

Åse Elisabeth Sandvoll Melkild

Skolekultur og skoleutvikling gjennom Covid-19

Hvordan kan skolekultur ha betydning for mulig skoleutvikling gjennom Covid-19?

Et casetilnærmet studium av to skoler

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Carl Fredrik Dons

Juni 2022

Åse Elisabeth Sandvoll Melkild

Skolekultur og skoleutvikling gjennom Covid-19

Hvordan kan skolekultur ha betydning for mulig skoleutvikling gjennom Covid-19?

Et casetilnærmet studium av to skoler

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Carl Fredrik Dons
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Erna Solberg. "I dag kommer de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid. Tiltakene kommer til å få store inngripen i vår personlige frihet. Det griper inn i vårt hverdagsliv og hvordan samfunnet fungerer."

(NOU 2021: 6, s. 21)

Sammendrag

12. mars 2020 ble Norge nedstengt, og Skole-Norge skulle nå settes på prøve: hvordan skulle man drifte skole under en slik krise, der man skulle ivareta både elever, ansatte og det faglige aspektet? Det som ble interessant var å undersøke hvordan Skole-Norge var rustet til å møte denne krisen, og ble læring av å stå i en slik krise? Det er allerede forsket en del på tematikken, og jeg har derfor valgt å spisse oppgaven inn mot organisasjonskultur.

Formålet med oppgaven er derfor å undersøke om organisasjonskultur hadde betydning for hvordan skolene var rigget til å møte og håndtere krisen, og om organisasjonskultur hadde betydning for om det kom læring ut av det. Problemstillingen er derfor følgende:

Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for mulig skoleutvikling gjennom Covid 19?

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet to ulike forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for hvordan skoler møter og håndterer kriser?
2. Hvordan kan organisasjonskultur og ledelse ha betydning for samarbeid mellom lærere som kan bidra til praksisendring?

Fenomenet jeg ønsker å søke kunnskap om er avgrenset til skoleledelse og organisasjonskultur under Covid-19. Det ble vurdert som hensiktsmessig å gjøre dette gjennom kvalitativ og empirisk tilnærming, og med en casetilnærmet metode. Datautvalget var til sammen ni intervjupersoner, satt sammen av skoleledere og lærere ved to ulike skoler, der jeg gjennom datainnsamling av informantenes opplevelse og relevante dokumenter, gjorde en kvalitativ analyse.

Studien viser at ulik organisasjonskultur kan ha betydning for hvordan man møter og håndterer krise. Det å være en skole som er kollektivt orientert, har stor grad av profesjonelt læringsfellesskap, og en ledelse som bygger rammer og viser vei, har betydning for krisehåndtering. Stor grad av autonomi kan på den ene siden forstås som noe positivt, ved at lærerne er selvstendige og kan identifisere utfordringer og løsninger. Men, på den annen side kan for stor grad av autonomi by på utfordringer i det å samle laget rundt en felles strategi. Denne undersøkelsen og andre undersøkelser (Beauchamp et.al., 2021) viser at distribuert lederskap ble nøkkelen for å håndtere pandemien, da denne tillot delegering av ansvar og sikret en viss kontinuitet i beslutningstakingen. Det å resette skolen som organisasjon, ved å la medarbeiderskap og relasjonen mellom ansatte og leder være det nye stillaset, muliggjør en ny praksis for samhandling. I på-kanten-av-kaosituasjoner vil det utarbeide seg mulige fremtider, der man enten kan velge ny, alternativ handlingsteori, eller opprettholde gammel handlingsteori. Dersom skoleledere lar gamle handlingsteorier få overtaket, vil ikke mulige, alternative handlingsteorier være et av disse alternativene. Hvis man isteden ser krise som en ressurs og mulighet for endring, der organisasjonsmedlemmene få ny innsikt om seg selv, kan nye handlingsteorier være mulig. I slike tilfeller kan man oppnå dobbelkretslæring, og som igjen kan bidra til positivt endringsarbeid av organisasjonskulturen.

Abstract

On March 12th, 2020, Norway was in lockdown, and Norwegian schools were put to a test: how should one manage a school in such a crisis, where one must take care of the students and the employees, as well as the academic aspect? It became interesting to see if the Norwegian school system was equipped to handle this situation, and if there could come any valuable lessons from dealing with such a crisis. The Covid-19 crisis has been subject to a lot of research in recent times, which is why I have chosen to focus this thesis on organizational culture.

The main objective of this thesis is to assess whether the school culture had an impact on how schools were equipped to meet and deal with the crisis, and whether organizational culture had any impact on the learning outcome of the situation. With this underlying objective, the problem statement is the following:

How can organizational culture have impacted possible school development during the Covid-19 crisis?

To answer the problem statement, I have developed two different research questions:

1. How can organizational culture impact how schools meet and deal with crisis?
2. How can organizational culture and leadership have an impact on the cooperation between teachers which can contribute to a change of practice?

The phenomenon I wish to highlight is limited to school management and organizational culture under Covid-19. It was considered appropriate to do this through a qualitative and empirical approach, by using a case-by-case approach. The data sample collected includes nine interviewees, consisting of school leaders and teachers from two different schools. Based on the data collection of the interviewees' experiences and relevant documents, I conducted a qualitative analysis.

The study shows that different organizational cultures can have an impact on how one encounters and deals with crises. Being a school that is collectively oriented, has a large degree of professionalism in their learning community, and a management that creates frameworks and shows right path, is important for crisis management. A large degree of autonomy can on one hand be understood as something positive, as the teachers are independent and can identify challenges and solutions themselves. On the other hand, too much autonomy can create challenges in gathering the team towards one common strategy. In line with similar studies (Beauchamp et.al., 2021), this study show that distributed leadership became the key when dealing with the pandemic, as it allows for distribution of responsibilities and ensures a certain continuity in decision-making. Resetting the school as an organization, by making the employees and the relationship between the management and employees the new pillars of the organization, enables a new collaboration practice. In on-the-edge-of-chaos situations, new possible futures could emerge, where one can choose a new, alternative theory of action or stick to the old theory of action. If a school's leadership allow for old theories of action be too dominant, then new, alternative theories of action might not be chosen as a course of action. If one, on the other hand, views a crisis as a resource and a possibility for change, where the members of the organization receives new insight about themselves, then new theories of action could be a possible course of action. In such circumstances, one can achieve double

loop learning, which could have a positive impact on the change management of the organizational culture.

Forord

I starten av denne masteroppgaven kunne det synes som om vi var i slutfasen av pandemien, og at masteren skulle skrives i et retroperspektiv. Slik ble det ikke, da pandemien har fulgt sin egen tilsynelatende, evigvarende syklus – på tvers av optimistiske spådommer og analyser. Isteden har masteren og pandemien fulgt hverandre hånd i hånd. På dagtid har jeg som skoleleder vært nødt til å håndtere den i praksis, og på kveldstid har jeg jobbet med pandemien i et mer analytisk perspektiv.

I arbeid med dokumentanalysen gikk det opp for meg det enorme arbeidet vi som skole har lagt ned i løpet av disse to årene. Takket være flittig referatskriving, kunne jeg ta meg tilbake til tiden da vi ble nedstengt: usikkerhet, engstelse, smitteverntiltak, organisering, dugnadsånd, og omsorgen vi viste for hverandre. Hadde vi ant hva vi stod overfor 12. mars 2020 – at dette skulle pågå i mer enn to år – tror jeg vi hadde resignert. Men, når man står midt oppi kriser, mobiliserer man krefter, og retter blikket fremover. Og som Churchills så treffende uttrykte det under 2. verdenskrig: "If you're going through hell, keep going".

Takk til pappa for å ha heiet på meg for å ta utdanning: du har alltid hatt troen på at jeg skulle klare dette.

Takker min "bedre halvdel på jobb", Håvard, for å ta belastningen når rektor skal skrive master, og for at du har vært så positiv til at jeg skulle gjennomføre dette. Takker alle i team adm for å hjelpe meg med stort og smått – alltid på tilbudssiden! Takk til ansatte som i denne koronatiden har stått på – den enestående jobben dere har gjort under koronatiden kan ikke underdrives! Takk til alle intervjupersonene og skolene som har stilt opp velvillig.

Takk til mannen min som har tatt belastningen på hjemmebane og for å være tålmodig når kona er stresset og sliten. Takk til barna mine – Emilie og Eskild for å være tålmodige med mamma som har vært i studiemodus – veldig glade i dere! Takk til Grete som gjennom omsorg og arbeid på hjemmebane har frigjort kapasitet til meg – evig takknemlig!

Takk til veileder og medstudenter som har hjulpet meg gjennom oppgaveskrivingen.

Trodde aldri jeg skulle kunne si dette – men jeg er i mål!

Innhold

Sammendrag	vi
Abstract	vii
Forord	ix
1 Innledning	12
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.2 Begrepsavklaring	13
1.3 Oppgavens struktur	14
1.4 Tidligere forskning	14
1.4.1 Hjemmeundervisning under koronastengte skoler	14
1.4.2 «Experiences og leading Norwegian schools during the COVID-19 pandemic” 14	
1.4.3 Andre undersøkelser	15
2 Analytisk rammeverk	16
2.1 Organisasjonsperspektiv	16
2.1.1 Organisasjon som kultur	16
2.1.2 Organisasjon som noe som stadig er under omforming	17
2.1.3 Organisasjon som hjerne og egosentriske organisasjoner	18
2.1.4 Kaos og kompleksitetslogikk	18
2.2 Lederperspektiv	19
2.2.1 Lederrollen og endringsprosesser:	19
2.2.2 Transformativ ledelse vs transaksjonell ledelse	19
2.2.3 Distribusjon av ledelse	20
2.2.4 Improvisasjon for ledelse	20
2.3 Team-perspektiv:	21
2.3.1 Profesjonelt læringsfellesskap	21
2.3.2 Enkeltløkket læring kontra dobbeltløkket læring	21
3 Metode	23
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon	23
3.2 Intervju	24
3.3 Datagrunnlag	24
3.3.1 Utvalg	24
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	25
3.4 Dokumentanalyse – utvelgelse av dokumenter	25
3.5 Analyse av data	25

3.5.1 Dokumentanalyse	26
3.5.2 Analyse av intervju	26
3.6 Kvaliteten på dataen.....	27
3.6.1 Validitet og reliabilitet	27
3.6.2 Egen rolle	28
3.6.3 Etikk	28
4 Presentasjon av empiri	29
4.1 Organisasjonskulturens betydning i møte og håndtering av kriser	29
4.1.1 Bruk av digitale verktøy og plattformer	29
4.1.2 Strukturer og rammer for undervisning	31
4.1.3 Utviklingsarbeid.....	32
4.1.4 Samling rundt en felles fiende	33
4.1.5 Kollegial støtte	34
4.2 Praksisendring: Organisasjonskulturens og ledelsens betydning for samarbeid mellom lærere.....	36
4.2.1 Fordeling av ansvar	36
4.2.2 Fortettet samarbeid	36
4.2.3 Medbestemmelse.....	38
4.2.4 Hva ble gjort annerledes under korona-tiden?	39
4.2.5 Erfaringer, mulig endring av praksis.....	40
4.3 Oppsummering av funn i empiri	41
4.3.1 Bakkeli skole.....	41
4.3.2. Furuly skole	42
5 Drøfting av funn	43
5.1 Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for hvordan skoler håndterer kriser?	43
5.1.1 Bakkeli skole.....	43
5.1.2 Furuly skole	47
5.2 Hvordan kan organisasjonskultur og ledelse ha betydning for samarbeid mellom lærere som kan bidra til praksisendring?	50
5.2.1 Bakkeli skole.....	50
5.2.2 Furuly skole	52
6. Konklusjon.....	55
Litteraturliste	59
Vedlegg 1	I
Vedlegg 2	X
Vedlegg 3	XIV

1 Innledning

Ved millenniumskiftet ble verdenssamfunnet rammet av to ulike pandemier, svineinfluensa og fugleinfluensa. Usikkerhet knyttet til angivelig dødelighet for disse, skapte naturlig nok frykt. Forskning skulle imidlertid vise at disse ikke ble kategorisert som farlige for mennesker. Da nok et virus ble identifisert ved utgangen av 2019, var frykten innledningsvis derfor ikke så omfattende. Dette var inntil nyhetsbildet av pandemien rullet over skjermen. Rapportering ifra andre land som var truffet av viruset, viste at folk døde i hopetall. Covid-19 var noe helt annet, og skulle vise seg å sette verdenssamfunnet på prøve over lengre tid. Ikke siden 2. verdenskrig har man hatt tiltak og restriksjoner av en slik omfattende art. Da Danmark stengte skolene 11. mars 2020, var dette et forvarsel om hva som ville møte Norge. 12. mars 2020 kom meldingen ifra statsminister Erna Solberg, om at Norge ble nedstengt, og Skole-Norge skulle nå settes på prøve:

"I dag kommer regjeringen med de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid" (NOU 2021: 6, s.21).

