vi har i liten grad har klasser. Vi kunne ikke opprette kohorter, som det heter. Grunnlaget for videregående skole er at elevene velger fag, særlig på studieforberedende, og da går elevene på kryss og tvers. Det som vi etterhvert så, som Trondheim kommune og smittevernveilederne snakket om, at hold elevene i kohorter i gruppa, så skal det gå bra. Men det var nettopp det vi ikke hadde mulighet for, eller forutsetning for, slik som videregående skole er organisert formelt (R-C).

Spesielt elever på studiespesialiserende fikk som nevnt ovenfor et svært stort antall nærkontakter, noe som medførte at smittesporingsarbeidet ble krevende. Skole A samarbeider i tillegg med en nærliggende skole om valgfag, og LA-1 forteller at



undervisningen i disse fagene gikk som vanlig, tross tiltakene. På skole B ble det forsøkt å unngå blanding av elevgruppene så langt det var mulig, noe som medførte merarbeid og mye omorganisering. I fremmedspråk hadde LB-1 elever fra fire utdanningsprogram, og hun forteller at de skulle ha en stor terskel for blanding av grupper, spesielt på tvers av utdanningsprogram. Klasserommet så dermed svært annerledes ut, og gruppene måtte fordeles på ulike dager for å unngå sammenblanding på tvers av linjer.

For eksempel når jeg hadde fremmedspråk, så er det elever fra fire utdanningsprogram. Da fikk vi beskjed om at det ikke gikk an, så da måtte vi ha at noen grupper kom en dag, og de andre kom en dag, og det ble rett og slett merarbeid (LB-1).

Ellers på skole B var løsningen å plassere elevene klassevis i fag der gruppene ellers blandes slik som fremmedspråk, matematikk og valgfag. Lærerne måtte deretter tilstrebe å opprettholde avstand mellom elever fra ulike klasser.

Ja, så var det jo det der med meteren da. Og da plasserte vi de klassevis. I matematikk, så har jeg jo fra flere klasser. Men da skulle liksom A-klassen være der, og B-klassen skulle være der. Så vi delte dem litt sånn og da. Og så fikk de ikke sitte ved siden av den de ville. Og så var det jo sånn at det var noen fra B og D, eller A og B da, som ikke fikk sitte i lag. Men de var jo kompiser. Så ellers var de jo i lag. Så det ble jo litt sånn da. Jeg kunne jo ikke undersøke hvem som var kompiser og hvem som ikke var hele tida. Men det var litt sånn, det ble jo litt sånn rare ting da (LB-2).

Lærerne ved skole B forteller at mange av deres elever syntes det var ubehagelig å treffe elever fra andre klasser eller studieprogram.

Noen elever syntes det var ubehagelig å være på skolen, spesielt i fremmedspråk, fordi de da av og til møtte elever som ikke hørte til i kohorten deres, selv om vi jo organiserte klasserommet sånn at den delen tilhørte den klassen. Men de elevene som var engstelige for smitte, de syntes det var ubehagelig. [...] Det var noen som lurte på om kan jeg være hjemme i stedet, må jeg komme i klasserommet? Og der fikk vi beskjed om at når vi hadde lagt planene om at da skal du på skolen og da skal du være hjemme, så skal vifølge det (LB-1).

Flere av lærerinformantene fremhever også at kohortinndeling som tiltak både gir mer mening og er lettere gjennomførbart i grunnskolen og i barnehager.

Jeg vet på en måte at på barne- og ungdomsskoler så er de mer hele klassen, så de kunne på en måte si at de er en kohort, fordi at de faktisk var i den gruppa hele tida da, og ikke gikk sammen med andre (LC-1).

### 5.3.2 Lokale forhold og tilpasninger

Som tidligere nevnt i denne oppgaven hadde kommuner og fylkeskommuner anledning til å bestemme strengere tiltak lokalt enn de til enhver tid gjeldende nasjonale smitteverntiltakene. Av skolene i denne studien er det kun skole B som har hatt perioder med andre tiltaksnivåer enn det som gjaldt i resten av fylket. Avgjørelsene om å ha strengere tiltak ble i de fleste tilfeller besluttet av kommuneoverlegen basert på smittesituasjonen lokalt.

R-B synes det «var jo greit å slippe å ta alle vurderingene selv» etter at trafikkllysmodellen ble presentert, men beskriver kommunenes rom for egne innstramminger som krevende å forholde seg til:

Problemet var jo bare at kommunene hadde anledning til å stramme til mer. Først fikk man jo gjerne en pressekonferanse fra staten der det kom ting fra regjeringa, og så måtte man sette seg ned og vente på pressekonferansen for \*kommunen\*. Som kunne inneholde helt andre ting. Så videre og så videre. Det her ble etterhvert en regel, mer enn unntaket. Du fikk to forskjellige regimer, to forskjellige forvaltningsnivåer som hadde hver sine meninger

om ting. Kommunen kunne ikke ha et slappere regimene enn regjeringa, men man kunne stramme til mer (R-B).

LB-1 mener på sin side at det kjentes betryggende med lokale innstramminger i perioder med høyt smittetrykk.

Når vi hørte på nasjonale orienteringene så var det jo ikke alltid som de skisserte stemte med det lokale, men så var det også en periode hvor det var ganske mye smitte her på \*sted\* og da ble det jo tatt grep her som faktisk var litt strengere enn nasjonale retningslinjer. [...] Jo, jeg synes egentlig det opplevdes litt betryggende (LB-1).

Lokale innstramminger medførte videre at det kunne være ulike regler i kommunene elever og ansatte ved skolene bodde i og kommunen skolen lå i. Dette medførte at tiltakene kunne være krevende å forholde seg til, særlig dersom man pendlet mellom steder med svært forskjellig smittesituasjon.

Etterhvert så ble det jo ulike trafikklys i ulike deler av landet. Det var ikke gult på nasjonalt nivå nødvendigvis, det kunne være rødt i \*kommunen her\* og grønt i Trondheim (R-B).

Jeg bor jo selv i \*annen kommune\*. Så kunne det være andre regler i kommunen jeg bor i enn den jeg jobber i. Det var rødt i \*hjemkommunen\*, men det var gult på \*sted\*. Etterhvert var trafikklysene litt sånn ... Vi valgte å ha en sånn mellomløsning. På rødt var det jo deling av gruppene og sånn. Men ellers var det litt gult selv om det var grønt og, på et vis. Vi var litt forberedt på at vi kunne gå over (L-B).

Som tidligere nevnt kunne lokale innstramminger besluttes av både kommuner og fylkeskommunen som skoleeier. Skoleeier ønsket ifølge R-A i starten å lage en hybridmodell som «var litt rød og litt gul» fordi tiltakene på gult nivå for fylkeskommunen ikke framsto som strenge. Rektorene ved de videregående skolene i fylket ønsket dog å forholde seg til modellen slik den framsto fra sentrale myndigheter og la den få mulighet til å virke. På stedet der skole B ligger ble det besluttet at de lokale innstramminger gjaldt for alle deler av oppvekstsektoren, fordi kommuneoverlegen var opptatt av

at dette skulle være ganske likt i kommunen, og det ikke ble veldig mange forskjellige varianter. Da kan man tenke på en familiesituasjon da, med en som gikk på barneskole, en på ungdomsskole, en på videregående, og så skulle det plutselig være helt forskjellige regimer, så det var greit. Men så var det jo en situasjon hvor det var mer smitte på enkelte skoler, så det var jo perioder hvor vi hadde drift på gult mens det var stengt på ungdomsskolen som ligger rett på andre sida her. Men det var fordi det var så mye smitte hos personalet at de greide ikke å holde åpent (LB-1).

Motsatt ble det i byen der skolene A og C ifølge informantene kun strammet inn for de kommunale skolene, mens de videregående skolene forholdt seg til beslutningene tatt av skoleeier.

De største forskjellene i hvordan trafikklysmodellen ble implementert ved skolene omtalt i denne oppgaven handler om organisering av rødt nivå. På samtlige skoler ble gruppestørrelsen halvert, og elever vekslet mellom fysisk undervisning i klasserommet og å jobbe med selvstendige oppgaver hjemme. Som tidligere beskrevet ble elevene i perioden etter første nedstengning fordelt på ulike klasserom de dagene de hadde fysisk undervisning, mens læreren måtte gå mellom disse klasserommene. Etter at trafikklysmodellen formelt ble innført ble det på Skole A lagt opp til en løsning der klassene ble delt i to og elevene hadde en uke med digitale opplegg og en uke med fysisk undervisning. R-A forteller at elevene byttet plass midt i uka, for å unngå at perioden med hjemmeskole ikke skulle bli for lang, og at de hadde som målsetting at alle elever skulle få være på skolen i løpet av uka. LA-1 mener denne løsningen fungerte dårlig, og at det i praksis medførte at man jobbet dobbelt for å lage både digitale og fysiske undervisningsopplegg. Videre merket han at elevene mistet mye progresjon på den uken

de var hjemme, og at klassemiljøet ble negativt påvirket. Ifølge LA-1 syntes også hans elever at løsningen som ble valgt for rødt nivå fungerte dårlig.

På skolene B og C prioriterte de fysisk undervisning av yrkesfagelever, særlig i praktiske fag der elevene i løpet av hjemmeskoleperioden hadde mistet mye undervisning. I fellesfagene og for studiespesialiserende utdanningsprogram ble gruppene delt slik at de hadde undervisning annenhver dag. Dette opplegget fungerte ifølge rektor ved skole B

faktisk veldig bra. En del elever mener at det er bedre enn vanlig skole. Det er en del lærere som mener og, som fikk det her til å fungere veldig godt. Det var jo en del av det å bli studieforbereid, så det ligner litt mer på universitet. At man må få litt påfyll gjennom noen forelesninger, så kan man jobbe litt i grupper på nett eller andre steder den andre dagen, og så kom du tilbake og fikk respons på det du hadde gjort. Det er en del som likte (R-B).

Rektoren forteller videre at en av hovedårsakene til at dette opplegget viste seg å fungere godt, var at læreren hadde færre elever å konsentrere seg om i klasserommet ad gangen. Noen lærere dog mente det var krevende når gruppestørrelsene måtte justeres ned. LB-3 beskriver hvordan oppdeling av grupper blant annet medførte ekstraarbeid for lærerne:

Så når det var avstand og mindre gruppestørrelser, så var det veldig vanskelig. [...] Også krever det mye mer forarbeid. Vi måtte dele opp grupper som før lunsj og etter lunsj, for eksempel, også måtte vi vaske ned. Vi måtte desinfisere garderobe og alt det, sånne ting (LB-3).

### 5.3.3 Justeringer av trafikklysmodellen

Etter hvert som pandemien utviklet seg, ble tiltaksnivåene under trafikklysmodellen noe justert. Tiltakene var strengest i begynnelsen av pandemien da usikkerheten om hvilke konsekvenser sykdommen ville få var størst, mens det ettersom kunnskapen om viruset og stadig flere i befolkningen ble vaksinert ble løst litt opp (Regjeringen, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Ifølge R-B var disse endringene nødvendige.

Trafikklysmodellen hadde sine positive sider, men skapte og en del utfordringer fordi den hang ikke helt i hop. Den var ikke helt logisk. Det var derfor den ble endret flere ganger. Det måtte endres fordi pandemien endret seg etterhvert som man fikk vaksiner (R-B).

I tillegg ble planene lokalt på skolene justert kontinuerlig, og R-C beskriver hvordan de «nærmest hele tiden» gjorde justeringer i forsøket på å ivareta avstandskrav og smittevernregler. En av justeringene de gjorde ved skole C var å oppheve lærernes arbeidstidsavtale slik at

flere og flere lærere, de fikk hjemmekontor da. De satt hjemme når de forberedte seg. De var på skolen kun når de hadde fysisk undervisning i ti måneder. Normalt har lærerne jo en egen spesiell arbeidstidsavtale, med en tilstedeværelse på X antall timer, men den opphevet vi. Så de aller fleste, de var her når de underviste og så dro de hjem igjen (R-C).

Informantene LA-2 og LA-3 jobbet gjennom pandemien på flere forskjellige skoler. I og med at skoleledelsen hadde hovedansvaret for smittevern ute på skolene, var det krevende å ha oversikt over hvilke regler som gjaldt på de ulike skolene. Videre forteller LA-2 at det, spesielt som vikar med liten stillingsprosent, var vanskelig å få informasjon og holde oversikt over de ulike tiltakene. Det at innholdet i trafikklysmodellen, testregime og karanteneregler ble endret gjennom pandemien blir av informantene omtalt som nødvendig, men det gjorde det samtidig vanskeligere å ha oversikt over hvilke regler som gjaldt til enhver tid.