Tilbake stod rådville skoleledere med ansvaret for å drifte skole. Det var ingen føringer fra Kunnskapsdepartementet på hvordan man skulle drifte hjemmeskole, og samtidig ivareta både ansatte og elever. Smitteverntiltakene fra FHI, og trafikklysmodellen fra UDIR ble styrende dokumenter, og ut ifra disse skulle skoleledere organisere skolen. Skoleledere har i undersøkelser rapportert at de følte på en forventning om at de som ledere skulle ha svaret på det meste. De skulle være tilgjengelige til langt på kveld, og det ble lagt mer ansvar og oppgaver på den enkelte leder (Jones et al., 2021, s. 283). Andre skoleledere kunne imidlertid fortelle at pandemien gjorde at de utviklet seg som ledere. (Jones et al., 2021, s. 283). Sammenfallende av ulike undersøkelser viser at skolelederes opplevelse av pandemien var utfordrende. Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby uttalte etter nedstengningen:

Dette har vært og er en veldig spesiell og dramatisk situasjon som vi ikke har erfaring med. Situasjonen er krevende for departementet og underliggende etater. Men minst like krevende er det for barnehagelærere og lærere som havnet i en situasjon over natta som ingen av dem var forberedt på (Ruud, 2020).

Til tross for det relativt korte tidsperspektivet av pandemiens eksistens, finnes det allikevel betydelig forskning på fenomenet skole og Covid-19, både nasjonalt og internasjonalt. Skoleutvikling i møte med krise, der man drar inn organisasjonskulturens betydning, er det imidlertid forsket mindre på. Det er her jeg finner mitt forskningsrom. Lederens rolle blir viktig i møte med krise, gjennom å utforme og skape kontekster der egnede former for selvorganisering kan foregå (Morgan, 1998, s. 271). Samtidig trekker også Morgan (1998) inn betydningen av leders evne til å forstå og analysere egen organisasjon. Klarer man som leder å ha et analytisk blikk på egen organisasjon, kan beslutninger som tas på et slikt grunnlag, gjøre at man utvikler egen organisasjon. I dette ligger spørsmålet om det å ha et analytisk blikk på egen organisasjon og organisasjonskultur, har en betydning i møte med krise.

På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke om skolekultur hadde en betydning for hvordan vi var rustet til å møte og håndtere Covid-19, og om det kom læring ut av krisen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med forskningsprosjektet blir derfor å få fram kunnskap om en slik type krise kan føre skoleutvikling, og om organisasjonskultur har en betydning for dette. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert en problemstilling:

Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for mulig skoleutvikling gjennom Covid-19?

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet to ulike forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for hvordan skoler møter og håndterer kriser?
2. Hvordan kan organisasjonskultur og ledelse ha betydning for samarbeid mellom lærere som kan bidra til praksisendring?

Dette er spørsmålet jeg mener vil kunne operasjonalisere problemstillingen min. Gjennom det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å få kunnskap om organisasjonskultur har betydning for hvordan skoler møter og håndterer kriser. Et mer analytisk blikk på skolene kan hjelpe meg å identifisere skolenes organisasjonskultur. Deretter må jeg vurdere den enkelte skoles organisasjonskultur opp mot hvordan skolene møtte og håndterte krisen, og forsøke å indentifisere likheter eller forskjeller mellom disse.

I det andre spørsmålet ønsker jeg å få kunnskap om det kom læring ut av krisen, og om ulik organisasjonskultur ville spille inn som en avgjørende faktor. Her blir det betydningsfullt å finne ut hvordan det var før og etter pandemien, for å kunne identifisere praksisendring. Kan ulik organisasjonskultur ha betydning for om det ble læring?

1.2 Begrepsavklaring

I problemstillingen brukes begrepene *skoleutvikling*, *organisasjonskultur* og *krise*, som jeg vil gjøre rede for her.

Skoleutvikling: Dalin definerer skoleutvikling som "systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt" (Midthassel, 2003, s. 13). I LK20 Overordnet del, fremheves også betydningen av profesjonsfelleskap og skoleutvikling: "Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Organisasjonskultur: Morgan (1998) sier dette om organisasjonskultur, eller bedriftskultur:

"Organisasjoner er minisamfunn med egne og helt bestemte kultur- og subkultur mønstre. Én organisasjon kan se på seg selv som en sammensveiset gjeng eller familie som tror på nytten av å arbeide sammen. En annen kan være fylt av tanken på at "vi er de beste i bransjen, og det har vi tenkt å fortsette med". En tredje kan være svært fragmentert, delt opp i grupper som tenker på

svært ulike måter, eller som har ulike forventninger til hva organisasjonen burde være" (Morgan, 1998, s. 139).

Morgan sier også at "kulturen kommer til uttrykk gjennom kunnskapssystemene, ideologier, verdiene, lovene og de daglige ritualene i samfunnet" (Morgan, 1998, s. 130).

Krise: Krise kommer av det greske ordet *krisis* som betyr prøvelse, og i Norsk Akademisk ordbok blir krise definert som "en svært vanskelig, farlig situasjon, og en kritisk tilstand" (Krise, 2022). Regjeringen har etter Covid-19 definert begrepet krise:

Med en krise mener vi her en brå hendelse eller situasjon som gradvis bygger seg opp, og som kan true liv, helse, miljø eller andre viktige samfunnsverdier. Å håndtere en krise handler alltid om å jobbe under usikkerhet og med manglende eller mangelfullt beslutningsgrunnlag (NOU 2021: 6, s. 55).

1.3 Oppgavens struktur

Først presenteres en gjennomgang av tidligere forskning. Etter reviewen vil jeg gjøre rede for teoretisk rammeverket for studien, der det deles opp i organisasjonsperspektiv, lederperspektiv og teamperspektiv. Deretter kommer et kapittel om forskningsdesign og valg av metode, med presentasjon av datautvalget i undersøkelsen. Videre vil jeg presentere funn av undersøkelsen i empirikapittelet. Deretter vil jeg drøfte empiri i lys av teoretisk innramming og tidligere forskning, der det struktureres etter forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil jeg forsøke å besvare problemstillingen i konklusjonen.

1.4 Tidligere forskning

Til tross for pandemiens relativt korte eksistens, finnes det omfattende forskning rundt fenomenet, både nasjonalt og internasjonalt. I dette delkapitlet vil jeg presentere funn i undersøkelser som viser til mitt forskningsfelt, håndtering av pandemien og mulig skoleutvikling.

1.4.1 Hjemmeundervisning under koronastengte skoler

NIFUs undersøkelse basert på spørsmål fra Utdanningsdirektoratet til skoleeiere, skoleledere og lærere under korona-utbruddet i 2020, viser hvordan Skole-Norge håndterte drift av skolene under nedstengingen (Federici & Vika, 2020). Flertallet av skolelederne og lærerne oppgav at de hadde ingen eller liten erfaring med å organisere hjemmeundervisning før 12. mars. Majoriteten av skolelederne og lærerne opplevde også en større arbeidsbelastning sammenlignet med normalsituasjonen. Av lærere oppga 90 % at de hadde fått bedre digital kompetanse, og at dette ville påvirke deres fremtidige undervisning (Federici & Vika, 2020).

1.4.2 «Experiences and leading Norwegian schools during the COVID-19 pandemic»

Jones, Dehlin, Skoglund og Dons (2021) gjennomførte et forskningsprosjekt, «Crises as opportunity: experiences of Norwegian schools leaders during the COVID-19 pandemic», der de gjennom et lederperspektiv undersøkte hvordan skolene håndterte Covid-19. Pandemien gjorde at møter måtte organiseres digitalt, og skolelederne gav uttrykk for at møtene nå ble mer effektive. Mange av lederne kunne fortelle om positivt samarbeid mellom ledelsen og lærerne, der løsninger på utfordringer ble drøftet i felleskap, og at krisen i seg selv skapte et behov for samarbeid (Jones, et al., 2021, s. 282).

Fellesskapsfølelsen hadde også en annen positiv effekt, der det ble et samhold rundt det å ha en «felles fiende», og at man delte et felles mål. Undersøkelsen avdekket også andre funn, der ledere fortalte at det hadde skjedd få endringer gjennom pandemien, eller at man hadde samarbeidet godt både før, under og etter Covid-19. Andre ledere kunne også fortelle at samarbeidet hadde blitt verre under pandemien, da det ble ekstra mye arbeid og folk ble utslitte (Jones, et al., 2021, s. 282). Noen skoler brukte pandemien som en anledning til tettere samarbeid, ved en styrking av profesjonsfellesskapet og mulighet for skoleutvikling. Andre ledere kunne imidlertid fortelle om et samarbeidet som ble heller dårligere, eller at pandemien ikke hadde noen betydning for samarbeidet (Jones, et al., 2021, s. 282).

Noen ledere fortalte at pandemien gjorde at de ble mer sikre og at de utviklet seg som ledere, gjennom å håndtere vanskelige situasjoner (Jones, et al., 2021, s. 283). Noen ledere fortalte også om andre opplevelser, om forventning om å skulle være tilgjengelige til langt på kveld, og at de skulle ha svaret på det meste. Det ble lagt mer ansvar og oppgaver på den enkelte leder. Noen skoleledere fortalte at utviklingsarbeid ble en mer eller mindre en kontinuerlig aktivitet under pandemien. Dette utfordret tidligere praksis i å forstå utvikling som en hendelse, til isteden å se den som en prosess (Jones, et al., 2021, s. 285). Istedenfor at utvikling var knyttet til fastsatt utviklingstid, ble utvikling en del av daglige gjøremål. Det ble også et paradigmeskifte fra å se driftsoppgaver som det motsatte av utvikling, til å se driftsoppgaver i sammenheng med utvikling.

Ledere fortalte at dugnadsånden førte til kollektiv innsats på mange skoler, især i starten (Jones, et al., 2021, s. 284). For noen ble digitale møter en viktig endring, mens for andre førte pandemien til en anledning for potensielt store endringer og skoleutvikling. Jones, et al. sier at det er vanskelig å generalisere hvorvidt disse erfaringene var forankret i skolelivet før pandemien, men funn i data kan tyde på at for noen ledere betydde krisen en mulighet for varig endring (2021, s. 284). Noen ledere fortalte at pandemien hadde blitt en drivkraft for endring, og at den ble et spark bak for å komme i gang. Mens andre fortalte om det motsatte, at lærere reagerte negativt på endring (Jones, et al., 2021, s. 283).

1.4.3 Andre undersøkelser

Beauchamp et. al gjorde en undersøkelse "People miss people" basert på dybdeintervju med 12 skoleledere i Storbritannia. For noen rektorer ble en mer hierarkisk, autoritær ledelsesmodell byttet ut med en flatere modell for ledelse. Ulike former for distribuert ledelse ble av skolelederne oppfattet som en styrke under pandemien, da denne tillot delegering av ansvar, og sikret en viss kontinuitet i beslutningstakingen. Skoleledernes arbeidsbelastning nødvendiggjorde bruken av distribuert ledelse, og ble oppfattet som avgjørende for å håndtere situasjonen (Beauchamp, et al., 2021).

Også Harris og Jones forskning, "Covid 19 – school leadership in disruptive times" (2020), peker på nødvendigheten med distribuert lederskap. I et mylder av utfordringer som pandemien bød på, ble distribuert ledelse nødvendig for å overleve. Man kunne ikke kopiere og etterligne tidligere praksis som var ment for rolige perioder, og som var tuftet på stabilitet og kontinuitet. Håndtering av krise og endring ble nå viktige ferdigheter for skoleledere, noe som ville kreve støtte og samarbeid med ansatte (Harris & Jones, 2020).

2 Analytisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som brukes som innramming rundt forskningsspørsmålene mine, og som jeg senere vil bruke når jeg drøfter funn i undersøkelsen. Her vil jeg presentere teori opp mot tre ulike perspektiver: organisasjons-, ledelses- og teamperspektiv. Ved å gjøre en slik inndeling, kan dette gi et mer optisk blick inn mot problemstilling og forskningsspørsmålene, og videre gi en dypere forståelse for hva problemstillingen etterspør. I organisasjonsperspektivet vil jeg rette blikket mot tematikken rundt organisasjon og organisasjonskultur, og organisasjon i møte med krise. Organisasjonskultur og forståelsen av denne, er en viktig del av forskningen min, og et teoretisk utsnitt av dette, vil danne rammeverket for analysen av organisasjonskulturen til den enkelte skole. Ledesperspektivet vil omhandle ledelse i kontekst med hvordan håndtere krise, og der man ser på sammenhengen mellom ledelse og skoleutvikling. Den siste delen omhandler teamperspektivet. Her vil jeg igjen se på den delen av problemstilling og forskningsspørsmålene som omhandler skoleutvikling og håndtering av krise, men denne gangen ved å bruke tilsnittet det profesjonelle læringsfellesskapet som optisk brillesett.

2.1 Organisasjonsperspektiv

"Ledere som vil oppnå resultater, må lære seg kunsten å forstå, kunsten å "lese" de situasjoner de møter og som de skal prøve å styre" (Morgan, 1998, s. 13). Morgan sier videre at en slik ferdighet utvikles gjennom en intuitiv prosess, som er bygget på erfaringer og naturlige forutsetninger (1998, s. 13). Gjennom det å være åpen, fleksibel og lese en situasjon allsidig, vil dette gi mulighet for et omfattende og variert sett med handlingsteorier. I motsatt fall kan mindre effektive ledere ha en tilbøyelighet til å tolke ting de ser ut ifra én bestemt synsvinkel (Morgan, 1998, s. 14). Ledelsens evne til å forstå egen organisasjon ansporer altså evnen til hvordan man handler i en gitt situasjon, og derfor kan et analytisk blick på egen organisasjon være til hjelp i hvordan man håndterer ansatte og ulike situasjoner man møter.

2.1.1 Organisasjon som kultur

Individer i en kultur har forskjellig personligheter, og slik er det også med grupper og organisasjoner. Morgan (1998) sier at organisasjoner er minisamfunn med egne og helt bestemte kultur- og subkultur mønstre. Observerer man en organisasjon, vil man kunne avdekke samhandlingsmønstre, som hvilket språk som benyttes, hvilke temaer som det snakkes om, og hvilke ulike ritualer som tilhører dagliglivet (Morgan, 1998, s. 139). Altså, vil måten det kommuniseres på innad i en organisasjon, og hva man sier - eller eventuelt ikke sier, være av betydning for organisasjonskulturen. Likeså vil rutiner og ritualer være et bilde på kulturen, der et årshjul med en tydelig ansvarsfordeling av oppgaver kan si noe om strukturert ledelse. Eller motsatt fall: et årshjul med ansvarsfordeling av oppgaver, men der det ikke er rutine fra ledelsen å følge opp dette, gi et bilde på en ledelse som ikke er tilstrekkelig strukturert.

Morgan sier at fokus på forbindelse mellom lederstil og bedriftskultur gir oss innsikt i hvorfor organisasjoner arbeider slik de gjør (1998, s. 144). Kultur er noe som utvikler seg som et resultat av sosial samhandling, og kan, ifølge Morgen, ikke påtvinges en

sosial situasjon (1998, s. 146). En manglende kommunikasjon mellom ledelse og ansatte, vil altså få betydning for hvordan organisasjonen arbeider. At det utvikles delkulturer i en organisasjon, sier Morgan (1998), kan skyldes at medlemmene har splittede lojaliteter, der ikke alle føler seg like forpliktet overfor egen organisasjon. Noen organisasjonsmedlemmer kan utvikle kulturelle vaner som gjør livet meningsfull, og der de utvikler vennskap og sosial gruppetilhørighet på jobben. Mens andre medlemmer kan i motsatt fall utvikle normer og verdier som ikke fremmer organisasjonens mål, men som isteden fremmer personlige mål og egen karriere. Slike koalisjoner kan utvikle seg til motkulturer som står i konflikt med organisasjonens uttrykte verdier (Morgan, 1998, s. 147). Slike delkulturer der organisasjonsmedlemmene har ulik lojalitet til egen organisasjon vil være av betydning for hvordan organisasjonen arbeider. Lederstilen vil derfor være avgjørende hvorvidt man klarer å få organisasjonens medlemmer til å omforenes om organisasjonens målsetning. En unngående lederstil der leder bruker unngåelsestaktikk i møte med medlemmer som har en delkultur som er på tvers av organisasjonens uttalte målsetning, kan skape begrunn for en mer giftig organisasjonskultur. Likeså kan det være vanskelig for en leder som kommer ny til en organisasjon å skulle gjøre endringer, der man forsøker å stake ut ny kurs. Slike endringer som bryter med organisasjonens mer eller mindre vedtatte kultur, kan vise seg å være vanskelig å gjennomføre. Garfinkel drøfter hva som vil skje dersom man bevisst prøver å bryte livets normale mønstre. "Gradvis vil du oppdage at livet i en bestemt kultur bare flyter lett så lenge din atferd er i overensstemmelse med alle de uskrevne reglene som gjelder. Bryt dem, og ordenen i tilværelsen bryter uunngåelig sammen!" (Morgan, 1998, s. 148). Morgan beskriver at mange aspekter ved en organisasjonskultur er nedfelt i det daglige liv og de daglige gjøremål. Han sier videre at hvert enkelt trekk ved en organisasjon er ladet med en symbolsk mening, der eksempelvis de ukentlige møtene som "alle vet er bortkastet tid" får en ny betydning (1998, s. 153). Slike daglige gjøremål og rutiner er et bilde på organisasjonens kultur, og danner et grunnlag for hvordan medlemmene betrakter egen organisasjon. Møter som oppfattes som misbruk av tid, medarbeidersamtaler der leder navigerer unna konflikter, eller motsatt fall: effektive møter der leder setter stø kurs for sine ansatte. Siden organisasjon er noe som befinner seg i hodene til medlemmene, vil effektiv organisasjonsendring, ifølge Morgan, alltid måtte innebære kulturell endring. Det vil derfor ikke være tilstrekkelig med kun en endring i teknologi, regelverk, systemer, prosedyrer eller retningslinjer (1998, s. 158).

2.1.2 Organisasjon som noe som stadig er under omforming

En organisasjon er noe som stadig er under omforming. Den greske filosofen Heraklit skrev at man ikke kan stige to ganger ut i en og samme elv, da nytt vann stadig renner til (Morgan, 1998, s. 255). Dette er et bilde som også kan beskrive en organisasjon, der det stadig er forandringer, i form av både intern og ekstern påvirkning. Morgan drar også sammenligningen mellom organisasjoner og organismer, der ingen av disse lever isolert, men er en del av et større, komplisert økosystem (1998, s. 75). I dette perspektivet lever ikke en organisasjon i et lukket system uten påvirkning utenfra, men vil la seg påvirke og forandre av bevegelser i samfunnet ellers. Morgan sier videre at dersom et system har tilstrekkelig grad av intern kompleksitet, vil tilfeldigheter, variasjon og ustabilitet utgjøre *ressurser* for endring. En ny orden er det naturlige utfallet (Morgan s. 1998, s. 267). Her beskriver han altså ustabilitet som en ressurs eller som et premiss for at det kan kunne skje utvikling og bevegelse i et system. Ustabilitet trenger altså ikke alltid sees på som en trussel mot egen organisasjon, men kan isteden være en reell mulighet for positiv endring.

2.1.3 Organisasjon som hjerne og egosentriske organisasjoner

Et motsatt perspektiv er å betrakte en organisasjon som hjerne, der man ikke lar seg påvirke av strømninger utenfra. Morgan sier at i dette perspektivet, vil en organisasjon alltid prøve å oppnå et lukket, selvrefererende forhold til sine omgivelser, og prøve å tolke og forme sine omgivelser som en forlengelse av egen identitet (Morgan, 1998, s. 260). Man lar seg ikke påvirke av verden omkring seg, men vil isteden prøve å få omgivelsene til å passe inn i bildet man har av egen organisasjon. Morgan snakker også om «egosentriske organisasjoner» der man har en bestemt oppfatning om hvem man er eller hva man kan bli, og at organisasjonen vil tvinge dette igjennom til enhver pris. Slike organisasjoner vil overdrive egen betydning, og samtidig undervurdere betydningen av det største systemet av sammenhenger som den er en del av. Men, dersom man betrakter egen organisasjon i dette perspektivet, vil man hverken forstå egen kompleksitet eller utallige sløyfer som man er avhengig av (Morgan, 1998, s. 263). Her trekkes det fram eksempler der klokkemakere og skrivemaskinprodusenter ikke fulgte med på den digitale utviklingen, men isteden tviholdt på analog utgave, og dermed ble akterutseilt i utviklingen. Morgan sier at dersom de ikke åpner opp for mer flytende og åpen systemidentitet, vil overlevelse og utvikling stagnere (Morgan, 1998, s. 264). Det vil altså utgjøre en trussel mot egen organisasjon å skulle tviholde på en tidligere stramt, egendefinert rolle, istedenfor å se egen organisasjon som en del av et større miljø som til enhver tid er i bevegelse. Dersom man bare vender blikket innover i egen organisasjon, istedenfor å rette blikket utover, kan dette medføre stagnasjon - og i ytterste konsekvens en trussel mot videre eksistens.

2.1.4 Kaos og kompleksitetslogikk

Morgan sier at det er vanlig å ha et tydelig skille mellom organisasjoner og omgivelsene rundt, men at det vil være klokere å betrakte disse to som et fenomen av sammenkoblede mønstre (1998, s. 265). Det vil altså være lite formålstjenlig å betrakte en organisasjon og omgivelsene rundt som to separate verdenen, men heller som et forhold som er i en slags symbiose med hverandre. Morgan beskriver også situasjoner når et system dyttes langt unna sin stabile likevekt og mot en på-kanten-av-kaos-situasjon. Her vil det dannes et veiskille som er omtrent som en gaffel, og som fører til forskjellige fremtider. Hvis det gamle dominerende oppmerksomhetsmønsteret kan klare å få overtaket over energi og ustabilitet, vil potensielle endringer oppløses, og systemet vender tilbake til en variant av sin tidligere art (Morgan, 1998, s. 268). Altså, dersom en organisasjon som har vært utsatt for kaos-situasjon, og lar gamle mønstre få overtaket, vil ikke potensiell endring og utvikling være et mulig utfall. Men, hvis man isteden velger tinnen på gaffelen som kan gi vekst og utvikling, og er bevisst ønsket om endring, kan en slik kaos-situasjon være katalysator for endring. Lederens rolle vil i en slik kaos-situasjon være avgjørende, og en forutsetning for at leder velger tinnen som kan gi vekst og utvikling, er om leder faktisk evner å identifisere de ulike tinnene. Morgan (1998) sier at lederens rolle i slike kaos-situasjoner er å utforme og skape kontekster der egnede former for selvorganisering kan foregå, samt skape betingelser som gjør at en ny orden kan vokse fram. Dersom et system blir låst i en gammel kontekst, vil det ikke skje noen endring. Det er gjennom nettopp dette å skape nye kontekster at man kan danne ny forståelse av en situasjon. Dersom man eksponerer systemet for ny informasjon om seg og sine omgivelser, kan man oppnå dobbelkretslæring (Morgan, 1998, s. 274). Morgan beskriver at en slik ny forståelse kan gi økt behov for endring, og kan videre angi ny retning for organisasjonen (Morgan, 1998, s. 275). Gregory Bateson beskriver "systemisk klokskap", der man istedenfor å se på problemene på en mekanisk

måte og prøve å manipulere årsak-virkning, oppmuntres man til å utvikle tenkemåter og ferdigheter som fokuserer på gjenkjenning og endring av systemer (Morgan, 1998, s. 287). Ved å snu på dette, der man isteden ser på problemer som en anledning for endring, kan potensielle problemer utgjøre en ressurs istedenfor trussel. Dette krever en annen type bevissthet fra leder, der man identifiserer potensielle trusler som en mulighet for endring.

I «på-kanten av kaos-situasjoner», kan man oppleve at små, men kritiske endringer på et kritisk tidspunkt kan ha store virkning. Slike små endringer kan virke som katalysatorer for betydelig endring, fordi endringen i seg selv viser seg å være sentral. I tillegg, sier Morgan, "kan små endringer også skape *kritisk masse-endring*. Selv om de er små og uvesentlige, vil de, samlet sett, kunne utgjøre en overveldende kraft" (Morgan, 1998, s. 277). Skuddet i Sarajevo kan isolert bli sett på som en enkeltstående hendelse, men i et større perspektiv ble dette den utløsende faktoren for igangsettelse av 1. verdenskrig. Slike kritiske endringer kan isolert sett vurderes til lav betydning, men kan allikevel være en avgjørende faktor for det videre forløp av hendelser – litt lik "liten tue kan velte stort lass".