Men det var sånn hva gjelder nå og hva gjelder ikke. Spesielt det testregimet og karantenetidene og alt med sånne ting. Det var med å påvirke at det var ganske vanskelig til enhver tid (LB-3).

Usikkerhet om innholdet i modellen slik LB-3 beskriver medførte at informasjonsflyten fra skoleledelsen og ut til lærere og elever ble særdeles viktig for holde oversikt over tiltakene. Informasjonsflyt og samarbeid både internt på skolene og ellers presenteres nedenfor.

## 5.4 Informasjonsflyt og samarbeid

Både R-B og R-C forteller at det kunne være utfordrende å informere på en slik måte at man ikke økte frykten for smitte mer enn nødvendig.

Du har faktainformasjon på en side, som møtes med en opplevd utrygghet for ansatte. Den der var vanskelig å stå i hele tiden. Det var en generell overskrift ut fra mitt ståsted som skoleleder. Hvordan håndterer du og formidler du faktainformasjon på en slik måte at ikke den opplevde utryggheten tar overhånd? (R-C)

Fra lærernes side kan det framstå som at mye av opplevelsen av koronasituasjonen som helhet i stor grad kan spores tilbake til hvordan opplevelsen av informasjonsflyt og samarbeid på hver enkelt skole, og hvordan deres ledere har informert og lyttet til deres bekymringer og problemstillinger. Blant annet forteller LA-2, som gjennom pandemien har jobbet på flere ulike skoler, at hun har «hatt masse pandemihåndtering på flere plasser. Og det er mye forskjellig da» (LA-2).

Videre har informantene gjennom intervjuene forklart hvordan de har forholdt seg til informasjon fra ulike aktører og hvordan de har opplevd samarbeidet med andre aktører. For lærernes del har dette i hovedsak dreid seg om formelt og uformelt samarbeid med kolleger, blant annet gjennom diskusjoner om løsninger og faglig innhold, samt informasjon fra skoleledelsen og tillitsmannsapparatet. For skoleledernes vedkommende er bildet mer komplekst, og de har vært nødt til å forholde seg til retningslinjer og bestemmelser fra både nasjonale myndigheter, fylkeskommunen som skoleeier og kommunen som lokal smittevernmyndighet. Skolelederne har også vært nødt til å forsvare og diskutere disse bestemmelsene og konsekvensene ovenfor avdelingsledere, tillitsvalgte og verneombud, og avgjørelser har tidvis vært nødt til å fattes raskt uten tilstrekkelig informasjon på forhånd. I delkapitlene nedenfor presenteres utvalgte opplevelser informantene har kommet med i løpet av intervjuene.

### 5.4.1 Informasjon fra sentrale myndigheter

Informasjon fra nasjonale myndigheter ble i hovedsak gitt gjennom pressekonferanser på fredag ettermiddag, noe R-B uttaler seg svært kritisk om. Tidspunktet for pressekonferansene medførte stor arbeidsbelastning i helgene, spesielt ved endringer i tiltaksnivå. Han forteller at

hver gang det kom en pressekonferanse på tv, så kom den uten at det ble gitt noe informasjon til oss, til skoleledere, på forhånd. De var jo helt notoriske på å legge pressekonferanser på fredagen. Da skulle de endre tiltaksnivåer fra gult til rødt eller alle mulige slags regler, stenge ned Norge eller åpne Norge. Det betyr at når beskjeden kommer i en pressekonferanse klokken 15 på en fredag, så vet du hva som skjer med helgen. Det betyr at når statsrådene var godt fornøyde og gikk av talerstolen og avsluttet, så startet det et informasjonskjør i skolene. Da måtte vi [...] ha ledermøter og medbestemmelsesmøter med tillitsvalgte og verneombud, gå vernerunder og få åpnet skolen på mandag. Da måtte vi jobbe, og vi jobba skjorta av oss hver helg. Det var en situasjon med en slags unntakstilstand. Folk var dønn slitne etter uka, så presterte regjeringen å legge pressekonferanse på fredag sånn at det tok rotta på det som var igjen av krefter ute i organisasjonene. Det synes jeg var helt meningsløst (R-B).

Videre forteller R-B at pressekonferansene ble etterfulgt av forventninger fra elever, foreldre og ansatte om informasjon fra skolen, og beskriver et dilemma der man både måtte få ut informasjon raskt og sørge for at informasjonen som blir gitt var korrekt. Han

mener at skolene, eller i det minste skoleeier eller kommunehelsetjenesten, burde fått informasjon om tiltak i forkant slik at endringer kunne blitt forberedt bedre. Videre mener han at tidligere beskjeder om nye tiltak også burde kommet tidligere, slik at man ikke måtte bruke helgene for å omstille seg. LA-2 uttrykker i sitt intervju misnøye om at beskjeder om endring av tiltak og bytte av nivåer først kom gjennom mediene, og at skolen deretter sendte ut en e-post. Hun mener det hadde vært bedre hvis skolene hadde kunnet informere lærerne først, og at det ikke burde vært nødvendig å følge med på nyhetene for å vite hvilket nivå man skulle undervise på etter helgen.

#### 5.4.2 Informasjonsflyt og samarbeid på lokalt nivå

Den spesifikke helseinformasjonen skolene skulle forholde seg til skulle komme fra kommunale helsemyndigheter. Assisterende rektor ved skole C trekker fram at skolene i fylket kunne få forskjellig informasjon og tolkning av regelverk avhengig av hvilke kommuner de lå i:

Og så ligger jo skolene i ulike kommuner. Og det er jo kommunene som har ansvaret for helseinformasjon. Ikke fylkeskommunen som sådan. Og da opplevde vi nok at ulike skoler kunne få ulik praktisering av regelverket (R-C).

Videre forteller han at kommunen sendte ut felles informasjon for alle deler av oppvekstsektoren, fra barnehage til videregående opplæring, og at informasjonsflyten og samarbeidet med kommunen for det meste handlet om smittevern og andre helsefaglige spørsmål. Han beskriver samarbeidet med kommunen som preget av uklar informasjon det var vanskelig å forholde seg til.

R-C mener at flere av utfordringene knyttet til informasjonsarbeidet fra skolens side var at kommunehelsetjenesten ikke var vant til å kommunisere på måter som lett kunne forstås av folk uten helsefaglig utdanning, og at informasjonen som ble gitt av kommunen måtte bearbeides før den kunne deles med lærere og elever. I tillegg var mengden informasjon som ble utsendt fra kommunehelsetjenesten til tider stor, noe som kunne gjøre det krevende å forstå reglene som til enhver tid gjaldt. Motsatt forteller R-B om et tett og kontinuerlig samarbeid med kommuneoverlegen gjennom hele pandemien. Kommuneoverlegen i kommunen der skole B ligger blir beskrevet som en tydelig og god samarbeidspartner for rektorene i den aktuelle kommunen, og satte inn ekstra tiltak når han anså det som nødvendig.

Fra skoleeiers side ble det lagt til rette for ukentlige møter med samtlige rektorer ved de videregående skolene i fylket. I disse møtene ble det utvekslet erfaringer, og fylkesdirektør, statsforvalter og fylkeslege deltok for å dele informasjon. R-B vurderte samarbeidet med skoleeier som «fantastisk», mens R-C mener informasjonen fra fylket var mangelfull. Blant annet savnet han felles retningslinjer for grunnlag for standpunkt karakterer.

På samme måte som en læreransatt ønsker god og utfyllende informasjon fra sin nærmeste leder. Så ønsker jeg det samme fra leder over. Så ønsket jeg meg mer informasjon om det vi snakket om, hvordan sikrer vi noe av denne standpunkt karakteren i praksis? Skal vi prøve å få til noen felles retningslinjer for skolene i Trøndelag? For det her, ja. Det kunne jeg tenkt meg. Men det kom i liten grad (R-C).

#### 5.4.3 Informasjonsflyt på skolenivå

Mye av informasjonen som skulle gis måtte avklares med kommuneoverlege, og kommunene kunne i tillegg kreve strengere tiltaksnivå dersom det ble ansett som nødvendig. Dette gjorde informasjonsarbeidet for R-B enda mer krevende, da han i flere

tilfeller også måtte vente på kommunens pressekonferanse der de avklarte hva de nye tiltakene betød for kommunen. Presset med å informere raskt og samtidig sørge for at informasjonen er riktig blir av R-B beskrevet som det mest stressende med hele pandemien, og forteller også om trykk fra lokale medier som ønsket å vite hva endringer i reglene ville si for skolen. Informasjonsflyten ute på de enkelte skolene var i stor grad avhengig av skoleledelsen. På skole B ble det fra tidlig i pandemien avgjort at all informasjon ut mot lærere skulle komme skriftlig, med rektor som avsender. Rektor forteller at de i begynnelsen av pandemien hadde to daglige møter med skolens ledergruppe, der de på det første møtet ble oppdatert på den daglige situasjonen, mens det andre møtet ble brukt til å diskutere og besvare spørsmål og problemstillinger fra de ansatte. Videre ble skolens hjemmesider brukt aktivt for å informere lærere, elever og resten av samfunnet, og rektor forteller at også media forholdt seg til nettsiden heller enn å ringe rektor for kommentarer. R-B mener at informasjonsstrategien var det skole B lyktes best med i hele pandemihåndteringen, og også lærerne som er intervjuet ved skolen uttaler at de var meget fornøyde med måten de ble oppdatert på.

Med unntak av lærerne på skole B uttrykte lærerne frustrasjon om at informasjon fra skolene kom sent. Det ble problematisert av flere at de lærte om endringer av nivåer i trafikklysmodellen og andre tiltak gjennom mediene i stedet for å få informasjon fra skoleledelsen. I og med at rektorene som tidligere nevnt først fikk vite om endringer av modellen samtidig som resten av landet, var dette vanskelig for skolelederne, men både fra LC-1 og LA-2 fortelles det om et opplevd behov for å konstant følge med på nyheter i frykt for å gå glipp av noe viktig dersom skoleledelsen informerte sent. Som tidligere nevnt har LA-2 jobbet med flere ulike skoler i to forskjellige fylker under pandemien. Hun mener at det varierte veldig mellom skolene hvorvidt informasjonsflyten var god eller ikke, og forteller at

Noen ledere har kontroll på for eksempel hvor mange e-poster er det vits til å sende. Og da blir det liksom jo færre, jo bedre, eller jo mer konkret informasjon, jo bedre. Og andre ledere, i og med at jeg var på flere steder her, så så jeg jo forskjellige stiler. Hvis det kommer tre e-poster på en søndag kveld, om det er rettelser fra forrige e-post, så blir man sånn ... Nei, dette var ikke så lett. Så det kunne oppleves veldig forskjellig da (LA-2).

En følelse av å bli overveldet av informasjon ble beskrevet av både lærere og rektorer gjennom intervjuene, og R-C forteller at ledelsen blant annet merket at informasjonsplakater som var hengt opp i skolens fellesarealer raskt ble oversett, og at det var mer effektivt å informere på digitale flater. Videre beskriver R-C at det var krevende å presentere faktainformasjon på en måte som ikke skapte unødvendig redsel for ansatte.

Du har faktainformasjon på en side, som møtes med en opplevd utrygghet for ansatte. Den der var vanskelig å stå i hele tiden. Det var en generell overskrift ut fra mitt ståsted som skoleleder. Hvordan håndterer du og formidler du faktainformasjon på en slik måte at ikke den opplevde utryggheten tar overhånd? (R-C)

Et annet dilemma for rektorene var forholdet mellom ivaretagelse av personvern og taushetsplikt i møtet med folks behov for informasjon. Slike problemstillinger kom gjerne i forbindelse med utbrudd av smitte hos enkeltelever eller i klasser.

Du sender hjem en elev, ikke sant, du sender hjem hele klassen, fordi en er smittet. Hvem er den eleven? Det er jo den som ikke kommer tilbake etter at karantenetiden har gått ut. Alle legger sammen to og to, men ingen har sagt noe. Til å begynne med var det veldig mye skam som var knyttet til det å være smittet. [...] Mange elever var engstelige for hva de eventuelt hadde påført andre. Det handler om hva vi visste om sykdommen den gangen. Det var ikke noe vaksine eller noe i starten, det var en potensielt dødelig utgang også for friske folk (R-B).

#### 5.4.4 Samarbeid på skolenivå

De fleste av informantene trekker fram at de savnet sine kolleger i perioder med hjemmeskole, og at samarbeidet ble mer formalisert. LA-2 trekker fram at det var positivt at man ble bedre på å sortere ut hva som var nødvendig å snakke om i møter og hva som like godt kunne avklares i en e-post. LA-1 forteller at arbeidsdagen ble mer effektiv siden mengden avbrytelser ble redusert, men at han likevel savnet kollegene. LB-1 fortalte at hun ved flere anledninger spiste lunsj med kolleger via digitale kanaler, noe som gjorde at situasjonen ble opplevd som mer håndterbar. Også LB-3 beskriver hvordan savnet etter kollegene utover perioden med nedstengning ble stort, men forteller også at lærerne etter hvert måtte samarbeide om undervisningsopplegg og vurdering for at presset på elevene ikke ble for stort.

Vi fant ut etterhvert at vi lærere kunne ikke legge opp fullt av forskjellige oppgaver. Vi måtte samarbeide slik at det ikke lå ute ... Etterhvert begynte elevene å ha misnøye i forhold til at det ble litt for mye press. For alle la ut sine oppgaver, alle skulle gjøre jobben sin, alle skulle ha noen vurderingspunkt. Så vi fant ut etterhvert at ved samarbeid, så fant vi ut at vi hadde mer sånn... Nå er det din oppgave som vurderes, ikke min. Vi fikk det som samarbeidsoppgave sammen, tverrfaglige oppgaver. Så det fungerte veldig greit (LB-3)

Etter at det igjen ble åpnet for fysisk undervisning endret samarbeidet på skolenivå karakter. På skolenivå ble det også lagt til rette for møter der skoleledelse, avdelingsledere og representanter blant øvrige ansatte møttes for å diskutere hva tiltakene hadde å si for skolen, besvare spørsmål fra ansatte og fordele arbeidsoppgaver. Lederne ved skolene B og C forteller om relativt hyppige møter av denne typen, som av R-C blir definert som «beredskapsgruppen». Som regel foregikk disse møtene etter nasjonale og lokale pressekonferanser for å forankre tiltakene og få innspill om hvordan man skulle håndtere endringer smittesituasjon eller tiltaksnivå. I tillegg til ledermøtene hadde R-B møter med tillitsvalgte og verneombud for de ulike fagforeningene de ansatte ved skolen tilhørte for å forstå utfordringene og bekymringene skolens ansatte hadde.

Vi så jo at denne ordningen på særlig verneombudene, den fikk på en måte en slags ... kall det for en renessanse. Vi brukte vernetjenesten mye mer enn det vi hadde gjort tidligere. Hvordan var det samarbeidet? Veldig godt. Veldig bra vil jeg si. Ikke minst hadde hovedverneombudet, var fast medlem i beredskapsgruppa, det glemte jeg å si. Det var alltid der. Det var en klar styrke, og det gav oss mye større legitimitet i de tiltakene vi gjennomførte, når vi hadde den dekninga (R-C).

#### 5.4.5 Uenigheter og konflikter på skolenivå

Samtidig ble enkelte avgjørelser fra skoleledelsens side opplevd som kontroversielle. På skole C fortelles det om en uenighet om hvorvidt skolen skulle stenges før feriene på grunn av frykt for smitte:

Vi har fulgt den nasjonale veilederen. Og vi som skole, rektor eller jeg, har ikke noen myndighet å stenge en skole. Det er det kun skoleeier som gjør etter samråd med helsetjenesten i den enkelte kommune. Akkurat det var de ansatte uenige i. For eksempel før påskeferie og jul, så var det en del som mente at det var så lett å bli smittet. Og at ferien kunne gå skeis, ikke sant. Og da hadde vi et voldsomt press på å stenge skolen 2-3 dager før jul. Og det var kjempekraftig. Et massivt press fra ansatte. Og vi sa at nei, vi har ikke noe hjemmel for å gjøre det. Vi skal ikke stenge skolen. Det er skoleeier sammen med lokal helsemyndighet som gjør det, hvis det er grunnlag for det. Men der var det et voldsomt press altså. Hvordan var det å sitte med? Steintøft. Det var det, for da var det temperatur i møtene. Det var det. Da vi traff tillitsvalgte som presset på å si at vi må stenge skolen. Du kan ikke drive skole hvis ansatte er redde for å gå på jobb, og viste til arbeidsmiljølovens hovedregel, §2, at det skal oppleves som et trygt og forsvarlig arbeidsmiljø. Hvordan skal du møte det? Du har faktainformasjon på en side, som møtes med en opplevd utrygghet for ansatte. Den

der var vanskelig å stå i hele tiden. Det var en generell overskrift ut fra mitt ståsted som skoleleder (R-C).

Fra lærernes perspektiv blir dette opplevd annerledes, og LC-1 forteller om en langvarig konflikt mellom lærere og skoleledelsen som også har ført til en opplevelse om at pandemien ikke har blitt håndtert på en god måte. Hun forteller at hun og kollegene har følt «ledelsen har sittet og gjemt seg bak kontordørene og snakket med lærerne på Teams» og at

de som sitter på toppen da har vært veldig skånet og sitter på sitt eget rom og si at vi lærere skal bare gå ut, det er trygt. Dere kan gå ut og undervise, det her går bra, det er ikke noe farlig. Og så står vi liksom, det er jo ikke... Jeg har ikke direkte selv vært bekymret, men det handler jo om hele situasjonen, hele sosiale situasjonen, at man blir veldig sånn isolert fra andre fordi man ønsker ikke å smitte videre. Så det har man kanskje ikke følt så mye støtte på da, som lærer. Fra ledelsen (LC-1).

Videre skulle hun ønsket at ledelsen kunne vært raskere å stenge ned ved økning i smitte, slik hun har inntrykk av at har skjedd ved andre skoler.

Også mellom kolleger kunne det tidvis være uenighet om tiltakene og om hvorvidt de var for strenge eller ikke strenge nok. Informantene forteller om flere diskusjoner mellom kolleger der ulik forståelse

## 5.5 Konsekvenser av pandemien og trafikklysmodellen

I kommunen to av skolene ligger i, ble det etter at myndighetene åpnet for prioritering av vaksine for lærere satt opp egne dager der lærere kunne møte opp ved vaksinesenteret. Innrettingen av vaksineringen av lærere på denne måten førte ifølge LC-2 til kjempelange bilkøer og at hun måtte stå seks timer i kø før det var hennes tur. Videre forteller hun at andre grupper mente lærerne snek i vaksinekøen. Opplevelsen er en av flere eksempler hun trekker fram som dårlig behandling av lærere gjennom hele pandemien, og at det ikke ble tatt hensyn til at man følte seg utrygg på jobb. Det ble heller ikke tilrettelagt for at hennes kolleger i risikogrupper skulle være mindre utsatte for smitte. LC-1 trekker fram at hun opplevde en forventning om at lærerne allerede dagen etter nedstengning skulle være klare til å gjennomføre digital undervisning, uten at de hadde fått noen form for opplæring og retningslinjer for gjennomføring. Også av andre lærere trekkes det fram at de ikke føler at det ikke ble anerkjent at lærerne måtte forholde seg til varierende tiltak, hadde vedvarende høy arbeidsbelastning og var utsatte for smitte.

Spesielt trekkes overgangene til rødt nivå fram som belastende, fordi man på kort tid måtte endre planer og lage undervisningsopplegg for både digital og fysisk undervisning. LA-1 mente at man i praksis måtte jobbe dobbelt, og også for de andre lærerne var det krevende å planlegge og følge opp til undervisning på rødt nivå. Både rektorer og lærere snakker om betydelig slitasje på både seg selv og elever som følge av langvarige tiltak under pandemien og at de hadde svært høy arbeidsbelastning over tid. En av lærerne forteller at han ble sykmeldt etter at kroppen sa stopp etter svært høy arbeidsbelastning over tid:

Jeg var jo sykemeldt en uke i fjor. Ja, jeg var det. Sånn... Rett etter jul. Mm. Hvor jeg rett og slett skulle stå opp på morgenen og dra på jobb og bare besvimte. For da var det en periode som var veldig mye trykk da. Og det var veldig mye sånn... Da var det veldig mye... Psykiske ting. Så da var jeg sliten (LA-1).

### 5.5.1 Elevoppfølging, vurdering og fravær

Flere informanter forteller om stadig økende fravær og at de utover pandemien «mistet» enkelte elever. Tiltakene slet for noen elever stadig mer på deres psyke, og fraværet ble



for mange elever svært høyt. For lærerne som er intervjuet i denne studien ble det derfor fokus på å få karaktergrunnlag på elever som de i utgangspunktet ikke hadde grunnlag for å gi karakter, få elever tilbake på skolen og sikre at de fullfører videregående opplæring uten å falle fra.

Fraværsgrensen ble midlertidig opphevet under pandemien, og både lærere og skoleledere forteller om betydelig økt fravær utover i pandemien. R-C, assisterende rektor ved skole C, forteller at man fremdeles, over et år etter fjerning av de siste smitteverntiltakene, sliter med at fraværet blant mange elever er så høyt at det er vanskelig å finne vurderingsgrunnlag. Ifølge ham forsvant en del viktige hverdagsrutiner gjennom første nedstengning som mange elever aldri klarte å hente inn igjen.

De der dagliglivsrutinene der forsvant. Og det er viktig. Jeg tror det er viktig for alle. Det er viktig for meg og særlig for ungdom som skal gjøre noe annet enn å lære seg fag og. De skal lære seg å bli voksen, ikke sant, de lære seg til det her å leve i et system. Skolen er veldig systematisert. Og når det forsvant, så tror jeg det var svært uheldig. For vi så så godt når pandemien var over, så vi at fraværet var skyhøyt (R-C).

Han mener at flere elever pådro seg uvaner med å la være å møte opp til undervisning gjennom pandemien, noe som fremdeles henger igjen over ett år etter. Det kom frem i intervjuene at spesielt luftveissymptomer og karantenereregler førte til at fraværet ble svært høyt for enkelte elever. Noen av lærerne, blant annet LA-2, forteller om et inntrykk av at elever løy på seg symptomer for å unngå å møte på skolen, og at dette også kunne føre til konflikter. Flere lærere trakk fram at høyt fravær virket skadelig for klassemiljøet og progresjonen i undervisningen.

To av lærerne forteller om en følelse av å miste elevene etter perioder med rødt nivå. LC-1 merket at det å følge undervisning på rødt nivå gikk greit for de fleste elevene, men at de elevene som hadde behov for tettere oppfølging falt litt fra. LA-1 har lignende erfaringer, og beskriver hvordan trafikklysmodellen kunne spolere arbeidet med å få elever tilbake på skolen, særlig gjennom at avtaler for å få elever med høyt fravær gradvis tilbake på skolen kunne falle i grus når skolen ble satt på rødt nivå. Han mener at man etter en periode med rødt nivå måtte starte på nytt igjen for å få elever tilbake på skolen, og at han hadde en opplevelse av at de mistet noen elever gjennom det store fraværet tiltakene i trafikklysmodellen kunne føre med seg. Grunnet høyt fravær ble det krevende for lærerne å finne karaktergrunnlag på noen elever. Ved skole C ble det fra skoleledelsens side oppfordret til å lage oppgaver som sikret karaktergrunnlag slik at elevene skulle få standpunktkarakterer. R-C forteller at de forsøkte å ikke legge for mange føringer for lærernes arbeid, spesielt fordi skoleledelsen selv var usikre på hva som var riktig å gjøre.

De ba likevel lærerne om å fokusere på å danne tilstrekkelig karaktergrunnlag. LA-2 sier at vurderingsgrunnlaget hun skulle sette karakter på kunne være tynt grunnet høyt fravær og lange perioder med hjemmeskole på hennes tidligere arbeidsplass. I og med at eksamen i tillegg ble avlyst, gjorde det at hun ble

bevisst på at du måtte skaffe vurderingsgrunnlag, for det var jo ikke en gang eksamen på en måte. Så når du setter karakterer på tynt grunnlag, så føles det nok verre når du ikke har en eksamen heller. Så du måtte jobbe mer for å skaffe det vurderingsgrunnlaget da (LA-2)

En betraktning som går igjen i intervjuene er at mange elever har hatt flere år med smitteverntiltak enn uten på vei gjennom videregående opplæring, at det er mye de har gått glipp av og at det er flere elever som har gått gjennom et helt skoleløp uten å ha hatt eksamen.