2.2 Lederperspektiv

2.2.1 Lederrollen og endringsprosesser:

Klev og Levin sier at ledelse handler om å skape rammer, og at all organisering innebærer å begrense og samtidig åpne opp for noe annet. I et lederperspektiv vil det å angi strukturelle rammer være et virkemiddel som kan danne mulighet for noe annet (2009, s. 149). Samtidig sier Klev og Levin, at selv om slike strukturelle rammer kan skape muligheter og begrensninger, vil det ikke være en ny organisasjon før de ansatte begynner å jobbe på en ny måte (2009, s. 150). Det nytter altså ikke å lage strukturelle rammer og tro at organisasjonen vil endre seg, dersom de ansatte fortsetter å jobbe slik som før.

Argyris og Schön sier at ved endringsarbeid handler det å sette spørsmålstegn ved hvorvidt måten en jobber på i dag er hensiktsmessig for å oppnå ønskede mål (Klev og Levin, 2009, s. 150). Mye av arbeidsoppgaver i en organisasjon vil være rutinepreget, og dette vil være nødvendig for å sikre en effektiv organisasjon. Samtidig må rådende tankegang utfordres ved at man tør å stille spørsmål om hvorvidt det er behov for endring og utvikling. Det blir slik Morgan (1998) sier om å eksponere systemet med ny informasjon om seg selv og egen organisasjon, og slik kunne oppnå dobbelkretslæring. Dersom man som leder ikke tør å utfordre gjeldende tankesett og utfordre de ansatte på om måten man jobber på i dag er den mest hensiktsmessige for å oppnå målsetning, kan dette medføre liten grad av endring i egen organisasjon. Argyris og Schön legger vekt på dialogen som kommunikasjon mellom aktører, og der man i fellesskap søker forståelse og gode løsninger. I motsatt fall vil kommunikasjon dreie seg om krangel, der målsetningen vil være å seire over den andre part (Klev og Levin s. 151). Dialogen er altså avgjørende for å fasilitere konstruktiv evaluering av egen praksis.

2.2.2 Transformativ ledelse vs transaksjonell ledelse

Burns beskriver forskjellen mellom *transaksjonelle* og *transformative ledere*.

Transaksjonelle ledere gir uttrykk for en mer instrumentell ledelse, der man motiverer

sine ansatte gjennom bytteforhold og den ansattes egeninteresse - altså drevet av en ytre motivasjon (Irgens, 2016, s. 225). Irgens beskriver transaksjonelle ledere som ledere som er mer rettet mot drift og administrasjon. Organisasjonens mål er gjort kjent av de ansatte, og der man fordeler og koordinerer oppgaver gjennom organisasjonens autoritetssystem for å oppnå måloppnåelse. Det handler i stor grad om å drifte det bestående. Mens ved transformativ ledelse legges det vekt på at lederen skal inspirere sine ansatte og være en rollemodell. Dette er ledere som drives av ønsket om å utvikle egen organisasjon (Irgens, 2016, s. 225). I dette perspektivet kan man la seg lede mot at transformativ ledelse er veien å gå for gode ledere, men Burns sier at god ledelse innebærer *både* transformativ og transaksjonell ledelse (Irgens, 2016, s. 226). Administrative oppgaver, styring og lederskap vokser inn i hverandre og blir en del av den løpende lederpraksisen (Irgens, 2016, s. 226).

2.2.3 Distribusjon av ledelse

Spillane sier at ledelse ikke er en individuell foretakende. Tvert imot er ledelse en distribuert praksis som er et resultat av at en rekke ideer møtes, og en praksis som skapes av flere mennesker er i samhandling (Irgens, 2016, s. 227). Irgens sier at fra et distribuert syn på ledelse er veien til medarbeiderskap kort, og søkelyset flyttes i enda større grad fra lederne og over mot medarbeiderne, og relasjonen mellom ansatte og leder. Dersom man har et mer distribuert syn på lederskap, vil det være en grunnleggende forståelse av at lederskap i en organisasjon kan utøves av andre enn de formelle lederne. Mennesker i samhandling kan altså utløse et behov for distribuert lederskap, men i dette må det også ligge en forståelse ifra medlemmene at de ikke bare får mulighet til lederskap, men at de også tar dette lederskapet (Irgens, 2016, s. 228). Brown sier at medarbeidere vil ha en annen forventning på lederskap, og at det krever en reorientering fra ledere av "den gamle skole". Tradisjonelt har den norske skolen vært tradisjonelt og hierarkisk styrt, med tydelig ansvarsfordeling (Irgens, 2016, s. 228). En ny orientering kan synes som veien å gå, der medlemmene i organisasjonen blir utfordret på gammel praksis, ved å vurdere samskaping og medarbeiderskap som ny modell for samhandling.

2.2.4 Improvisasjon for ledelse

Oddane (2020) sammenligner ledelse med jazz, der improvisasjon er viktig for å orientere seg i et landskap som stadig endrer seg. Det kan oppstå situasjoner eller problemer som ikke lar seg løse av nedfelte planer og rutiner for normal drift, og det vil derfor være nødvendig med improvisasjon for å løse dette. Alterhaug sier at en slik improvisasjon ikke tas "helt ut ifra det blå", men bygger på kunnskap og erfaring gjennom mange år, og gir en fleksibilitet til å håndtere problemer hensiktsmessig (Oddane, 2020, s. 181). Weick sier at det er nettopp erfaringen man bygger videre på, for improvisasjon bygger ikke på "ikke noe", men erfaring skaper en ramme og et videre springbrett. Man endrer og bearbeider foreliggende materiale, slik at det skapes noe nytt i møte med det uventede (Oddane, 2020, 181). I møte med store, komplekse problemstillinger, vil altså leder improvisere på bakgrunn av leders kompetanse og erfaringer. De avgjørelser man tar er dermed ikke fattet på grunnløse antakelser, men er isteden tuftet på tidligere erfaringer, planer og rutiner.

2.3 Team-perspektiv:

2.3.1 Profesjonelt læringsfellesskap

DuFour og Fullans beskriver profesjonsfellesskapet som «teamarbeid kjennetegnes av felles verdier, visjoner og mål, en samarbeidskultur med vekt på læring, felles undersøkelse av «best practice» og status quo, handlingsorientering, forpliktelse til kontinuerlig forbedring og resultatorientering» (Irgens, 2016, s. 246). Her trekkes det også fram at skoler som lykkes kjennetegnes ved nettopp å ha et lærende arbeidsfellesskap. Irgens (2007) snakker om positiv og negativ synergieffekt i arbeid med andre. Når en gruppe fungerer godt, klarer man å skape noe sammen, fordi man arbeider bedre sammen i gruppe enn som enkeltindivid. Irgens sier imidlertid at det ikke er alltid at man oppnår en positiv synergi gjennom det å arbeide sammen. Dersom individene opplever at uforholdsmessig tid går med til møter der utbyttet ikke står i forhold til tidsbruken, opplever man en negativ synergi: resultatet blir verre enn dersom man hadde jobbet hver for seg. Dersom en gruppe arbeider godt sammen, og der man sammen lykkes i å skape noe, vil dette være en positiv synergieffekt (2007, s. 96). Effekten av gruppens synergi fører altså til et resultat man ikke hadde oppnådd dersom man hadde jobbet hver for seg, og gruppemedlemmene vil kunne oppleve effekten av en slik positiv samskaping.

Forskning på kollektivorienterte og individorienterte skoler, viser at i de kollektivorienterte skolene var det mer samarbeid om undervisningen, utviklingen av skolen var et felles anliggende, og det hersket en positiv samarbeidsånd. Rektorene og lærerne var mer positive, der de opplevde en større endringsorientering og mer samarbeidsånd enn ved de individorienterte skolene. Det var en felles holdning blant lærerne og ledelsen om hvilken retning skolen skulle utvikles, og det var større fokus på at kvaliteten i skolen skulle utvikles internt (Irgens, 2007, s. 216). Kvaliteten mellom kollektivorienterte kontra individorienterte skoler er altså påfallende, der kraften av å bygge opp skolen som kollektivorientert organisasjon synes stor.

2.3.2 Enkeltløkket læring kontra dobbeltløkket læring

Ved enkeltløkket læring forsøker man å forbedre resultatene innenfor de rådende handlingsteoriene. Man gjør i grunnen det samme eller mer av det samme, noe som innebærer justeringer av handlingsstrategiene. Hvis det derimot skal skje dobbeltløkket læring, må man utfordre og stille spørsmål ved de grunnleggende forutsetninger man jobber ut ifra (Klev og Levin, 2009, s. 95). Irgens beskriver også det han kaller for "nulllæring", i drøfting av endring av bruksteorier. Lærere som fortsetter med samme undervisning til tross for kursing i bedre metoder å undervise på, eller gjentatte diskusjoner i personalet med samme tematikk år etter år, og der man tilsynelatende ikke finner noen løsning. Isteden anvender man samme bruksteori når tilsvarende saker dukker opp (Postholm & Tiller, 2014, s. 289). Irgens sier videre, at dersom det skal skje organisatorisk læring, er det avgjørende hvordan man arbeider rundt og etter kursene, der man arbeider systematisk og målrettet i personalet. (Postholm & Tiller, 2014, s. 293). Den kollektive praksisen der lærere oppmuntrer hverandre, gir hverandre råd og støtter hverandre, er avgjørende. I motsatt fall kan den autonome læreren som har stor grad av frihet til å bestemme hvordan undervisningen skal legges opp, bli stående alene med skjønsmessige avgjørelser om hvordan jobben skal mestres (Postholm & Tiller, 2014, s. 294). Også Robinson beskriver utfordringer knyttet til den autonome læreren, der privat praksis utøves bak lukkede dører. Hun sier at for å bevege seg fra privat til

felles læringskultur, kreves det ulike strategier knyttet til hvor sterk kulturen er for privat praksis er på den enkelte skole (2014, s. 86). Dersom det er for stor grad av autonomi for den enkelte lærer, kan dette altså medføre vanskeligheter med å innføre felles praksis – å få alle til å dra i samme retning. Den enkelte lærers private praksis må altså omforenes med den kollektive praksis for å sikre en felles læringskultur, og dermed unngå en privat, og mulig lite hensiktsmessig praksis bak lukkede dører

3 Metode

Følgende problemstilling er lagt til grunn for forskningen min:

"Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for mulig skoleutvikling gjennom Covid-19?"

Formålet med kapittelet er å begrunne hvilke valg av design og datainnsamlingsmetoder jeg har benyttet når jeg har studert fenomenet skoleutvikling og Covid-19, sett i perspektivet organisasjonskultur, og hvorfor jeg mener disse er godt egnet til å besvare problemstillingen. Jeg starter med å presentere oppgavens vitenskapsteoretiske posisjon, før jeg tar for meg metodevalget, datautvalget og analyseprosessen. I tillegg presenterer jeg forskningsetiske vurderinger, hvor jeg blant annet tar for meg forskerens rolle og etiske vurderinger som er gjort i denne forskningen.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Fenomenet jeg ønsker å søke kunnskap om er avgrenset til skoleutvikling under Covid-19, sett i perspektivet organisasjonskultur. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å gjøre dette gjennom kvalitativ og empirisk tilnærming, der jeg gjennom datainnsamling av informantenes opplevelse og relevante dokumenter, gjorde en kvalitativ analyse. Jeg ønsket å undersøke det uventede og særpregede situasjonen vi stod i under håndteringen av Covid-19, og derfor ble forskningen spisset rundt dette. Befring sier at kvalitative metoder åpner opp for både improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger, der man ønsker å fange inn det eiendommelige og uventet i situasjoner (2010, s. 181). Befring beskriver kvalitativ forskning som data der intervjupersoners meninger, holdninger og selvforståelse er det viktige (2010, s. 29). Det sentrale i forskningen min blir derfor å forsøke å fange inn intervjupersonenes subjektive opplevelse av håndteringen av Covid-19.

Studiet er caseorientert ved at jeg går i dybden av intervjupersonenes opplevelse av skolens håndtering av pandemien, og leseren kan få et innblikk i intervjupersonenes opplevelse av dette på egen skole. Ramian beskriver casestudiet som en studie av en hendelse som ikke er planlagt, og som bare vil skje én gang (2012, s. 15). Covid-19 er en type hendelse som oppstod uventet i verdenssamfunnet, og som vil forekomme bare én gang. Derfor vil en caseorientert studie av nettopp denne hendelsen være unik.

For å belyse fenomenet ble det vurdert som hensiktsmessig å ta i bruk både intervju og dokumentanalyse som metode for å samle inn data som var relevant for forskningen min. Befring beskriver empirisk forskning som en type forskning der man arbeider med primærdata som er innsamlet enten ved intervju, observasjon eller spørreskjema. Valg av metode vurderes ut fra hva som vil være formålstjenlig for studiet, og metoden er derfor både pragmatisk og fleksibel (Befring, 2010, s. 29). Ved å benytte både intervju og dokumentstudier som grunnlag for analyse i min forskning, ville jeg kunne oppnå det Ramian (2012) beskriver som en *triangulering*, der forskjellige data peker mot samme konklusjon.