Men de elevene som går i VG3 nå, de har jo hatt mye pandemi i sin skolegang. De som går i VG1 har hatt mye pandemi (LA-2).

Det at eksamen ble avlyst ble derimot for LB-3 opplevd som positivt, i og med han at i stedet for å forberede elevene for avsluttende praktisk eksamen kunne være mer fleksibel i måten både undervisnings- og vurderingssituasjoner ble lagt opp på, og at avlyst eksamen dermed medførte større rom til å utøve skjønn i vurderingsformer og videre mer individuelt tilpassede vurderingssituasjoner.

De fleste av informantene mener at miljøet i klassen og på skolen ellers har blitt påvirket negativt av tiltakene, og at det har gått utover elevene å ikke kunne samles. Spesielt på gult og rødt nivå, da man skulle unngå store forsamlinger og blanding av elevgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2022a), oppfattet lærerne at elevene ble merkbart mindre sosiale enn tidligere:

Det som jeg slet mye med når det var på rødt og på gult, det var at det gikk utover klassemiljøet. Du kunne ikke ha klassen samlet, du kunne ikke gjøre felles ting. Det var en negativ konsekvens (LB-3).

Også på grunn av at fraværet som tidligere nevnt ble stort for enkeltelever ble klassemiljøet skadelidende, noe blant annet LA-1 forteller om. Videre forteller flere av lærerne om opplevelser av at flere elever fikk psykiske vansker i løpet av pandemien. Ved samtlige av de tre skolene sitter lærere igjen med et inntrykk av at tiltakene gjorde allerede syke elever sykere. Videre merket flere lærere at elever som tilsynelatende hadde fungert godt tidligere begynte å slite. LA-2 forteller at flere av elevene hennes hadde utfordringer med spiseforstyrrelser. LA-1 merket at en del av hans elever begynte å slite med angst og depresjon, og at han til og med fikk telefoner av elever på kveldstid der de uttrykte at de ikke ønsket å leve lenger. Lærerne forteller at det var krevende å håndtere elever som slet psykisk, og at det ikke fantes noen strategier og planer for psykisk helse i forbindelse med pandemien. LA-1 beskriver at han følte seg alene, og sitter igjen med et inntrykk av at ingen var forberedt på konsekvensene tiltakene fikk på elevenes psyke. Flere informanter beskriver at de gjennom pandemien har sett en endring på sine elever og at flere elever har mistet viktig sosial utvikling på vei mot voksenlivet.

### 5.5.2 Mestringsstrategier, prioriteringer og skjønnsbruk

I intervjuene fremstår det som utøvelse av skjønn i forbindelse med trafikklysmodellen i hovedsak har dreid som om elevoppfølging. På skole B forteller to av lærerne om elever som tross tiltak under hjemmeskoleperioder og ved rødt nivå fikk utvidet tilbud om fysisk undervisning, fordi det ble vurdert at disse ville falle fra med samme tiltaksbyrde som resten av elevene.

LA-2 underviste i de første årene av pandemien ved to skoler ved yrkesfaglige skoler i et annet fylke enn Trøndelag. I intervjuet trekker hun frem flere eksempler på skjønnsbruk. Etter hvert som pandemien varte, forteller hun om at hun tok en skjønnsmessig vurdering om å la elever dra på jobb i stedet for å måtte møte til digital undervisning, både fordi det . Hun har et inntrykk av at også andre lærere utøvde lignende former for skjønn, uten at dette var noe man snakket høyt om. LA-1 forteller at han måtte ta et aktivt valg om å prioritere elevene han hadde kontaktlæreransvar for, siden trykket fra elever som hadde behov for ekstra oppfølging og kontakt var så stort.

Man tar ikke det samme psykososiale ansvaret som man gjør med sine egne kontaktelever. Det er jo rett og slett fordi at man har begrenset med tid (LA-1).

Videre beskriver han at prioritering av hans primæroppgaver – elevoppfølging, undervisning og vurdering medførte at det ble mindre tid til samarbeid, noe som også LC-57

2 trekker fram under sitt intervju. Hun forteller at hun spesielt på hjemmeskole hadde nok med å få hodet over vannet og planlegge undervisning og at samarbeid om fag derfor måtte vike.

En mestringsstrategi som LA-1 benyttet seg av var å ha fokus på arbeidsoppgavene foran seg, noe som medførte at han fikk litt tunnelsyn, og at han nå i stor grad har glemt hvordan hverdagen under pandemien var. Ifølge han selv var dette nødvendig for å ikke reflektere over hvor slitsom koronaperioden var. LC-2 forteller at hun etter hvert laget

opplegg jeg hadde to ganger. Med litt felles gjennomgang. Ellers hadde jeg opplegg som kunne gjøres både hjemme og på skolen. Jeg prøvde å gjøre det minst mulig arbeidsomt for meg selv. Og for elevene og, forsåvidt (LC-2).

LA-2 forteller at hun gjennom pandemien brukte mer tid på trening enn tidligere, og at hun kunne ta en treningsøkt mellom digitale undervisningsøkter. Ved senere hjemmeskoleperioder som følge av smitteutbrudd reiste hun også vekk fra arbeidsplassen og koblet seg opp til digital undervisning via mobilen mens hun trente, i stedet for å sitte inne foran skjerm slik som i tidligere perioder.

## 5.6 Etter pandemien

For informantene var overgangen til en normal skolehverdag etterlengtet. LA-1 beskriver at han kjente seg mer lettet enn han trodde på forhånd da smitteverntiltakene ble opphevet i februar 2022, og LA-2 mente det var det var viktig da tiltakene ble borte fordi konsekvensene for elevene hadde blitt stadig større.

Det var rett og slett deilig. Det var det. Å holde på med det vi er vant til å holde på med. Daglig skoledrift (R-C).

Gjenåpningen gikk dog ganske fort, og det var få retningslinjer for hvordan man skulle forholde seg til viruset når restriksjonene ble fjernet. LB-1 har diskutert smitteverntiltak med kolleger både gjennom sin rolle som tillitsvalgt for sin fagforening og fordi hun er leder for fagteamet for sitt studieprogram, og det fremstår dermed som hun har god oversikt over mange av problemstillingene tilknyttet tiltakene. Hun syntes personlig ikke det spesielt vanskelig å forholde seg til at man nå skulle leve med viruset på linje med annen sykdom, men forteller at mange kolleger mente situasjonen ble mer uoversiktlig når man ikke lenger hadde spesifikke tiltak og felles informasjon å forholde seg til.

LA-2 forteller at hun, da opphevingen kom og befolkningen fikk beskjed om at de fremover måtte regne med å bli smittet, tenkte «nei, de tuller, det kommer jo ikke til å gå». For flere av informantene var det først etter bortfall av smitteverntiltakene de ble smittet, og det var også merkbart at flere ble syke etter gjenåpningen. LA-2 fikk påvist viruset rett etter at tiltakene ble fjernet, og forteller at hun ikke ble hjemme fra jobb mer enn et par dager fordi hun var lei.

Men da var jeg sikkert så lei da, av pandemien, at jeg bare sånn, jeg føler meg ikke så syk, og så bare var jeg jo egentlig det. Så var jeg ikke hjemme lenge nok. Og bare gikk rundt og var helt sånn svimmel og dårlig form. Og da, etter to år, da var det ingen som sa at, husk at hvis du er syk, så er du faktisk syk. Du må være hjemme. Så det var litt dumt (LA-2).

Informantene forteller at sykefraværet blant både elever og ansatte var høyt gjennom resten av skoleåret at tiltakene ble fjernet, og som tidligere nevnt sier R-C at de fremdeles merker at elevfraværet er høyere enn før pandemien.

Samtlige informanter reflekterer i intervjuene over hvor fort man glemmer hvordan det var å jobbe i koronaskolen, og at returen til en normal hverdag kom raskt. Pandemien føles

ifølge LA-1 som noe som «er veldig lenge siden», mens LA-2 mener at man det siste året har latt som at pandemien ikke skjedde.

Det er jo heldigvis sånn at vi glemmer ting som ikke er bra, fortrenger ting liksom. Det er lett å venne seg til et liv uten restriksjoner. Man finner jo fort tilbake til hverdagen, men man har med seg noen rare uvaner. Det er ikke så lenge siden vi tok bort de siste spritdispenserne ved hovedinngangen og sånn. De sto nå her (R-B).

Informantene trekker fram at de gjennom pandemien har blitt mye bedre på å benytte seg av digitale verktøy i undervisningen. På skole B trekker samtlige lærere fram at de digitale verktøyene de brukte fungerte så godt at de fremdeles er i bruk, og LB-1 forteller om større fleksibilitet i møter, og at man også kan være med om man er hjemme med syke barn. Videre forteller hun at de har valgt å fortsette med digitale karaktermøter, fordi det muliggjør at man kan være med i flere møter samtidig hvis man underviser på ulike avdelinger. Skolelederne mener det har vært positivt at man gjennom pandemien har stått samlet om tiltakene og at også opposisjonspolitikere også støttet opp om regjeringens håndtering, men at ikke alle tiltak viste seg nødvendig i etterkant.

Men vi så at veldig mye av det vi gjorde, det var heller ikke nødvendig å gjøre. Men vi gjorde det fordi vi mente det var riktig ut fra den situasjonen der og da (R-C)

På spørsmål om informantene mente trafikklysmodellen ble opplevd som en hensiktsmessig måte å legge opp skolehverdagen på, er gjennomgangstonen at selv om modellen kunne bli opplevd som frustrerende å forholde seg til, var det likevel godt å ha modellen å støtte seg på. Veilederne gjorde ifølge R-C det lettere å sortere tiltakene etter smittesituasjonen, og de fleste lærerne mener det var fint å ha felles retningslinjer for smittevern. LA-2 trekker fram at det beste med trafikklysmodellen var at tiltakene gjorde det mulig å være på skolen. Likevel fremstår det som at rødt nivå for mange ødela progresjon i undervisningen, og at gult og grønt i praksis ble så like at man ikke merket forskjell. R-B mener at modellen burde vært tydeligere og burde vært klar da skolene åpnet igjen etter nedstengingen, men synes likevel prinsippet om trafikklysmodellen var greit:

Trafikklysmodellen hadde sine positive sider, men skapte og en del utfordringer fordi den hang ikke helt i hop. Den var ikke helt logisk. Det var derfor den endret flere ganger. Den måtte endres fordi pandemien endret seg etterhvert som man fikk vaksiner. Jeg håper jeg slipper å ta den fram noe mer (R-B).

## 6 Diskusjon

### 6.1 Implementering av trafikklysmodellen sett fra topp

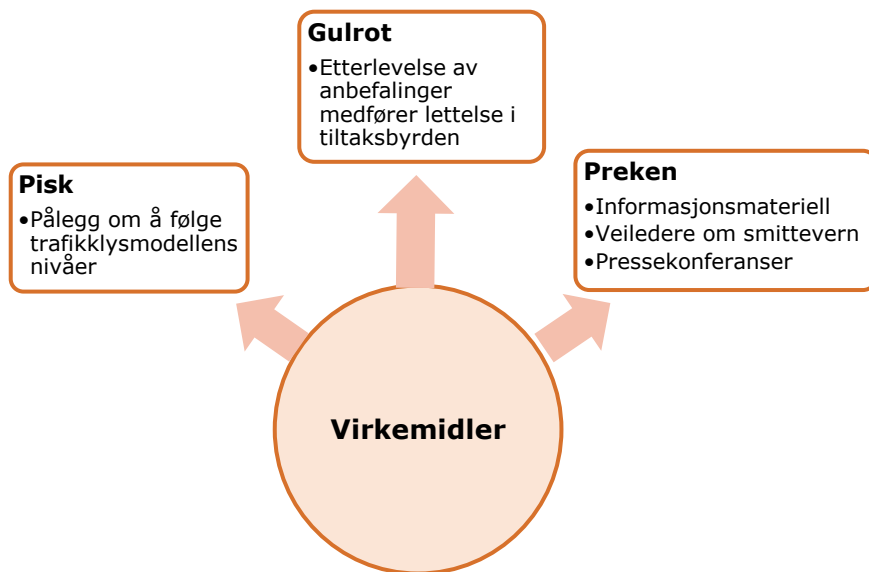
Koronakommisjonen beskriver i sin første rapport hvordan dagene før første nedstengning av koronapandemien var preget av hyppig møtevirksomhet og raske avgjørelser (NOU 2021: 6). Som et resultat foregikk flere av stegene i politikktutformingsprosessen, agendasetting, utforming av politikk, vedtak og implementering, parallelt (Vabo et al., 2020). Det gikk kort tid fra viruset begynte å spre seg i Norge til innbyggerne ble reddet for smitte og lokale myndigheter stengte ned, noe som medførte at beslutningen om å stenge skoler gikk raskt.

Først etter nedstengningen ble det nedsatt en ekspertgruppe som skulle utrede hvordan skulle åpne igjen på en trygg måte. Gruppen besto av ledere for de sentrale fagetatene for barn og unge, utdanning og helse (Nilssen et al., 2020), og arbeidet ledet fram til veiledere for smittevern for barnehage, grunnskole og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Elever i videregående opplæring fikk fra midten av mai 2020 returnere til fysisk undervisning under strenge smitteverntiltak (Kunnskapsdepartementet, 2020), mens trafikklysmodellen først presentert noen uker senere (NOU 2022: 5).

For at implementeringsprosessen skal lykkes er det ifølge Sabatier og Mazmanian (1979) nødvendig med et teoretisk fundament for regulering av målgruppens atferd, noe veileder for smittevern og trafikklysmodellen er eksempler på. Videre bør tiltakene være formulert på en utvetydig måte der implementeringsstrukturen øker sjansen for at målgruppeatferden styres i riktig retning (Sabatier & Mazmanian, 1979, 1980). Mer kompliserte prosesser og manglende koordinerte planer medfører lavere suksess for vellykket implementering (Matland, 1995; McLaughlin, 1987; Pressman & Wildavsky, 1984).

I intervjuene har samtlige informanter trukket fram at trafikklysmodellen var vanskelig å forstå og i overkant kompleks. Mens rødt nivå hadde klare og tydelige regler og strategier for å minske smittefaren, fremstår forskjellene mellom gult og grønt som små i praksis. Ut fra trafikklysmodellen skal man på gult nivå unngå sammenblanding av elever fra ulike grupper, noe som er svært krevende i praksis på grunn av måten videregående skole er organisert på. Spesielt studiespesialisering er organisert gjennom valgfagfag, og elever møter derfor elever fra andre klasser i undervisningssituasjoner. På gult nivå er det ikke nødvendig å opprettholde avstand mellom elever i undervisningssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2022a), noe som i trange klasserom medfører at smitten kan spres raskt til et stort antall nærkontakter og som i praksis kunne medføre at hundrevis av elever ble satt i karantene ved et enkelt smittetilfelle, slik RB fortalte om. Det at elevgrupper ble blandet på gult nivå er en av årsakene til at regjeringen, mot smittevernfaglige råd, besluttet at rødt nivå skulle implementeres i videregående skole under omikronutbruddet før jul 2021 (NOU 2023: 16, 2023).

Myndighetenes virkemidler gjennom håndteringen av koronapandemien kan sees på som implementering ovenfra i praksis. Basert på Vedungs (1998) modell med pisk, gulrot og preken som ble introdusert i teorikapitlet (Figur 2, s. 16) illustreres noen av virkemidlene nasjonale myndigheter benyttet seg av gjennom pandemien i **Error! Reference source not found..**



**Figur 4: Trafikklysmodellens virkemidler for pandemihåndtering i skolen (etter Vedung, 1998, s. 30).**

Pisken i Vedungs (1998) modell og de normative virkemidlene referert av Eckhoff (1983) viser sin relevans gjennom implementeringen av trafikklysmodellen. Norske skoler var gjennom pandemien pålagt å innrette seg tiltaksnivåene i trafikklysmodellen gjennom forskrift (NOU 2022: 5; NOU 2023: 16), i tillegg til at det ble vedtatt midlertidige lover og forskrifter som regulerte drift av norske skoler og barnehager (Midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19, 2020; Midl. lov om tilpasninger i barnehageloven, 2020).

For at påleggene og anbefalingene skulle ha en effekt, var det nødvendig at elever og ansatte i skolene visste om dem. Derfor er informasjonsaspektet ved trafikklysmodellen sentralt, og i intervjuet trekker LB-1 fram at symbolikken i selve trafikklyset var lett å forstå. Likevel blir modellen av flere informanter trukket fram som vanskelig å forstå, og LB-3 forteller at han ventet på skoleledelsens tolkning av nye tiltak før han mente noe videre om disse. Videre blir det av et flertall av informanter at det i praksis var svært liten forskjell på gult og grønt nivå i videregående skole. Analysert opp mot den kausale implementeringskjeden til Pressman og Wildavsky (1984), fremstår det som at mye av meningsinnholdet i trafikklysmodellen ble borte på vei ned til lærerne.

## 6.2 Implementering av trafikklysmodellen sett fra bunn

Ifølge Lipskys teori om bakkebyråkrater kjennetegnes profesjonelle aktører med en høy grad av profesjonell autonomi og stort rom til å utøve skjønn (Lipsky, 2010c). Mølstad og Karseth (2016), Sivesind og Wahlström (2016) og Mausethagen og Mølstad (2015) har i sine arbeider funnet at norske lærere gjennom læreplanen har fått høy grad av profesjonell autonomi der de selv kan bestemme relevant pensum og undervisningsmetoder. Koronasituasjonen har dog gitt lærerne en atypisk situasjon, der deres rolle som bakkebyråkrater, deres rom for å utøve skjønn og deres posisjon blir utfordret av sentrale smitteverntiltak og andre former for organisering av skolehverdagen enn de har bestemt selv. Et møte denne formen for overveldende press medfører ifølge Lipsky (2010d) at bakkebyråkratene tar i bruk mestringsstrategier for å gjøre det mulig å komme seg gjennom hverdagen. Selv om et flertall av lærerne på direkte spørsmål om de brukte noen mestringsstrategier for å komme seg gjennom hverdagen, forteller de hvordan de har lagt opp undervisningen slik at det ble minst mulig arbeidsomt for seg selv i den situasjonen

de sto i. Videre har samarbeid mellom kolleger og oppfølging av elever man ikke hadde kontaktlæreransvar for medført «tunnelsyn» (LA-1).

Innrettingen av tiltakene under trafikklysmodellen på hver enkelt skole ble bestemt av skoleledere sammen med skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2022a, 2023; Volckmar, 2014). Skolelederne har dermed fått jobben som «portvoktere» i implementeringsprosessen, der de har havnet i en skvis mellom overordnede veiledninger, smittevernfarene råd på den ene siden, og ansattes bekymringer om smitte på den andre siden (Hupe & van Kooten, 2015). Dette kunne medføre konflikter, slik det fortelles om på skole C. R-C forteller at de på skolen fulgte

den nasjonale veilederen. Og vi som skole, rektor eller jeg, har ikke noen myndighet å stenge en skole. Det skal vi kun det skoleeier som gjør etter samråd med helsetjenesten i den enkelte kommune. Akkurat det var de ansatte uenige i. [...] Og da hadde vi et voldsomt press på å stenge skolen 2-3 dager før jul. Og det var kjempekraftig. Et massivt press fra ansatte. Og vi sa at nei, vi har ikke noe hjemmel for å gjøre det. Vi skal ikke stenge skolen. Det skoleeier sammen med lokal helsemyndighet som gjør det, hvis det er grunnlag for det. Men der var det et voldsomt press altså (R-C).

Et annet aspekt ved Lipskys (2010) teori om bakkebyråkrater er at bakkebyråkratene vil stå til ansvar for sine klienter grunnet et gjensidig avhengighetsforhold. I tillegg blir bakkebyråkratene gjerne evaluert på bakgrunn av klientenes prestasjoner. I dette tilfellet svikter Lipskys teori som forklaringsmodell. Overført til en diskusjon om tiltakene knyttet til trafikklysmodellen, vil lærerne kunne evalueres utfra elevers etterlevelse av smittevernreglene og om elevene blir smittet av viruset eller ikke. Dette er problematisk av flere grunner, spesielt fordi det er krevende å begrense utbredelsen av et virus under en global pandemi, og at elevene gjerne kan smittes i andre sammenhenger utenfor skolen. Videre fremkommer det i empirien at svært få lærere ble smittet, til tross for smitte blant deres elever; på skole C kjente ikke assisterende rektor til en eneste ansatt som hadde blitt smittet på jobb med unntak av han selv. Lav smitte blant lærere til tross for smitte i elevmassen finnes også i publisert litteratur i både norsk og internasjonal sammenheng (Folkehelseinstituttet, 2021; Magnusson et al., 2021; Rotevatn, Bergstad Larsen, et al., 2022; Rotevatn, Elstrøm, et al., 2022; Stage et al., 2021; Stebbings et al., 2022). Den lave smitten blant ansatte i skolen kan forklare hvorfor lærere ikke ble prioritert for vaksine før sommeren 2021 og at unge over 18 år ble prioritert (Astrup et al., 2021; Regjeringen, 2022), men den opplevde følelsen av å være utrygg på jobb var for flere av informantene. Denne dissonansen kommer tydelig fram i flere av intervjuene, men er godt beskrevet gjennom dette sitatet fra R-C:

Men ansatte var ... mange av dem var engstelige. Fordi at de så jo det at du går inn i et ... Det er mer den følelsen, den opplevde følelsen enn, altså, du kan ikke vedta og si at det her ikke er farlig når det oppleves annerledes (R-C).

### 6.3 Eksperimentell implementering av trafikklysmodellen

Som tidligere nevnt definerer Matland (1995) i sin implementeringsmodell hvordan implementeringen kan foregå med høy eller lav tvetydighet, samt høyt eller lavt konfliktnivå. Eksperimentell implementering er i modellen definert som en implementeringsform som har høy grad av tvetydighet, men lav grad av konflikt. Matlands implementeringstabell er spesielt interessant i evaluering av implementeringen av trafikklysmodellen under koronapandemien. Da ingen pandemi hadde rammet Norge i lignende omfang på over 100 år var erfaringsgrunnlaget ikke-eksisterende. Implementeringen av tiltaket er derfor for eksperimentell å regne. da ingen visste på forhånd hvordan implementeringen ville foregå eller fungere i praksis I Norge sto politikere

både i posisjon og opposisjon samlet om tiltakene sammen med ledere for sentral forvaltning (Klette et al., 2021; NOU 2021: 6; NOU 2022: 5; NOU 2023: 16; Stenøien & Tønseth, 2022; Sætrevik et al., 2021), noe informantene trekker fram som en styrke. I andre europeiske land var situasjonen annerledes, og vi skal ikke lenger enn til Sverige for at pandemihåndteringen var overlatt til nasjonale helsemyndigheter uten innblanding fra politikere (Gordon et al., 2021; Helsingen et al., 2020; Höög, 2023; Lindblad et al., 2021; Stage et al., 2021).

I Norge har befolkningens vilje til å høre på myndighetenes råd om pandemien vært sterk (NOU 2021: 6; NOU 2022: 5), spesielt under nedstengningen i begynnelsen av pandemien når regjeringen inviterte til dugnad for å slå ned på smitten (Dahl & Falkum, 2022; Gjerde, 2022; Stenøien & Tønseth, 2022; Sætrevik et al., 2021). Konsensus om smitteverntiltakene taler for at implementeringsprosessen er eksperimentell i henhold til Matlands modell, der eksperimentell implementering som tidligere nevnt kjennetegnes ved lite konflikt, men høy grad av uklarhet om enten målsettinger, hvem som har ansvaret for ulike aspekter ved implementeringsprosessen eller hvilke tiltak som er best egnet for å oppnå ønsket utfall (Matland, 1995).

Tross gjennomgående enighet om smitteverntiltak er det viktig å påpeke at implementeringen av trafikklysmodellen ikke har vært konfliktfri. Som det kommer frem av empirien har det både mellom ansatte og ledelse og mellom kolleger vært uenighet om tiltak. Lærerne på Skole C beskriver i sine intervjuer at de følte seg utrygge på jobb og at de mente det ble gjort lite for å forbedre situasjonen. LC-1 savnet tiltak fra skoleledelsen, som hun mente gjemte seg bak kontordørene og ikke tok innover seg situasjonen lærerne sto i.