Forskningen har også ha en intensiv tilnærming der man samler store mengder informasjon om et avgrenset tema. En slik intensiv tilnærming innebærer at man samler inn data om et avgrenset tema, person, ei bestemt gruppe, en institusjon eller en kultur (Befring 2010, s. 34). Befring (2010) sier at dette ofte blir kalt dybdestudie.

Gjennom innsamling og analyse av datagrunnlag, vil jeg forsøke å indentifisere felles trekk som kommer fram i intervju og dokumentanalyse. Hvilke erfaringer sitter de igjen med når de ser pandemien i et retroperspektiv? Kan man ut ifra intervjupersonenes beretning få en forståelse av organisasjonskulturen, og om denne hadde betydning for hvordan skolen møtte pandemien? Forskningsoppgaven min vil derfor basere seg på et fenomenologisk vitenskapssyn. Ved et slikt vitenskapssyn beskriver forskeren felles trekk ved erfaringer som deltakerne i et slik prosjekt gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s.36).

3.2 Intervju

For å belyse fenomenet skoleutvikling og organisasjonskultur gjennom Covid-19, syntes det hensiktsmessig å benytte seg av intervju, og gjennom samtale med intervjupersonene. Intervjuene ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidsplass, slik at dette dreide seg om et "feltintervju" (Befring, 2010, s. 124). Det ble vurdert som formålstjenlig å utforme intervjuene slik Thagaard beskriver som en "delvis strukturert tilnærming", der temaene er fastlagt på forhånd i en delvis strukturert intervjuguide (2018, s. 91). Samtidig var jeg fleksibel på rekkefølgen av spørsmålene, der jeg kunne føye til spørsmål underveis som ikke var planlagt i forkant.

3.3 Datagrunnlag

Jeg ønsket å studere hvordan Covid-19 påvirket to ulike skoler, og begrunnelsen for utvelgelse av akkurat disse skolene var flere. Til tross for at skolene har samme kommunale tilhørighet, og derfor har like kommunale retningslinjer og planverk, fantes det allikevel organisatoriske og geografiske forskjeller. Det var derfor interessant å undersøke om skoler innenfor samme kommune hadde lik opplevelse av pandemien, eller om det ville finnes nyanser. Et annet moment for utvelgelsen var lokal kunnskap. Jeg hadde jobbet ved begge skolene, og hadde derfor kjennskap til driften av disse. Dette blir et strategisk utvalg der jeg velger akkurat disse skolen som jeg har kjennskap til, både hvordan det var før Covid-19 inntraff, og tiden etter Skole-Norge åpnet opp og gikk over til grønt nivå. Ved å belyse egen organisasjon ved hjelp av caseorientert studium, kan leseren kan lære noe om fenomenet Covid-19 ved disse to skolene.

3.3.1 Utvalg

For å besvare forskningsspørsmålene mine måtte jeg snevre inn datagrunnlaget ved å gjøre et hensiktsmessig utvalg, og finne et datagrunnlag som ville være formålstjenlig for forskningen min. Brinkmann og Tanggaard sier at det er bedre å gjennomføre relativt få intervju, og gjennomarbeide en dyptgående, grundig og teoretisk analyse av datagrunnlaget (2020, s. 36). I motsatt fall kan for mange intervju, øke risikoen for at man drukner i mengden data, og ikke får gjennomført en grundig analyse og fortolkning av datagrunnlaget (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 37). Jeg gjorde det Befring beskriver som formålstjenlig utvelgelse, ved at jeg skjønsmessig og pragmatisk vurderte hva som ville være en representativ populasjon (2010, s. 96). Jeg ønsket å få kunnskap om opplevelsen av pandemien fra to ulike perspektiver. Derfor ble utvalget representanter ifra både lærerne og administrasjonen. I tillegg var det viktig at lærerne

jeg valgte måtte ha en viss fartstid på egen skole, slik at de hadde god oversikt over hvordan skolen ble driftet både før og etter pandemien. Datagrunnlaget er derfor tre lærere, samt rektor og inspektør ved Bakkeli skole, og tre lærere og rektor ved Furuly skole.

3.3.1.1 Bakkeli skole

Bakkeli skole er den største skolen i Stordal kommune, med 200 elever og ca 45 ansatte. Dette er en 1-7 skole, som geografisk er sentrumsskolen i kommunen, og som også er mottaksskole for flyktninger. Dette er trolig en ganske representativ skole i bygde-Norge, som også scorer relativt høyt sosioøkonomisk - sammenlignet med andre skoler i kommunen. De ansatte er en blanding av både nyutdannede og de som har lang fartstid i yrket, og der gjennomsnittsalderen er 45 år. Det har vært mye utskiftninger i administrasjonen de siste årene, og det er også et gjennomtrekk av yngre lærere som bosetter seg i kommunen for en kortere periode.

3.3.1.2 Furuly skole

Furuly skole er en fådelt 1-7 grendeskole, med ca. 55 elever og 10 ansatte. Sosioøkonomisk scorer denne skolen lavere enn ved Bakkeli skole. Majoriteten av de ansatte har en tilsettelse på skolen gjennom mange år, og flere har også en lokal tilknytning til skolen. Gjennomsnittsalderen er 49 år, der lærerne har lang erfaring og god utdanning. Rektor ved skolen har jobbet ved skolen i flere tiår, og har vært et stabilt element både i personalgruppa og i bygda.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å anonymisere både skolene og intervjupersonene, for å ivareta personvernet, slik at navn på kommune, skoler og intervjupersoner er fiktive. Intervju med lærerne ble gjennomført gruppevis på de to skolene. Intervju med administrasjonen ved Bakkeli skolen ble gjennomført som gruppe, mens rektor ved Furuly skole ble et enkeltintervju. Jeg gjorde opptak av intervjuene, og disse ble i etterkant transkriberte. Informantene har hatt anledning til å lese igjennom transkripsjonen, og kunne dermed godkjenne og revidere egne utsagn.

3.4 Dokumentanalyse – utvelgelse av dokumenter

For å belyse forskningsspørsmålet mitt fra en annen vinkel, brukte jeg også dokumentanalyse. På denne måten kunne jeg oppnå en triangulering av datagrunnlaget (Ramian, 2012). Aktuelle dokumenter var møtereferater, chatlog på Teams, årshjul, temaplaner og årsplaner, der jeg analyserte dokumenter både før og etter korona. Jeg vurderte det slik at for å kunne vurdere en mulig effekt av krisen korona, måtte jeg analysere dokumenter som lå tett opp mot nedstengningstidspunktet 12. mars 2020. Ved en slik utvelgelse ville jeg kunne se mulige endringer som kom etter denne datoen. Dette dreide seg om det som Brinkmann og Tanggaard beskriver som "primære dokumenter". Dette er dokumenter som sirkulerer på et tidspunkt blant et avgrenset antall aktører, og som er i nær tilknytning til hendelsen eller situasjonen som dokumentet refererer (2020, s. 187).

3.5 Analyse av data

Dette er en kvalitativ analyse, der funn i datainnsamlingen min blir beskrevet. Identifisering av både det typiske og det spesielle i datagrunnlaget ble viktig i min analyse, slik at det jeg legger fram får det Befring (2010) beskriver som en

dokumenterende funksjon. Empirien ble analysert i et videre teoretisk perspektiv, slik at analysen også har en abduktiv tilnærming. Brandi og Sprogøe beskriver abduksjon som en analysemodell som baserer seg på innsamling og analyse av ulike type empiri, ved å koble på ulike former for vitenskap. Modellen har fokus på å forstå, undersøke og skape mening om hva et fenomen er preget av (2019, s. 95). En slik fortolkning av aktørforståelsen i et teoretisk perspektiv, innebærer at analysen også har en hermeneutisk tilnærming. Befring sier at en vesentlig forutsetning for en hermeneutisk tilnærming er "at observerte "fakta" ikkje gir absolutte og objektive uttrykk for fenomenene, og at dette derfor er eit utilstrekkeleg kunnskapsgrunnlag" (2010, s. 226). Han sier at i en hermeneutisk sammenheng, vil det være stort rom for det relative og det subjektive, og det vil derfor være behov for fortolkning for å oppnå en helhetsforståelse (2020, s. 227). For å danne en slik helhetsforståelse av datagrunnlaget mitt, var det derfor nødvendig med fortolkning.

3.5.1 Dokumentanalyse

Dokumentene ble først kategorisert der jeg gjorde en kritisk lesing av hvilke dokumenter som kunne gi meg kunnskap om fenomenet. Deretter ble dokumentene fargekodet etter tema. Ut ifra kodingen ble det gjort en datareduksjon i et eget dokument, der jeg sammenfattet dokumentene i stikkord, sitater og oppsummering. En slik datareduksjon beskriver Befring som en viktig del av analysearbeidet, der man organiserer tekstgrunnlaget for å kunne gjennomføre en best mulig vurdering og analyse (2010, s. 184).

3.5.2 Analyse av intervju

I analysearbeidet av intervjuene, ble det vurdert som hensiktsmessig å ta i bruk Grønmos fire ulike stadier i analyseprosessen (Befring, 2010, s. 183).

3.5.2.1 Transkribering og strukturering

Første fase er å transkribere intervjuene. Befring (2010, s. 184) sier at strukturering og innsamling av data foregår lenge før man gjennomfører intervjuet, gjennom valg og prioriteringer man gjør. Derfor var det allerede i starten av forskningen min igangsatt en prosess for strukturering av datainnsamlingen, gjennom valg av tema og utarbeidelsen av intervjuguiden.

3.5.2.2 Datareduksjon

I denne fasen gjør man en datareduksjon gjennom stikkord og koding, og der man sammenligner sitater og gjør en oppsummering (Befring 2010, s. 184). Jeg gjennomgikk transkripsjonen der jeg først markerte med fargekoder etter ulike tema, og skrev stikkord i marginen. Uttalelser ble sammenlignet, og jeg så etter mønstre i disse. Befring (2010, s. 184) sier at koding bidrar til en forenkling av datagrunnlaget gjennom å finne fram til sentrale stikkord og tema.

3.5.2.3 Organisering, koding og kategorisering

I tredje fase organiserer man tekstgrunnlaget for å gjennomføre en best mulig vurdering og analyse (Befring, 2010, s. 184). Jeg vurderte det som hensiktsmessig å samle og oppsummere svar ifra intervjupersonene etter spørsmål ifra intervjuguiden, som jeg satte opp i et eget skjema. For hvert spørsmål oppsummerte jeg svar, og lagde ett skjema for hver skole. Til hvert spørsmål så jeg også etter funn i dokumentanalysen, for å se om man kunne oppnå en triangulering av funn i intervju og dokumenter. På denne

måten ble datagrunnlaget oversiktlig, og jeg kunne sammenligne svar ifra lærerne og administrasjonen.

3.5.2.4 Trekke troverdige konklusjoner

I siste fase så jeg etter mønster og hovedtrekk ved den enkelte skole. Deretter gjorde jeg sammenligning av datamaterialet ved skolene. Befring sier at denne siste delen av analyseprosessen, har direkte tilknytning til spørsmålet om å tolke og trekke troverdige konklusjoner. Her gjelder det også å fange opp karakteriserte fellestrekk (2010, s. 185). Det ble også viktig å tolke triangulering av funn gjort i intervju og dokumenter. I denne fasen startet også en fortolkningsprosess, der jeg tolket funn i datagrunnlaget opp mot forskningsspørsmålene og ulike teoretiske perspektiver, og begynte en prosess mot å trekke konklusjoner.

3.6 Kvaliteten på dataen

3.6.1 Validitet og reliabilitet

I arbeidet med forskningen sier Befring (2010) at det er det viktig å vurdere både reliabilitet og validitet i arbeidet. Dalen sier at i forhold til reliabilitet er det flere spørsmål man bør stille seg, blant annet om spørsmålene er tydelige, ledende eller om de er utformet slik at informantene vil vegre seg for å svare på disse (2010, s. 125). Under utarbeidelsen av intervjuguiden ble det derfor viktig å legge opp til spørsmål som ivaretok reliabilitet. Det er også er viktig å gjøre forskningen gjennomsiktig eller "transparent", sier Silvermann, slik at jeg også slik kan styrke reliabiliteten (Thaggaard, 2018, s. 188). For å ivareta dette, var det derfor viktig å gi en detaljert beskrivelse av forskningen min, både med innhenting av data, behandling og analyse av disse. Dette kan gjøre at en utenforstående er i posisjon til å vurdere forskningsprosessen, og om man kan stole på resultatene.