Den eksperimentelle formen for implementering innebærer ifølge Matland (1995) høy grad av tvetydighet om enten mål eller midler. For lærerne og skolelederne medfører dette en høy grad av individuell fortolkning, noe ifølge modellen medfører store lokale forskjeller i implementering og måloppnåelse (Matland 1995). Dette leder igjen at lokale forhold som skolekultur, smittesituasjon og informasjonsflyt fører til store forskjeller i innretning og etterlevelse av modellen, noe som også øker betydningen av å gjøre egne skjønnsmessige vurderinger (Braun et al., 2010; Buffat, 2015; Hill & Hupe, 2003; Hupe et al., 2015a, 2015b; Lipsky, 2010c) og god informasjonsflyt (Matland, 1995). Spesielt i organiseringen av rødt nivå fremstår forskjellene mellom skolene som store, og det er merkbart at LA-1 forteller om store konsekvenser av tiltakene både for han selv og elever, mens lærerne på skole B mener at selv om trafikklysmodellen komplisert å forholde seg til, gjorde ryddig kommunikasjon fra skolens ledelse at situasjonen ble opplevd som overkommelig.

## 6.4 Konklusjon

Trafikklysmodellen i videregående skole ble verdsatt av lærere og skoleledere fordi den differensierte mellom tiltaksnivå etter aktuell smittesituasjon. Samtlige informanter var glade for å ha en modell, siden det skapte en felles forståelse og symbolikk som gjorde det lettere å håndtere smittevern i hverdagen. Likevel fremstår modellen som kompleks og dårlig tilpasset hverdagen i videregående skole, noe som skapte frustrasjon, konflikter og medførte at flere ansatte følte seg utrygge på jobb.

Overganger til rødt nivå ble presentert på pressekonferanser uten at skoleeier eller skoleledere hadde blitt informert på forhånd om at nye tiltak var på vei. Videre ble pressekonferansene presentert på fredag ettermiddag med virkning fra mandag morgen (NOU 2023: 16). I og med at implementeringen av trafikklysmodellen parallelt foregikk



nasjonalt, fylkeskommunalt og lokalt på den enkelte skole, medførte muligheten for lokale tilpasninger og fortolkninger at pressekonferansene ble fulgt av skoleledermøter i regi av fylkeskommunen, samarbeidsmøter med avdelingsledere, tillitsvalgte og verneombud lokalt på skolene, og for skole B også en forventning om at vertskommunen kunne komme med lokale tiltak. Deretter var det skoleleders oppgave å informere lærere og elever, og for både lærere og elever medførte endringer i modellen høyt arbeidspress gjennom helgen som følge av at alle planer måtte endres på kort varsel.

Høyt arbeidspress over tid, elever som slet med fravær og mental helse på grunn av tiltakene og en følelse av å være utrygg på jobb slet mentalt på flere av informantene. Samtlige har historier som beretter om at de ikke savner å forholde seg til trafikklysmodellen, selv om de var glad de hadde den i den situasjonen de sto i. Modellen bidro til at elever og ansatte kunne være på skolen, og slik det fremkommer både av litteraturen (Magnusson et al., 2021; Rotevatn, Bergstad Larsen, et al., 2022; Rotevatn, Elstrøm, et al., 2022; Stebbings et al., 2022) og fra informantene, ble svært få lærere smittet tross smitte blant elever. Det kan derfor konkluderes med at smitteverntiltakene hjalp på situasjonen, dog med store konsekvenser for de berørte.

Denne masteroppgaven oppsummeres best av informantene selv. Trafikklysmodellen var ifølge LB-3

en frustrerende løsning, men jeg ser ikke at det kunne være noe mindre frustrerende. Jeg ser ikke noe annen løsning (LB-3)

## 7 Referanser

- Ahmed, A. & Sintayehu, B. (2022). Implementation of Covid-19 protection protocols and its implication on learning & teaching in public schools. *Heliyon*, 8(5), e09362. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09362>
- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2021). Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring. *Oslo: Fafo*.
- Ariyo, E., Amurtiya, M., Lydia, O. Y., Oludare, A., Ololade, O., Taiwo, A. P., Olukemi, L. A. & Ogunniyi, D. (2022). Socio-demographic determinants of children home learning experiences during COVID 19 school closure. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100111. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100111>
- Astrup, E., Greve-Isdahl, M., Johansen, T. B., Nygård, K., Rotevatn, T. A. & Surén, P. (2021). *Smitte av covid-19 hos barn og unge etter skolestart høsten 2021* (FHI-rapport november 2021). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2021/rapport-smittesituasjonen-i-skoler-host-2021.pdf>
- Azevedo, J. P., Gutierrez, M., de Hoyos, R. & Saavedra, J. (2022). The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (s. 421-459). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16)
- Bakken, A., Pedersen, W., Soest, T. & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden*. OsloMet.
- Baklien, B. (2000). Evalueringsforskning om og for forvaltningen. Kap. 3 i NIBR-rapport nr. 4. I J. Mønnesland & O. Foss (Red.), *Evaluering av offentlig virksomhet : metoder og vurderinger* (Bd. 2000:4, s. 52-76) (NIBRs pluss-serie). NIBR.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. J. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of education policy*, 31(5), 549-566. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Ball, S. J. (2017). *The Education Debate* (3. utg.). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t893tk>
- Baviskar, S. & Winter, S. C. (2017). Street-Level Bureaucrats as Individual Policymakers: The Relationship between Attitudes and Coping Behavior toward Vulnerable Children and Youth. *International Public Management Journal*, 20(2), 316-353. <https://doi.org/10.1080/10967494.2016.1235641>
- Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E. & Langberg, J. M. (2020). Remote Learning During COVID-19: Examining School Practices, Service Continuation, and Difficulties for Adolescents With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769-777. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.002>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P. & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway During the Pandemic - Digital Learning with Unequal Access to Qualified Help at Home and Unequal Learning Opportunities Provided by the School. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (s. 177-201). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_7)

- Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of education policy*, 25(4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Brooks, M., Creely, E. & Laletas, S. (2022). Coping through the unknown: School staff wellbeing during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100146. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100146>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Bubb, S. & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Buffat, A. (2015). When and why discretion is weak or strong. I P. Hupe, M. Hill & A. Buffat (Red.), *Understanding Street-Level Bureaucracy* (1. utg.). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447313267.003.0005>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser* (NIFU rapport 2021: 3). NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2733034>
- Christensen, T. & Lægreid, P. (2020a). Balancing Governance Capacity and Legitimacy: How the Norwegian Government Handled the COVID-19 Crisis as a High Performer. *Public Administration Review*, 80(5), 774-779. <https://doi.org/10.1111/puar.13241>
- Christensen, T. & Lægreid, P. (2020b). The coronavirus crisis—crisis communication, meaning-making, and reputation management. *International Public Management Journal*, 23(5), 713-729. <https://doi.org/10.1080/10967494.2020.1812455>
- Christensen, T. & Lægreid, P. (2022). Norway: A Pragmatic, Collaborative, and Legitimate Response. I K. Lynggaard, M. D. Jensen & M. Kluth (Red.), *Governments' Responses to the Covid-19 Pandemic in Europe: Navigating the Perfect Storm*. Palgrave Macmillan.
- Christensen, T., Lægreid, P. & Rykkja, L. H. (2019). The Co-evolution of Reputation Management, Governance Capacity, Legitimacy and Accountability in Crisis Management. I R. P. Gephart Jr., C. C. Miller & K. S. Helgesson (Red.), *The Routledge Companion to Risk, Crisis and Emergency Management*. Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Dahl, E. M. & Falkum, E. (2022). Jobbfellesskap i et nedstengt arbeidsliv. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(5), 60-77. <https://doi.org/10.18261/nost.6.5.5>
- Dalland, C. P., Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Roe, A. (2022). Home schooling during the coronavirus pandemic. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 316-330. <https://doi.org/doi:10.18261/npt.106.4.4>
- deLeon, P. (2005). The Missing Link Revisited. *Review of Policy Research*, 16(3-4), 311-338. <https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.1999.tb00887.x>
- Denzin, N. K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Eckhoff, T. (1983). *Statens styringsmuligheter, særlig i ressurs- og miljøspørsmål*. Tanum-Norli.
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020* (NIFU-rapport 2020:13). NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656248/NIFU-rapport2020-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Folkehelseinstituttet. (2021, 09.12.21). *Mer covid-19 i noen yrkesgrupper enn i andre*. Hentet 29.08.22 fra <https://www.fhi.no/historisk-arkiv/covid-19/nyheter-2021/des2/mer-covid-19-i-noen-yrkesgrupper-enn-i-andre/>
- Forskrift om endring i midlertidig forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19. (2022).

- Forskrift om endring i midlertidig forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19* (FOR-2022-02-28-302). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2022-02-28-302>
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Areng, G. & Wilson, E. (2022). Pressures and influences on school leaders navigating policy development during the COVID-19 pandemic. *British Educational Research Journal*, 48(2), 201-227. <https://doi.org/10.1002/berj.3760>
- Gibbs, G. (2007). *Analysing qualitative data*. SAGE. <https://methods.sagepub.com/book/analyzing-qualitative-data>
- Gibbs, G. R. (2014). Using Software in Qualitative Analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Giuliani, M. (2023). COVID-19 counterfactual evidence. Estimating the effects of school closures. *Policy Studies*, 44(1), 112-131.
- Gjerde, L. E. L. (2022). Den norske regjeringens diskursive muliggjøring av koronapolitikken. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(3), 29-45. <https://doi.org/10.18261/nost.6.3.3>
- Godøy, A., Grøtting, M. W. & Hart, R. K. (2022). Reopening schools in a context of low COVID-19 contagion: consequences for teachers, students and their parents. *Journal of Population Economics*, 35(3), 935-961. <https://doi.org/10.1007/s00148-021-00882-x>
- Gordon, D. V., Grafton, R. Q. & Steinshamn, S. I. (2021). Cross-country effects and policy responses to COVID-19 in 2020: The Nordic countries. *Economic analysis and policy*, 71, 198-210. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2021.04.015>
- Graham, A. (2005). Pressman/Wildavsky and Bardach: Implementation in the public sector, past, present and future. *Canadian public administration*, 48(2), 268-273. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.2005.tb02191.x>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review*, 140, 103920. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250.
- Guthrie, B. L., Tordoff, D. M., Meinsner, J., Tolentino, L., Jiang, W., Fuller, S., Green, D., Loudon, D. & Ross, J. M. (2020). *Summary of school re-opening models and implementation approaches during the COVID 19 pandemic*. University of Washington, . <https://globalhealth.washington.edu/sites/default/files/COVID-19%20Schools%20Summary%20%28updated%29.pdf>
- Hallgarten, J. (2020). *Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks* (K4D Helpdesk Report 793). Institute of Development Studies. Education Development Trust. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/15202>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2022). Remote Education/Homeschooling During the COVID-19 Pandemic, School Attendance Problems, and School Return—Teachers' Experiences and Reflections. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.895983>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2021). *Rundskriv I-6/2021 om kommunale smitteverntiltak* (I-6/2021) [Rundskriv]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/caaee441fe19451a9bad3333d98a7a7a/rundskriv-i-6-2021-om-kommunale-smitteverntiltak.pdf>
- Helsingen, L. M., Refsum, E., Gjøstein, D. K., Løberg, M., Bretthauer, M., Kalager, M. & Emilsson, L. (2020). The COVID-19 pandemic in Norway and Sweden – threats, trust, and impact on daily life: a comparative survey. *BMC Public Health*, 20(1), 1597. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09615-3>

- Hill, M. & Hupe, P. (2003). The multi-layer problem in implementation research. *Public Management Review*, 5(4), 471-490. <https://doi.org/10.1080/1471903032000178545>
- Hill, M. & Varone, F. (2017). *The Public Policy Process* (7. utg.). Routledge.
- Howlett, M. (1991). Policy Instruments, Policy Styles, and Policy Implementation: National Approaches to Theories of Instrument Choice. *Policy studies journal*, 19(2), 1.
- Howlett, M. (2009). Governance modes, policy regimes and operational plans: A multi-level nested model of policy instrument choice and policy design. *Policy Sciences*, 42(1), 73-89. <https://doi.org/10.1007/s11077-009-9079-1>
- Howlett, M. (2018). The criteria for effective policy design: character and context in policy instrument choice. *Journal of Asian Public Policy*, 11(3), 245-266. <https://doi.org/10.1080/17516234.2017.1412284>
- Hupe, P. (2011). The Thesis of Incongruent Implementation: Revisiting Pressman and Wildavsky. *Public Policy and Administration*, 26(1), 63-80. <https://doi.org/10.1177/0952076710367717>
- Hupe, P. & Hill, M. (2007). Street-level Bureaucracy and Public Accountability. *Public Administration*, 85(2), 279-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x>
- Hupe, P., Hill, M. & Buffat, A. (2015a). Introduction: defining and understanding street-level bureaucracy. I P. Hupe, M. Hill & A. Buffat (Red.), *Understanding Street-Level Bureaucracy* (1. utg., s. 3-24). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89bw0.5>
- Hupe, P., Hill, M. & Buffat, A. (2015b). *Understanding Street-Level Bureaucracy* (1. utg.). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89bw0>
- Hupe, P. & van Kooten, E. (2015). First-line supervisors as gate-keepers. I P. Hupe, M. Hill & A. Buffat (Red.), *Understanding Street-Level Bureaucracy*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447313267.003.0013>
- Hutchison, S. M., Watts, A., Gadermann, A., Oberle, E., Oberlander, T. F., Lavoie, P. M. & Mâsse, L. C. (2022). School staff and teachers during the second year of COVID-19: Higher anxiety symptoms, higher psychological distress, and poorer mental health compared to the general population. *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 100335. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100335>
- Höög, J. (2023). Children at the front line of the Covid-19 pandemic. I *Sweden's Pandemic Experiment* (s. 212-234). Routledge.
- Jones, S. E., Hertz, M. F., DeGue, S. A., Merlo, C. L., Piepenbrink, R. P., Le, V. D., Dittus, P. J., Houston, A. L., Thornton, J. E. & Ethier, K. A. (2023). Family Economics and Mental Health Among High-School Students During COVID-19. *American Journal of Preventive Medicine*, 64(3), 414-422. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.09.015>
- Kavli, I. A. (2021). "Saltoelever" En kvalitativ studie av læreres oppfølging av sårbare elever i perioden med hjemmeskole [Masteroppgave, NTNU]. <https://hdl.handle.net/11250/2787103>
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Klette, K., Sigurdardottir, A. K. & Martin, H. (2021). 'Nordic values' and schooling during COVID-19: how to balance comprehensive education and sustainable pandemic regulations. *Education in the North*.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189x20965918>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 07. mai). *Skolene åpner for alle elever fra 11. mai* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/skolene-apner-for-alle-elever-fra-11.-mai/id2701512/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021a, 8. april). *Muntlig eksamen går som vanlig våren 2021* [Pressemelding]. [68](https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2021/muntlig-eksamen-gar-som-vanlig-varen-2021/id2843406/  
 Kunnskapsdepartementet. (2021b, 8. februar). *Regjeringen avlyser skriftlig eksamen, men gjennomfører muntlig eksamen for avgangselevne* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2021/regjeringen-avlyser-skriftlig-eksamen-men-gjennomforer-muntlig-eksamen-for-avgangselevne/id2832039/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M. & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences*, 11(2), 47. <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Liao, H., Ma, S. & Xue, H. (2022). Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. *China Economic Review*, 75, 101847. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847>
- Lien, C. M., Khan, S. & Eid, J. (2022). School Principals' Experiences and Learning from the Covid-19 Pandemic in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2043430>
- Lillebo, M. S. & Solum-Sjaavaag, J. A. (2021). *Learning from COVID-19 emergency remote teaching: A case study to compare pupil and teacher experiences* [Masteroppgave, NTNU]. <https://hdl.handle.net/11250/2786114>
- Lindblad, S., Wärvik, G.-B., Berndtsson, I., Jodal, E.-B., Lindqvist, A., Messina Dahlberg, G., Papadopoulos, D., Runesdotter, C., Samuelsson, K., Udd, J. & Wyszynska Johansson, M. (2021). School lockdown? Comparative analyses of responses to the COVID-19 pandemic in European countries. *European Educational Research Journal*, 20(5), 564-583. <https://doi.org/10.1177/14749041211041237>
- Lipsky, M. (2010a). Goals and Performance Measures. I *Street-Level Bureaucracy, 30th Ann. Ed.* (s. 40-53) (Dilemmas of the Individual in Public Service). Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446631.9>
- Lipsky, M. (2010b). Relations with Clients. I *Street-Level Bureaucracy, 30th Ann. Ed.* (s. 54-70) (Dilemmas of the Individual in Public Service). Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446631.10>
- Lipsky, M. (2010c). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed. utg.). Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010d). Street-Level Bureaucrats as Policy Makers. I *Street-Level Bureaucracy, 30th Ann. Ed.* (s. 13-26) (Dilemmas of the Individual in Public Service). Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446631.6>
- Ljunggren, J., Wollscheid, S., Andersen, P. L. & Vennerød-Diesen, F. F. (2023). *Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet. Delrapport 1: Kunnskapsoppsummering og konstruksjon av elevers erfaringskontekst.* OsloMet & NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3067485>
- Lynggaard, K., Kluth, M. & Jensen, M. D. (2022). Covid-19 Hit Europe: Patterns of Government Responses to the Pandemic. I K. Lynggaard, M. D. Jensen & M. Kluth (Red.), *Governments' Responses to the Covid-19 Pandemic in Europe: Navigating the Perfect Storm*. Palgrave Macmillan.
- Magnusson, K., Nygård, K., Methi, F., Vold, L. & Telle, K. (2021). Occupational risk of COVID-19 in the first versus second epidemic wave in Norway, 2020. *Eurosurveillance*, 26(40). <https://doi.org/10.2807/1560-7917.es.2021.26.40.2001875>
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 5(2), 145-174. <http://www.jstor.org/stable/1181674>
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg., Bd. 41). Sage.
- Maxwell, J. A. (2021). Why Qualitative Methods Are Necessary for Generalization. *Qualitative psychology (Washington, D.C.)*, 8(1), 111-118. <https://doi.org/10.1037/qup0000173>
- May, P. J. (2015). Implementation failures revisited: Policy regime perspectives. *Public Policy and Administration*, 30(3-4), 277-299. <https://doi.org/10.1177/0952076714561505>
- McLaughlin, M. W. (1987). Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171-178. <https://doi.org/10.2307/1163728>
- Midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19. (2020). *Midlertidig 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/forskrift/2020-05-26-1061>
- Midl. lov om tilpasninger i barnehageloven, o. v. c.-. (2020). *Midlertidig lov om tilpasninger i barnehageloven, opplæringslova og privatskolelova for å avhjelpe konsekvenser av utbrudd av covid-19*, (LOV-2020-05-26-52). <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2020-05-26-52>
- Morris, A. (2015). *A practical introduction to in-depth interviewing*. SAGE Publications Ltd.
- Moses, J. W. & Knutsen, T. L. (2012). *Ways of knowing: competing methodologies in social and political research* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329-344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- Nilssen, H., Trommald, M. & Greve-Isdahl, M. (2020). *Ekspertgruppe - Tiltak på skole- og barnehageområdet under koronautbruddet våren 2020* Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-pa-skole-og-barnehageområdet-under-koronautbruddet-varen-2020>
- NOU 2021: 6. (2021). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien — Rapport fra Koronakommisjonen*. Statsministerens kontor. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-6/id2844388/>
- NOU 2022: 5. (2022). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien – del 2 — Rapport fra Koronakommisjonen*. Statsministerens kontor. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-5/id2910055/>
- NOU 2023: 16. (2023). *Evaluering av pandemihåndteringen — Rapport fra Koronautvalget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-16/id2982388/>
- NTNU. (u.å.). *Datainnsamling*. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/datainnsamling>
- Nøkleby, H., Berg, R. C., Borge, T. C. & Johansen, T. B. (2022). Implikasjoner av hjemmeskole under covid-19-pandemien: en systematisk hurtigoversikt over skandinaviske studier. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 24(2), 1-17. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-02-08>
- OECD. (2021). *COVID-19 and Well-being*. <https://doi.org/10.1787/1e1ecb53-en>
- Pressman, J. L. & Wildavsky, A. (1984). *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland, or, Why it's amazing that federal programs work at all : this being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes* (3. utg.). California University Press.
- Regjeringen. (2022, sist oppdatert 18.11.2022). *Tidslinje: myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*. Regjeringen Solberg,

- Regjeringen Støre. Hentet 23.05.2023 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>
- Reimer, D., Smith, E., Andersen, I. G. & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100568. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (s. 1-37). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1)
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education\\_continuity\\_v3.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf)
- Roe, A., Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). The impact of COVID-19 and homeschooling on students' engagement with physical activity. *Frontiers in Sports Active Living*. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.589227>
- Rotevatn, T. A., Bergstad Larsen, V., Bjordal Johansen, T., Astrup, E., Surén, P., Greve-Isdahl, M. & Telle, K. E. (2022). Transmission of SARS-CoV-2 in Norwegian schools during academic year 2020-21: population wide, register based cohort study. *BMJ Medicine*, 1(1), e000026. <https://doi.org/10.1136/bmjmed-2021-000026>
- Rotevatn, T. A., Elstrøm, P., Greve-Isdahl, M., Surén, P., Johansen, T. K. B. & Astrup, E. (2022). School Closure Versus Targeted Control Measures for SARS-CoV-2 Infection. *Pediatrics*, 149(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-055071>
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. (1979). The Conditions of Effective Implementation: A Guide to Accomplishing Policy Objectives. *Policy Analysis*, 5(4), 481-504. <http://www.jstor.org/stable/42783358>
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. (1980). THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICY: A FRAMEWORK OF ANALYSIS. *Policy studies journal*, 8(4), 538-560. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01266.x>
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48. <http://www.jstor.org/stable/3998354>
- Sandvik, L. V., Smith, K., Strømme, A., Svendsen, B., Aasmundstad Sommervold, O. & Aarønes Angvik, S. (2021). Students' perceptions of assessment practices in upper secondary school during COVID-19. *Teachers and Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982692>
- Sikt. (u.å). *Personvernhandbok for forskning*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning>
- Sivesind, K. & Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 15(3), 271-278. <https://doi.org/10.1177/1474904116647060>
- Skrove, G., Lichtwarck, W., Moufack, M. F., Røkkum, N. H. A., Ulfseth, L. A. & Kojan, B. H. (2021). *Konsekvenser av covid-19 for tjenestetilbudet blant sårbare barn og unge* (Rapportserie for sosialt arbeid, rapport nr. 5). Institutt for sosialt arbeid, NTNU. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5d388acc92064389b2a4e1a449c5865e/no/sved/13skrove-mfl.-2021.pdf>
- Skrove, G., Lichtwarck, W., Moufack, M. F., Røkkum, N. H. A., Ulfseth, L. A. & Kojan, B. H. (2022). *Oppdatering av kunnskapsgrunnlaget om konsekvenser av covid-19 for tjenestetilbudet blant utsatte barn og familier* (Rapportserie for sosialt arbeid, rapport nr. 8). Institutt for sosialt arbeid, NTNU. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d0b61f6e1d1b40d1bb92ff9d9b60793d/no/sved/06.pdf>
- Smith, T. B. (1973). The Policy Implementation Process. *Policy Sciences*, 4(2), 197-209. <http://www.jstor.org/stable/4531525>