Validitet av data må også vurderes. Ramian sier at for å oppnå "ekstern validitet", kan dette sikres gjennom få fram de typiske og representative dataene for fenomenet (2012, s. 104). I min forskning ble intervjupersoner og dokumenter derfor valgt ut strategisk – altså, hvem og hva kunne si noe om fenomenet. Ramian (2012) sier at for å kontrollere feilkilder, er det viktig med triangulering av datamaterialet, der man vurderer data fra intervju opp mot funn i dokumenter. Den "interne validiteten er når man undersøker om det finnes andre konkurrerende hypoteser for årsakssammenheng (Ramian, 2012, s. 105). Her satte jeg opp andre mulige hypoteser som årsak til skoleutvikling, der innføring av ny læreplan høsten 2020 ble en viktig hypotese for mulig skoleutvikling.

Jeg utarbeidet en mer strukturert intervjuguide, men som også la opp til mer åpne spørsmål der intervjupersonene kunne svare mer utfyllende, og jeg kunne ha oppfølgingsspørsmål. Befring (2010) sier at ved å gi intervjupersonene mulighet til å uttrykke seg på en mest mulig fri og naturlig måte, vil man styrke validiteten. Dersom man legger opp til en strukturering av både spørsmål og svar, kan man midlertid styrke reliabiliteten ved at man gardere seg mot mange feilfaktorer. Derfor vil det å gi fritt spillerom for intervjuerens subjektive skjønn innebære en svekking av reliabiliteten. For å sikre både validitet og reliabilitet i forskningen, bør man derfor legge opp til allsidige spørsmålsstillinger, svarformer og registeringsmåter (2010, s. 125).

3.6.2 Egen rolle

Det ble viktig at jeg ikke favoriserte svar som kunne tolkes som positive for skoleutvikling under pandemien. Jeg måtte derfor ha en bevisst rolle som intervjuer ved å innta en aksepterende holdning til svar som gav et mer nyansert bilde. Befring sier at det er viktig at man som forsker i en intervjusituasjon viser en aksepterende holdning, uten å favorisere svar. Befring påpeker at en emosjonell involvering kan utgjøre en trussel (2010, s. 64). Jeg hadde vært tilsatt ved skolene, og hadde derfor en emosjonell tilknytning, noe som kunne utgjøre en trussel for objektiviteten ved forskningen min. Det var derfor viktig å behandle og analysere data mest mulig objektivt, der jeg i like stor grad som å lete etter mulige funn på skoleutvikling, også måtte ha et våkent blikk for funn som kunne tyde på det motsatte. I tillegg ble triangulering av funn i datamaterialet viktig.

I analysen av datagrunnlaget var det et annet viktig prinsipp som jeg måtte ta hensyn til. Var intervjupersonene trygge i en situasjon der de skulle bli intervjuet av en overordnet eller tidligere kollega, eller ville de føle at rammen rundt intervjuet var preget av asymmetri? Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene på en mer nøytral grunn, og ikke på lederens kontor. Det ble også viktig å forsøke å skape en god balanse i intervjusituasjon, som ville skape tillit og trygghet. Studier viser at informanter i intervju eller i utprøvingssituasjon, kan variere med hensyn til hvor usikre eller trygge de er, hvor positive eller skeptiske de er, eller etter tendens til å uttrykke hva de egentlig mener (Befring, 2010, s. 135).

3.6.3 Etikk

Befring (2010) beskriver prinsipper for god forskningsetikk som ble sentrale i min forskning. Det var viktig i mitt forskningsprosjekt at intervjupersonene gav samtykke til deltakelse på et fritt og informert grunnlag, der de var informert om rettigheter og at de hadde en reel sjanse for å trekke seg. Det er innhentet skriftlig samtykke fra intervjupersonene. Jeg klargjorde rammene for intervjupersonene, slik at vi forstod hverandres roller i denne situasjonen, og at jeg var der som forsker og ikke som kollega. Intervjupersonene har krav på at alle opplysninger de gav om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Jeg valgte derfor å anonymisere intervjupersonene, kommunen og skolen for å ivareta deres interesser. Intervjupersonene fikk også tilbud om "member check", slik at de kunne forsikre seg om at jeg hadde siterte dem korrekt.

I tillegg utarbeidet jeg en plan for hvordan datagrunnlaget skulle oppbevares og til slutt makuleres. Siden det ble brukt intervju som metode, ble dette meldt inn til NSD – Norsk Senter for forskningsdata, og forskningsprosjektet ble vurdert og godkjent.

4 Presentasjon av empiri

I denne delen av oppgaven presenteres empiri ifra intervjuer og dokumenter. Hensikten er å belyse empiri som kan bidra til å besvare mine forskningsspørsmål. Kapitlet er inndelt i to deler etter forskningsspørsmålene:

1. Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for hvordan skoler møter og håndterer kriser?
2. Hvordan kan organisasjonskultur og ledelse ha betydning for samarbeid mellom lærere som kan bidra til praksisendring?

Forskningsspørsmålene er deretter delt inn i underkategorier som går mer i dybden av disse hoveddelene. Til det første forskningsspørsmålet er det valgt kategorier som viser til hva skolene gjorde i møte med pandemien, og hvordan skolen som organisasjon var rigget til å møte en slik krise. Her vil også organisasjonskulturen bli belyst i sammenheng med organisering rundt Covid-19. Til det andre forskningsspørsmålet er det valgt kategorier som viser til samarbeid, ledelse og skoleutvikling. Kategoriene sees i lys av organisasjonskultur: førte krisen til skoleutvikling, og hvilken praksisendring mener intervjupersonene kan synes i kjølvann av pandemien? Kapitlet er videre strukturert slik at for hver kategori er det en presentasjon av empiri for de to skolene, og hvor jeg også trekker inn empiri ifra dokumentanalysen.

4.1 Organisasjonskulturens betydning i møte og håndtering av kriser

4.1.1 Bruk av digitale verktøy og plattformer

4.1.1.1 Bakkeli skole

Lærere fortalte i intervjuet at de i liten grad hadde tatt i bruk Teams før mars 2020. Korona skapte et behov for å bruke Teams, og snart oppdaget de nytteverdien. En lærer fortalte dette om bruken av Teams i intervjuet:

"Vi var kanskje helt i oppstarten på det å bruke Teams..... Det var noen som var kommet lenger enn andre, men vi ble tvunget utpå til å bruke den for det var jo plattformen kollegaene skulle holde samarbeidet og undervisning mot elevene".

Rektor og inspektør har samsvarende svar om bruken av Teams, der de ansatte hadde ingen eller liten erfaring med bruk av Team før mars 2020. Rektor fortalte i intervjuet om denne manglende erfaringen:

"Det ble jo over natta egentlig gjort en endring, der elevene måtte være hjemme og vi måtte begynne å finne alternative løsninger på undervisning. Utgangspunktet for oss det var jo egentlig Teams. .. Det er litt sånn at nød lærer naken kvinne å spinne..."

Administrasjonen samlet lærerne 13. mars og diskuterte hvordan dette skulle løses, der de ansatte hjalp hverandre i opplæring av digitalt verktøy. De hadde møtt motstand mot

bruk av Teams før korona, og de fortalte det var vanskelig å nå ut med informasjon til ansatte i en stor organisasjon: I intervjuet beskrev rektor nytteverdien av Teams:

"Og det som du sier at i begynnelsen ble den kanskje brukt som en informasjonskanal ut ifra oss i ledelsen og til de ansatte, ikke så mye som det plutselig ble, da man så en annen nytte i det."

Funn i intervjuene tyder på at skolen hadde liten erfaring med digital undervisning før pandemien. Det hadde vært gjort forsøk på å ta i bruk Teams som digital plattform før Covid-19. Ledelsen hadde møtte motstand på dette, da flere ansatte ikke så en tydelig intensjon med dette. Når pandemien inntraff, oppstod det et definert behov for en slik kanal, og opplæring ble igangsatt - og med støtte ifra ansatte. Funn i intervjuene støttes av funn i dokumentene, der man kan se en markant økning i bruk av Teams før 12. mars 2020 og til tiden etter, der det aller meste av informasjonsflyt går via denne kanalen. Disse funnene kan tyde på en skolekultur som var preget av haltende informasjonsflyt, der det var utfordringer med å få alle med over i en digital løsning.

4.1.1.2 Furuly skole

Lærerne fortalte at de hadde i liten grad tatt i bruk Teams før nedstengningen. Det ble ikke igangsatt en felles opplæring av Teams, og lærerne måtte derfor finne ut av dette selv, der de samarbeidet og hjalp hverandre når de stod faste. En av lærerne fortalte i intervjuet dette om bruken av Teams:

"Vi hadde før øvd, vi hadde prøvd å komme litt i gang, men vil ble jo, jeg tror vi ble pushet til å komme mer i gang når vi hadde hjemmeskole. For vi kommuniserte jo en del på Teams i den fellestiden vi hadde."

Også rektor fortalte at de som skole ikke var forberedte på igangsettelse av digital undervisning, og at det også var vansker med å få hele elevgruppen opp og gå på en slik digital plattform. Rektor sa i intervjuet dette om digital undervisning:

"Vi var ikke forberedt i det hele tatt på å kunne gi digital undervisning".

Skolen hadde ingen eller liten erfaring med bruk av Teams før 12. mars, og rektor samlet derfor lærerne 13. mars og diskuterte hvordan dette skulle løses. Hen fortalte videre at de var nødt til å ta digitale verktøy i bruk, og ble på en måte tvunget ut i det. De ansatte hjalp hverandre i opplæring av digitale verktøy. Teams ble brukt som møteforum, der rektor var fornøyd med denne måten å avholde møter på. Lærerne selv var noe delte i dette, der en lærer mente det ikke fungerte så bra, for fremdeles var det noen som skulle snakke hele tiden.

Funn i intervjuene tyder på at skolen hadde liten erfaring med bruk av digital plattform eller digital undervisning. Da pandemien inntraff ble det et behov for en digital plattform. Rektor kan synes som mer fornøyd enn lærerne med bruken av Teams som møteforum. Noen av lærerne mente at møtene ble en tidstyv da enkelte ansatte gjorde forsøk på å kuppe møtene. Bruken av Teams blir også understøttet av funn i dokumenter, der man ser at Teams ble opprettet allerede i 2018, men at det var lite trafikk på denne portalen før det ble hjemmeskole. Disse funnene kan tyde på en skolekultur der kollegialt samarbeid var verdsatt, men også at enkelte ansatte motarbeidet møtekulturen, og der det kan tendere mot en delkultur som ikke var heldig for skolen som organisasjon.

4.1.2 Strukturer og rammer for undervisning

4.1.2.1 Bakkeli skole

Under hjemmeskolen ble undervisningen mer tverrfaglig, og ikke så fagspesifikk som før 12. mars 2020. Man kunne ikke forvente at elevene skulle sitte ifra ni til tre og jobbe med hvert enkelt fag. Isteden måtte lærerne gjøre undervisningen mer aktuelt og variert. Også administrasjonen så at man gikk fra mer fagsspesifikk timeplan og til mer dagsoppdrag, der flere lærere endret sin undervisning under hjemmeskolen. Rektor fortalte om bruken av dagsoppdrag i intervjuet:

"Men klart her var jo erfaringen ifra de som hadde dagsoppdrag så pass god og dette delte de jo, slik at det var flere som begynte å gi dagsoppdrag etter hvert."

Dokumenter viser også at lærere gikk mer over til dagsoppdrag istedenfor ordinær timeplan, og tilbakemelding om at dette fungerte bra. I referat fra møte med administrasjon og lærerne er dette referert:

"27.04.20: Helt annerledes ukeplan denne uka, der elevene får to oppdrag for dagen som skal gjennomføres. På toppen av litt skriving i norsk, er det en del digital opplæring. Elevene har litt utfordringer med å dele skjerm med lærer. Skal jobbe på grupper i morgen på chat, samt ha kroppsøvingsoppdrag etter lunsj. Praktisk matteoppdrag på onsdag med vei, fart og tid."

Funn i intervju kan tyde på at ved inngangen til hjemmeskole oppstod et behov for endring av timeplan. Lærerne så nå et tydeligere behov for å tilpasse skoledagen for elevene, og optimalisere hjemmeskole i en digital setting. Undervisningen måtte derfor gjøres mer allsidig og variert, og der man gikk over til mer dagsoppdrag istedenfor tradisjonell timeplan. Funn i dokumenter støtter funn i intervjuene, der det også her refereres til en endring i ordinær timeplan. Disse funnene kan også danne et bilde på en organisasjonskultur der man kan se en dreining fra tradisjonell, fagspesifikk undervisning, og til mer tverrfaglig, temabasert dagsoppdrag. I tillegg endret man retning fra en mer privat praksis og til mer kollektiv praksis, der man ut ifra behov som oppstod, fikk lærerne samlet om en ny strategi for undervisning.