- Soriano-Arandes, A., Brett, A., Buonsenso, D., Emilsson, L., de la Fuente Garcia, I., Gkentzi, D., Helve, O., Kepp, K. P., Mossberg, M., Muka, T., Munro, A., Papan, C., Perramon-Malavez, A., Schaltz-Buchholzer, F., Smeesters, P. R. & Zimmermann, P. (2023). Policies on children and schools during the SARS-CoV-2 pandemic in Western Europe. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1175444>
- Stage, H. B., Shingleton, J., Ghosh, S., Scarabel, F., Pellis, L. & Finnie, T. (2021). Shut and re-open: the role of schools in the spread of COVID-19 in Europe. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B. Biological sciences*, 376(1829), 20200277-20200277. <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0277>
- Statsministerens kontor. (2020, 07. april). *Gradvis åpning av barnehager, skoler, fagskoler, høyskoler og universiteter* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/gradvis-apning-av-barnehager-skoler-fagskoler-hoyskoler-og-universiteter/id2697077/>
- Statsministerens kontor, Helse- og omsorgsdepartementet & Justis- og beredskapsdepartementet. (2022, 12. februar). *Smitteverntiltakene oppheves lørdag 12. februar* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/smitteverntiltakene-oppheves/id2900873/>
- Stebbing, S., Rotevatn, T. A., Larsen, V. B., Surén, P., Elstrøm, P., Greve-Isdahl, M., Johansen, T. B. & Astrup, E. (2022). Experience with open schools and preschools in periods of high community transmission of COVID-19 in Norway during the academic year of 2020/2021. *BMC Public Health*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13868-5>
- Stenøien, J. M. & Tønseth, C. (2022). Medborgerskap og deltakelse i «koronadugnaden». *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(3), 65-81. <https://doi.org/10.18261/nost.6.3.5>
- Sætrevik, B., Bærøe, K., Carlsen, B. & Bjørkheim, S. B. (2021). Nordmenn stolte på myndighetenes informasjon og tiltak i starten av koronapandemien. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 24(2), 1-16. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-02-06>
- Taylor, I. (2007). Discretion and Control in Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 555-572. <https://doi.org/10.1177/1741143207081063>
- Terman, J. N., Kassekert, A., Feiock, R. C. & Yang, K. (2016). Walking in the Shadow of Pressman and Wildavsky: Expanding Fiscal Federalism and Goal Congruence Theories to Single-Shot Games. *Review of Policy Research*, 33(2), 124-139. <https://doi.org/10.1111/ropr.12166>
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UiO. (u.å.). *Autotekst*. <https://autotekst.uio.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Informasjon om midlertidig regelverk for grunnsopplæringen om covid-19*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for-utdanningssektoren-covid-19/%3Fdepth%3D0%26print%3D1>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 12. februar). *Beredskap: veileder om smittevern for videregående skoler*. Hentet 04.06.23 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-videregaende-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Mulige konsekvenser av koronapandemien* (Svar på oppdrag nr. 2021-041 fra Kunnskapsdepartementet). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/mulige-konsekvenser-av-koronapandemien/>

- Utdanningsdirektoratet. (2023, 27. juni). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. Hentet 08.08.23 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsforbundet. (2022, 27. september). *Her streiker lærerne*. Hentet 08.08.23 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/lonnsoppgjoret/dette-gjelder-dersom-det-blir-streik/larerstreiken-2022/her-streiker-larerne/>
- Vabo, S. I., Klausen, J. E. & Askim, J. (2020). *Offentlig politikk*. Universitetsforlaget.
- van Thiel, S. (2022). *Research methods in public administration and public management* (2. utg.). Routledge.
- Vedung, E. (1998). Policy Instruments: Typologies and Theories. I E. Vedung, M.-L. Bemelmans-Videc & R. C. Rist (Red.), *Carrots, sticks and sermons: policy instruments and their evaluation*. Transaction Publishers.
- Vedung, E., Bemelmans-Videc, M.-L. & Rist, R. C. (Red.). (1998). *Carrots, sticks & sermons: policy instruments & their evaluation*. Transaction Publishers.
- Volckmar, N. (2014). Et blå-blått utdanningspolitisk skifte? - En studie av den utdanningspolitiske retorikken i partiprogrammene til stortingsvalget 2013 og Sundvollen-plattformen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 482-494.
- Winter, S. & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik* (1. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Winter, S. C. & May, P. J. (2015). Street-level bureaucrats and regulatory deterrence. I P. Hupe, M. Hill & A. Buffat (Red.), *Understanding Street-Level Bureaucracy*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447313267.003.0008>
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2. utg.). The Guilford Press.

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv

## Informasjon vedrørende forskningsprosjekt om bruk av trafikklysmodellen i skolen under koronapandemien

### **Formål**

Utgangspunktet for min undersøkelse er at jeg i løpet av det kommende året vil skrive min masteroppgave i statsvitenskap ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. Formålet ved min studie er å undersøke hvordan trafikklysmodellen og de ulike tiltaksmodellene har påvirket lærere og rektorer som har stått i denne situasjonen.

### **Hva det innebærer for deg som deltaker**

I dette prosjektet vil jeg benytte dybdeintervju som metode for datainnsamling. I intervjuet kommer jeg blant annet til å spørre deg om din bakgrunn, dine erfaringer som lærer under koronapandemien og hvordan trafikklysmodellen ble benyttet på din skole. Jeg antar at intervjuet varer i maksimalt 60 minutter, men ofte mindre. Det er ikke nødvendig å forberede seg til intervjuet.

Intervjuet vil bli gjennomført av meg, og for å sikre at det du sier i intervjuet blir oppfattet riktig vil det bli tatt lydopptak av intervjuet. Disse opptakene vil bli transkribert i ettertid og vil deretter slettes.

### **Din deltakelse er frivillig**

Din deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig. Du kan når som helst, og uten å oppgi årsak, trekke ditt samtykke for deltakelse. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og utelatt fra oppgaven. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du velger å trekke deg eller ikke ønsker å delta.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi vil behandle opplysningene om deg konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Marthe L. Tronrud (student) og Jostein Vik (veileder) vil være de eneste som vil ha tilgang til datamateriale fra intervjuet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil en kodenøkkel bli benyttet. Dette innebærer at ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data.
- Gjennom grovkategorisering av personopplysninger (som utdanning og erfaring) og pseudonymer vil deltakere og skolene de er tilknyttet anonymiseres på en slik måte at verken deltakere eller skolene vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine får forskningsprosjektet avsluttes?**

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 01.03.2023. Kodenøkkel med personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), samt
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Marthe Linnea Tronrud, epost: [marthelt@stud.ntnu.no](mailto:marthelt@stud.ntnu.no), telefon: 47801922
- Eller veileder Jostein Vik, epost: [jostein.vik@ntnu.no](mailto:jostein.vik@ntnu.no), telefon 90925917.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jostein Vik

(Veileder)

Marthe Linnea Tronrud

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Rødt lys, grønt lys! Om implementeringen av trafikkløysmodellen i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju
- at mine personopplysninger lagres frem til etter prosjektslutt og sensur på masteroppgaven foreligger

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2: Intervjuguide, lærere

## Innledende spørsmål

### **Kan du starte med å fortelle litt om deg selv?**

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Og hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hva slags utdanning har du?

Hvilke fag underviser du i? Hvilke trinn?

- Er du kontaktlærer?

## Koronasituasjonen

Kan du fortelle litt om hvordan tiden rundt da Norge stengte ned var for deg?

Hvilke erfaringer gjorde du deg rundt undervisning hjemmefra? Hvordan fungerte det?

Kan du fortelle litt om hvilke utfordringer du støtte på?

*spør om tingene under om det ikke kommer opp*

- Elevoppfølging
- Undervisning
- Digitale verktøy
- Vurdering
- Samarbeid med kolleger

Merket du forskjell mellom fagene du underviser i? Hva med trinn?

Hvordan opplevde du informasjonsflyten rundt koronasituasjonen?

- Fra skoleledelsen
- Fra fylket
- Fra nasjonale myndigheter
- Fra mediene

Hvordan synes du myndighetene håndterte situasjonen?

## Trafikklysmodellen

Kan du fortelle litt om hvordan det var å komme tilbake fra hjemmeskolen?

Hvilke tanker gjorde du deg om trafikklysmodellen da den ble presentert?

Hvilke planer la dere for rødt nivå på deres skole? Gult nivå? Grønt nivå?

Hvilket inntrykk har du av hvordan de løste det på andre skoler?

Hvordan var det å undervise på gult nivå? Og på rødt nivå?

Fortell litt om hvilke strategier du brukte for å komme deg gjennom hverdagen.

- Hva gjorde du annerledes enn i en normalsituasjon?

Hvordan var overgangen mellom ulike nivåer i trafikklysmodellen for deg?

Hvordan tror du elevene opplevde det? Både undervisning og sosialt.

- Hvordan tror du klassemiljøet ble påvirket?

Hvordan opplevde du samarbeid mellom deg og kollegene dine på gult og rødt nivå?

- Fortell litt om hvilke utfordringer dere møtte på
  - Elevoppfølging
  - Undervisning
  - Digitale verktøy
  - Vurdering

Mener du trafikklysmodellen var en hensiktsmessig måte å legge opp skolehverdagen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Opplevde du at det var samsvar mellom den aktuelle smittesituasjonen og skifte av nivå, eller ble det opplevd mer tilfeldig?

- Med andre ord, ble rødt nivå brukt strategisk eller virket det mer tilfeldig?
- Ble det noen ganger gjort tilpasninger som var omdiskuterte eller ikke var i tråd med det myndighetene mente? Hvordan?

Hvordan tror du at du hadde løst det dersom du måtte ta avgjørelsene på egen hånd?

## Tiden etterpå

Hvordan har du opplevd overgangen til en normal skolehverdag?

Hva har du lært?

Er det noe du savner?

Er det andre ting du vil legge til som vi ikke allerede har vært innom?

# Vedlegg 3: Intervjuguide, rektorer

## Innledende spørsmål

Først ønsker jeg at du forteller litt om deg selv:

- Hvor lenge har du jobbet som rektor på denne skolen?
- Hva slags erfaring har du fra tidligere?

Hvor mange elever og lærere er det her? Hvilke linjer?

## Koronasituasjonen

Kan du fortelle litt om hvordan tiden rundt da Norge stengte ned var for deg?

Hvilke erfaringer gjorde du deg rundt undervisning hjemmefra? Hvordan fungerte det?

Hvordan var din rolle som (assisterende) rektor under koronaens første fase?

- Hvilke arbeidsoppgaver gjorde du, hvilke gjorde rektor når det kom til korona?

Kan du fortelle litt om de utfordringene du støtte på?

- Hvilke tilbakemeldinger ga lærerne til deg om den situasjonen de sto i?

Hvordan opplevde du informasjonsflyten fra fylket (evt kommunen) rundt koronasituasjonen?

- Fra sentralt hold
- Regjeringen
- Utdanningsdirektoratet
- Helsemyndighetene

Hvordan vil du beskrive sentrale myndigheters håndtering av koronasituasjonens første fase?

Hvordan fungerte samarbeidet med lærerne når dere var på hjemmekontor?

## Trafikklysmodellen

Hvilke tanker gjorde du deg om trafikklysmodellen da den ble presentert?

Hvilke planer la dere for rødt nivå på deres skole? Gult nivå? Grønt nivå?

- Hvorfor løste dere det sånn?
- Endret dere på planene underveis? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilket inntrykk har du av hvordan de løste det på andre skoler?

Hvordan var overgangen mellom ulike nivåer i trafikklysmodellen for deg?

Hvordan tror du lærerne opplevde det?

- Hva med elevene?

Hvordan opplevde du samarbeid mellom deg og kollegene dine på gult og rødt nivå?

Kan du fortelle litt om hvilke utfordringer dere støtte på?

Ble det noen gang gjort avgjørelser som var kontroversielle? I så fall hvordan?

Føler du trafikklysmodellen var en hensiktsmessig måte å legge opp skolehverdagen på?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan tror du det hadde sett ut dersom du måtte ta avgjørelsene på egenhånd?

## Tiden etterpå

Hvordan har du opplevd overgangen til en normal skolehverdag?

Hva har du lært?

Er det noe du savner?

Er det andre ting du vil legge til som vi ikke allerede har vært innom?



# Vedlegg 4: Godkjenningsskriv fra Sikt

21.08.2023, 16:28

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaring med trafikklysmoellen under koronapandemien](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

647487

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

21.09.2022

**Tittel**

Læreres erfaring med trafikklysmoellen under koronapandemien

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

**Prosjektansvarlig**

Jostein Vik

**Student**

Marthe Linnea Tronrud

**Prosjektperiode**

15.09.2022 - 01.03.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.03.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaring med trafikklysmodellen under koronapandemien](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

647487

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

31.01.2023

**Tittel**

Læreres erfaring med trafikklysmodellen under koronapandemien

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

**Prosjektansvarlig**

Jostein Vik

**Student**

Marthe Linnea Tronrud

**Prosjektperiode**

15.09.2022 - 01.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 30.01.2023.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.01.2023. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaring med trafikklysmodellen under koronapandemien](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

647487

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

08.05.2023

**Tittel**

Læreres erfaring med trafikklysmodellen under koronapandemien

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

**Prosjektansvarlig**

Jostein Vik

**Student**

Marthe Linnea Tronrud

**Prosjektperiode**

15.09.2022 - 31.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 31.08.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaring med trafikklysmoellen under koronapandemien](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

647487

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

27.06.2023

**Tittel**

Læreres erfaring med trafikklysmoellen under koronapandemien

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

**Prosjektansvarlig**

Jostein Vik

**Student**

Marthe Linnea Tronrud

**Prosjektperiode**

15.09.2022 - 30.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 30.09.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!