4.1.2.2 Furuly skole

En av lærerne som jobbet på mellomtrinnet fortalte at til tross for faste rammer var det vanskelig å drifte hjemmeskole. En annen lærer fortalte at hun var avhengig av samarbeid med foresatte under hjemmeskolen, og hadde tett og god dialog med foresatte. Når de kom tilbake etter hjemmeskole, la hun opp til en annerledes ukeplan, der elevene først jobbet litt individuelt, deretter lunsj, og til slutt undervisning ute med samarbeidsoppgaver. Elevene likte dette veldig godt, og læreren syntes også dette fungerte bra. Allikevel så gikk de tilbake til gammel struktur og timeplan når man ikke var så redde for smitte lenger. Hvorfor det ble slik visste ikke læreren helt.

Rektor fortalte at organiseringen rundt hjemmeskolen var annerledes enn vanlig skole, men når de kom tilbake etter nedstengningen, gikk de tilbake til den vanlige, fagspesifikke timeplanen:

"..det vil jeg påstå at når de var hjemme så ble det litt annerledes, men når vi kom tilbake i skolen så prøvde vi å legge inn fagene sånn som det var for å få en litt normal hverdag for ungene."

I intervjuene tyder funn på at drift av hjemmeskole var vanskelig, og der lærerne beskriver behovet for tett skole-hjemsamarbeid rundt dette. Lærerne hadde imidlertid delte erfaringer om samarbeidet, og der de så at støtte ifra foresatte var avgjørende for om elevene lyktes. Alternativ timeplan ble gjennomført etter at elevene kom tilbake til skolen, men så snart det var mulig for å vende tilbake til normalen, gjorde skolen dette. Funntilbud kan tyde på at de ansatte ikke reflekterte tilstrekkelig rundt valget av retur til gammel praksis. Også funn i dokumenter støtter opplysninger om den alternative timeplanen etter hjemmeskole, og at det under hjemmeskole var varierte og alternative opplegg. Disse funnene tegner et bilde på en skolekultur som var preget av autonomi og mer privat praksis. Det er lite som tyder på en felles strategi for undervisning under pandemien, og det var mer opp til den enkelte lærer hvordan dette skulle løses. Derfor ble nok heller ikke alternative, nye handlingsteorier identifisert og omforent i personalet, og man gikk etter hvert tilbake til gammel praksis når dette ble mulig.

4.1.3 Utviklingsarbeid

4.1.3.1 Bakkeli skole

Lærerne fortalte at de ikke tenkte at det var utvikling så lenge man ikke gjorde det til vanlig, avsatt tid. Allikevel så de at det skjedde mye utvikling både for skolen og den enkelte lærer. Korona gjorde at lærerne måtte omstille seg og ta i bruk både IKT og nye undervisningsmetoder. Ting de lærte under koronatiden har de også brukt etter korona. Administrasjonen fortalte at pandemien gjorde at man ikke lenger kunne møtes til vanlig oppsatt utviklingstid, men at det allikevel var utvikling av skolen som organisasjon. Utviklingstid ble mer det man var nødt til å lære seg fordi et behov plutselig oppstod: både kompetanseheving i IKT, og man måtte justere undervisningen og jobbe mer tverrfaglig. Rektor beskrev i intervjuet utviklingsarbeid under korona slik:

"... skolehverdagen i koronaperioden var jo på et vis et utviklings ... et påtvunget, altså... et utviklingsarbeid, for det skjedde jo masse utvikling og kompetanseheving da, ja, fordi man var nødt.... og en helt annen situasjon enn den vi hadde vært borti tidligere."

Også i dokumentanalysen er det beskrivelse av lærerne som gikk over på dagsoppdrag og mer IKT i undervisningen. Lærerne selv fortalte at det har vært læring, ikke bare for elevene, men også for dem selv. I et referat fra et felles møte der trinnene skulle oppsummere undervisningen under hjemmeskolen, er det referert ifra lærerne på 6. trinn:

"31.03.20: 6. trinn: lærerne på trinnet har god dialog, flink å fordele oppgaver seg imellom. Det går fint: fungerer veldig bra på Teams. Bratt læringskurver også for lærerne."

Funntilbud i intervjuene kan tyde på at utviklingstiden ble en mer naturlig del av skolehverdagen. Det skjedde ikke til vanlig, oppsatt tid, men ble mer naturlig integrert i skoledagen ved at lærerne selv så behovet for endring og utvikling. Endringsarbeidet ble videreført etter korona, ved at lærerne opprettholdt kompetansen fra koronatiden. Også i dokumenter er det funn som kan tyde på utvikling- og endringsarbeid, der lærerne

beskriver en bratt læringskurve i den nye hverdagen. Dette gir et bilde på en skolekultur der man i tillegg til å identifisere behov for endring og egen utvikling, også vurderte ny praksis som bedre enn gammel handlingsteori, og gikk derfor ikke tilbake til gammel praksis. Funn tyder også på en organisasjonskultur der ledelsen klarte å skape rammer for endringsarbeid, og fikk omforent lærerne i dette endringsarbeidet.

4.1.3.2 Furuly skole

Lærerne tenkte at det ikke var utvikling så lenge man ikke gjorde det til vanlig, avsatt tid. Selv om kompetansen innenfor IKT økte, brukte de i mindre grad ting de lærte i første fase av korona. En av lærerne beskrev i intervjuet utviklingsarbeidet under korona slik:

"..ting vi måtte lære oss, vi lærte oss det der og da, men nå er det borte."

Rektor følte at det var mye ekstra arbeid med korona som tok tid bort ifra utviklingsarbeid, og man derfor måtte legge dette til siden. Hen beskrev utviklingsarbeidet slik i intervjuet:

"Og det var enormt mye i administrasjonen å gjøre, så det ble egentlig lagt litt bort."

Men rektor så også at det skjedde utvikling selv om det ikke var til oppsatt tid. Utviklingen ble mer det man var nødt til å lære seg fordi et behov plutselig oppstod, som opplæring på IKT. Hen sa i intervjuet:

"... var enormt med utvikling, spesielt på.. på datasiden, både blant elever og lærere. Og klart det lærerne de lærte, Teams, de lærte alt mulig, og de var nødt til å lære.."

Funn i intervjuet kan tyde på at utviklingsarbeid skjedde mer naturlig, og ikke lenger til oppsatt tid. Det ble et naturlig behov for utvikling og endring gjennom de behovene som oppstod under korona, og da især kompetanseheving på IKT. Imidlertid kan funn tyde på at utviklingsarbeidet som ble igangsatt ikke ble videreført etter korona, og når normal skolehverdag igjen meldte seg, ble ferdigheter lærerne tidligere hadde lært seg lagt til side. Dette kan vitne om en skolekultur som ikke i tilstrekkelig grad klarte å identifisere mulige, alternative handlingsteorier, eller å skape rammer for endring. En skolekultur som mangler en felles strategi, kan i større grad preges av individualister, og der det kan bli litt tilfeldig om hvilken retning organisasjonen skal bevege seg mot.

4.1.4 Samling rundt en felles fiende

4.1.4.1 Bakkeli skole

Lærere opplevde en dugnadsånd på skolen, der alle bidro ekstra – især i starten. Fellesskapsfølelsen var sterk, både på det enkelte trinn, men også skolen som enhet. Ledelsens håndtering av pandemien blir trukket fram som noe positivt.

Rektor og inspektør fortalte at lærerne hjalp hverandre og veiledet hverandre i denne perioden, og at det i starten var en sterk følelse av dugnadsånd. Etter hvert ble de ansatte mer slitne, og dugnadsånden følt ikke like sterk. Rektor fortalte i intervjuet om hvordan hen opplevde denne dugnadsånden:

"Litt tilbake til dugnad, her var en ekstraordinær situasjon, og vi hjalp hverandre med tekniske ting, praktiske og faglige ting. Så jeg hadde inntrykk av at det var ... vi

delte mye, og de aller fleste stod nok litt ekstra på, så uten at det ble viftet nødvendigvis med fagforeningsflagg at her er det for mye, i startfasen."

Funn i intervju tyder på at dugnadsånden var sterk, og især i starten av pandemien. De ansatte strekte seg langt for fellesskapet, og der dette ble viktigere enn behovet til den enkelte ansatte. Skolekulturen bar preg av at samling rundt en felles fiende skapte sterk tilhørighet, og der også funn i dokumenter viser samme tendens til dugnadsånd og samhold.

4.1.4.2 Furuly skole

I intervjuet fortalte både lærerne og rektor at skolen opplevde en dugnadsånd, der alle bidro ekstra i starten. Men, som en fådelt skole hadde de samarbeidet tett også før koronaen. En av lærerne fortalte i intervjuet om denne dugnadsånden:

"..tror at alle gjorde en stor innsats og gikk langt egentlig, eller strekte seg langt for å få... for å tilpasse seg alle foreldrene, og få fulgt opp alle elevene på en god måte."

Funn i intervjuene kan tyde på dugnadsånd og fellesskapsfølelse, men der det også er funn på at dette var utgangspunktet for skolen også før koronaen, og var en del av organisasjonskulturen. Som liten, fådelt skole var de vant med å bidra, der de ikke ventet på instruksjer ifra ledelsen før de iverksatte handling.

4.1.5 Kollegial støtte

4.1.5.1 Bakkeli skole

Lærerne fortalte at når det var slike inngripende tiltak som hindret sosial kontakt, var det på jobb man egentlig hadde sosial kontakt med andre mennesker, og at dette ble viktig. De ulike trinnene fant selv på arrangement for hele personalet, som konkurranser og felles bespisning. Lærerne sier at det var positivt at rektor tok seg ekstra tid til den enkelte ansatte når det var møtetid, og sjekket opp om at alle hadde det bra. En av lærerne sa i intervjuet dette om støtte ifra administrasjonen:

".. døra var alltid åpen der i forhold til hvis du hadde noen bekymringer for det i hvert fall."

Lærerne fortalte at de hentet støtte ifra ledelsen, både i forhold til håndtering av smitteverntiltak og opplæring i Teams. Under koronatiden hentet de også kollegial støtte på trinnet, og *VI-et* opplevdes mye sterkere under koronaen, at det var *våre* elever og ikke *mine* elever.

Administrasjonen hadde samsvarende opplevelse. Det oppstod et ekstra behov for sosial kontakt under korona, og trinnene var kreative til å finne på ting man kan kunne gjøre på tross av 1-meteren. Dette ble viktig både for den enkelte ansatte, men også som organisasjon, da det virket samlende. De forteller om et tettere samarbeid blant ansatte, da organisering med faste voksne på trinnet, gjorde at man følte mer tilhørighet til kollegaer og elever på trinnet. Rektor og inspektør hentet for sin egen del støtte innad i administrasjonen, og uten dette hadde det vært veldig vanskelig. Rektor beskrev i intervjuet støtte innad i administrasjonen slik:

"Og det, hadde man ikke hatt det... så har det vært tungt, tøft."

Rektor kunne hente noe støtte ifra kommunalsjef og smittevernlege, men det var mer spørsmål om hva som var lov og ikke lov. Administrasjonen fortalte at de følte de stod ganske alene i det. De hentet litt støtte ifra informasjon ifra media, men ellers måtte man løse ting på egen enhet.

Også i dokumenter kan man finne spor av ivaretagelse av de ansatte, der administrasjonen tilbyr hjelp og støtte – både praktisk og emosjonelt, om det var skyss til jobb eller noen å snakke med. I referat ifra møte mellom ledelse og assistenter er det referert:

"25.03.20: Statusmøte med assistenter. Synes adm er flink til å informere, og har god kontakt med lærerne på trinnet."

Funn i intervju kan tyde på at behovet for kollegial støtte opplevdes som sterkt under koronatiden, og at når man ikke fikk ha sosial kontakt med andre utenom jobb, ble kontakten med kollegaer ekstra viktig. De ansatte var kreative i å finne løsninger på sosial kontakt som ivaretok strenge smittevernregler. Funn viser at de ansatte hentet støtte innad i kollegiet på trinnet og i administrasjonen, og at VI-et opplevdes som sterkere enn tidligere. Dette blir et bilde på skolekulturen, der man kan se en dreining fra mer individorientert skole og til mer kollektivorientert skole, og der samarbeidet ble tettere. Støtte ifra ledelsen blir også et bidrag inn i bildet på skolekulturen. Sårbare ansatte ble ivaretatt av ledelsen, der de ble omdisponert til andre oppgaver enn å jobbe tett på elever. Funn i intervju og dokumenter tyder også på at støtte innad i administrasjonen ble viktig, der man hentet støtte fra hverandre, og kunne søke råd når man stod overfor store og komplekse utfordringer. Også dette er et viktig bidrag inn i organisasjonskulturen, der ledelsen var samkjørte og kunne hente støtte hos hverandre, og sammen navigerte i ukjent farvann.

4.1.5.2 Furuly skole

Lærerne forteller at den kollegiale støtten opplevdes likt både før og under koronaen. De spurte hverandre om hjelp ved behov, og følte ikke at dette var annerledes under koronatiden. En lærer trakk fram rektor som en som gav god støtte under hjemmeskolen – en som kunne lytte når man følte seg frustrert. I intervjuet ble en av lærerne fremhevet som en som ga ekstra støtte til digital opplæring av både ansatte, elever og foresatte.

Rektor forteller at samarbeidet på skolen før korona var bra, men at dette ble enda tettere under korona. Rektor fortalte at hen følte seg alene og usikker i rollen som leder under korona. Hen skulle være den som hadde svarene og skulle gi støtte til de ansatte, men så følte hen seg veldig usikker selv. Hen kunne hente noe støtte ifra kommunalsjef og smittevernlege, og hadde samtaler med de andre rektorene i kommunen. Lærerne trengte mye hjelp i praktiske gjøremål, og rektor måtte derfor ta ettermiddager og kvelder for å komme i mål med arbeidsoppgaver. Rektor så i ettertid at skolene i kommunen nok skulle vært mer samkjørte i hvordan de løste ting.

I dokumentene er det tilvarende beskrivelser om at læreren som gav ekstra støtte. Chatlog på Teams viser at det er en lærer som de andre lærerne søker råd hos, og som gav støtte og tips i IKT-spørsmål til hjemmeundervisning.

Funn i intervjuene kan tyde på at det kollegiale felleskapet stod sterkt også før korona, der dette var en del av organisasjonskulturen. De hentet støtte og hjelp i fra hverandre,

og der de trekker fram at dette ikke var noe nytt – de gjorde slik de pleide å gjøre. Dette blir også et bilde på organisasjonskulturen, der de hadde kultur for samarbeid. Andre funn i intervjuene sier noe om rektors rolle på skolen, der hen ofte stod alene med avgjørelser som skulle tas. På en liten, fådelt skole blir også dette en del av organisasjonskulturen, der rektor i mangel av en ledergruppe, må fatte beslutninger alene. Lærer trakk fram rektor som en de kunne hente støtte ifra, men rektor selv følte seg alene i en kompleks virkelighet.

4.2 Praksisendring: Organisasjonskulturens og ledelsens betydning for samarbeid mellom lærere.

4.2.1 Fordeling av ansvar

4.2.1.1 Bakkeli skole

Administrasjonen fortalte at folk hjalp hverandre på skolen, og dugnadsånden ble trukket fram. Lærerne selv fortalte at de fordelte ansvaret på trinnet, og det var ikke bare kontaktlærer som hadde ansvaret med å holde kontakten med den enkelte elev. I dokumenter er det beskrivelser som tyder på at administrasjonen tok ansvar for organisering og tilrettelegging i koronaperioden, men at oppgaver skulle drøftes og løses trinnvis av lærerne. Inspeksjonsplaner, timeplaner, fordeling av fag skulle ordnes på de enkelte trinn.

Funn i intervju og dokumentanalyse tegner et bilde på en organisasjonskultur der samarbeid ble viktig under pandemien. Folk så verdien i det å bidra inn i felleskapet, og der fordeling av ansvar gikk lettere. De ansatte fikk delegert mer ansvar av ledelsen, og der det også var en opplevelse ifra ledelsen om at de ansatte også tok dette ansvaret. Dette ble en dreining ifra en mer tradisjonell, hierarkisk modell for ansvarsfordeling, og til mer dynamisk modell for medarbeiderskap.

4.2.1.2 Furuly skole

Rektor fortalte at ansatte hjalp hverandre på skolen, og dugnadsånden ble trukket fram også her. Lærerne fortalte at assistentene ikke ble satt til å gjøre noe i nedstengningen, men var isteden hjemme.

I dette bildet kan det tyde på en organisasjonskultur som var preget av dugnadsånd også før pandemien. Lærer sa at dugnadsånden ikke var noe nytt under pandemien – man gjorde egentlig bare slik man pleide å gjøre.

4.2.2 Fortettet samarbeid

4.2.2.1 Bakkeli skole

Faste voksne på trinnet og ekstra bemanning var positivt både for elever og ansatte. Lærerne fortalte at organisering med faste voksne i timer og friminutt, gjorde at det opplevdes som trygt for både elever og ansatte. Man ble bedre kjent med elevene, og følte et større eierskap til både elever og undervisningen. Den økte bemanning på trinnet gjorde at det var kjente voksne som tok ekstra fravær, og det var ikke lenger en tilfeldig vikar som kom innom. Administrasjonen fortalte at korona gav en unik mulighet for omorganisering som ikke hadde vært mulig uten en slik krise: egne soner, skru av skoleklokka, faste voksne på trinnet, økt bemanning og fleksibel timeplan. Rektor beskrev dette i intervjuet:

"Og grunnen til at det gikk såpass bra, var at de styrte hverdagen sin såpass mye selv at de, at da følte de også mer ansvar. Det hadde nok ikke gått uten at det hadde vært en ytre fiende, for å si det sånn."

Denne omorganiseringen med fortettet samarbeid og større fleksibilitet - men også økt ansvar, er dokumentert i referat ifra 23.04.20:

"Vi er i en ekstraordinær situasjon der vi nok er nødt til å være både fleksible og løsningsorienterte. Elevene skal ikke tilbake til en normal skolesituasjon, men til en skole satt i system etter restriksjoner fra FHI. Derfor vil mange nå oppleve å bli satt i ukjente klasser og til dels ukjente oppgaver."

"Vi har bevisst ikke satt opp fag på timeplanen, da dere kan diskutere fritt hvordan dere kan løse det på deres kohort.

"Denne omstillingen vil kreve mye samarbeid fra alle, og vi ber om at både lærerne og barneveilederne snakker sammen hvordan de kan løse dette på sin kohort og med samarbeidende kohort. Hvordan skal pauser og tilsyn avvikles - kan det gjøres avtaler med samarbeidende kohort? Hvem skal ta imot elevene på morgenen? Hvem planlegger ulike fag?"

Funn i intervju og dokumenter kan tyde på en organisasjonskultur som gikk fra å være en mer statisk og hierarkisk organisasjon, til å bli en mer dynamisk og fleksibel organisasjon. Funn vitner også om at distribuert lederskap ble veien å gå når kartet hadde endret seg. Rektor sa at en slik endring der lærerne skulle ta et slikt ansvar, ville ikke latt seg gjøre uten en slik krise.

4.2.2.2 Furuly skole

Lærere fortalte at det ble ingen endringer, selv om de hadde snakket om at det nå var en reel mulighet for å gjøre noe med det. De fortalte at det var et ønske om en slik endring: løse opp timeplanen, og gjøre en omstrukturering slik at lærerne ikke måtte undervise på flere trinn. I intervjuet kom det fram at til tross for muligheten som lå der, skjedde det ikke endring. Rektor følte at organiseringen rundt smitteverntiltakene på en måte gjorde at det ble mindre samarbeid enn tidligere – folk måtte holde avstand til hverandre, og "jobbet på hvert sitt nes".

I dokumentanalysen kan det synes som liten grad av endring fra tiden før 12/3-20 og til tiden etter. Skolen har stort sett samme aktiviteter og ekskursjoner som før korona. Både rektor og lærere står som ansvarlige for planlegging og gjennomføring av ulike ting.

Disse funnene tegner et bilde på en organisasjon som synes statisk og ikke så mottakelig for nye impulser og endringer. De ansatte drøftet muligheten som lå i krisen, men å skulle samle autonome, selvgående lærere om en felles strategi kan synes vanskelig, og især dersom leder ikke samler trådene. Funn kan tyde på at leder ikke identifiserte denne anledningen for endringsarbeid, og dermed ble heller ikke dette en reell mulighet. Organisasjonen var dermed ikke rigget for endringsarbeid, og ny handlingsteori ble derfor vanskelig å realisere.

4.2.3 Medbestemmelse

4.2.3.1 Bakkeli skole

Lærere fortalte at før korona var det inspektør som la både timeplan og inspeksjonsplan, og det var ingen reell medbestemmelse. Etter korona la lærerne selv disse, og opplevde en større frihet til å legge opp og planlegge egen undervisning. Etter korona var det ekstra bemanning på trinnet, og det var disse som tok ekstra fravær, og som kjente både elever og opplegg. Dette fungerte veldig bra, og det opplevdes ikke som ekstra belastning når man plutselig fikk ekstra fravær på trinnet. Lærerne forteller at problemer som oppstod underveis i koronaperioden ble løst i fellesskap i kollegiet, men det var litt variabelt om det ble løst sammen hele kollegiet eller på trinnet.

Administrasjonen fortalte også at tidligere var det inspektør som hadde ansvaret for både timeplan og inspeksjonsplan, men etter korona var det trinnet som organiserte dette selv. De opplevde at lærerne selv ønsket å ha dette ansvaret, både med tanke på å tilrettelegge for den enkelte elev, men også at lærerne selv kjente hvor "skoen trykkes", og hvordan de selv kunne fordele belastningen på alle ansatte på trinnet. Før korona ble det satt inn ukjente vikarer som egentlig ikke gav så mye hjelp. Organisering under korona gav nye muligheter, der man satte inn noen ekstra vikarer på hvert trinn som tok ansvaret dersom man hadde fravær. Administrasjonen fortalte at problemer som oppstod underveis ble løst i fellesskap med lærerne. De opplevde i større grad at lærerne ble mer autonome under korona: de kom ikke løpende inn til administrasjonen med alle små problemer som måtte løses, slik det var før korona.

Beskrivelse av økt medbestemmelse som uttrykkes i intervju, kan man også finne i dokumenter.

Funn i intervju og dokumenter viser en tendens mot økt medbestemmelse for lærerne. Organisasjonskulturen kan synes å tendere mot mer distribuert lederskap, der ansvar ble flyttet mer fra de formelle lederne og ut mot lærerne. Ledelsen hadde konstruert noen rammer og premisser, og innenfor disse rammene var ansvaret og mulighetene definert. Funn tyder på at lærerne ikke bare fikk delegert lederskap og medbestemmelse, men at de også tok det, og så mulighetene som lå i dette.

4.2.3.2 Furuly skole

Lærerne var med på omorganisering av inspeksjonen etter hjemmeskolen. Før korona var det settorektor som hadde ansvaret for inspeksjon, og slik er det også i dag. Lærerne fortalte at de er vant med å finne løsninger og slå sammen klasser ved fravær. Dersom det oppstår utfordringer, blir dette ofte tatt opp i fellesskap og løst i fellesskap. Lærerne fortalte at slik er det å jobbe på en fådelt skole med få ansatte, der de selv må ta dette ansvaret, og derfor følte ikke dette heller så annerledes under korona – de gjorde slik de pleide å gjøre. Lærerne beskrev medbestemmelse og ansvar slik i intervjuet:

"Nei, vi er nå vant med at vi må slå sammen og være ... klare oss selv. Vi er nå vant til det. Vi er ikke vant til å ha så mye vikarer inn, egentlig. ... vi var jo med på alle store diskusjoner og kommet fram til løsninger alle sammen."

Lærerne fortalte at de ikke har medbestemmelse på timeplan, selv om de har ønsket dette, og har uttrykt ønsket overfor rektor. Timeplan er det rektor som legger. I

intervjuet reflekterte lærerne over muligheten som lå i krisen, og uttrykte ønske om at rektor hadde vært mer "på" og grepet denne muligheten.

Rektor opplevde ikke at det ble en økt grad av medbestemmelse under korona. Unntaket var under hjemmeskole, når den enkelte lærer måtte ta ansvar og finne ut hvordan dette kunne løses.

Også i dokumenter finner man beskrivelser av medbestemmelse på skolen. Før korona la rektor timeplan, setterektor la inspeksjonsplan, og utviklingsgruppa var med på å definere hva utviklingstiden skulle brukes til. Det er også beskrivelser i dokumenter som kan tyde på at slik er fordeling av ansvar også nå i dag.

Funn gjort i både i intervju og dokumenter kan tyde på en organisasjonskultur der man på den ene siden har autonome lærere som tar ansvar for egen undervisning og utfordringer som oppstår. Men, på den andre siden kan det også tyde på liten grad av reell medbestemmelse i det å skape felles rammer og struktur for skolen, og hvilken retning de mener skolen bør bevege seg mot. Det kan derfor synes som er en mer tradisjonell, hierarkisk modell for ledelse, og som mulig er lite mottakelig for påvirkning.

4.2.4 Hva ble gjort annerledes under korona-tiden?

4.2.4.1 Bakkeli skole

Lærerne fortalte at det ble mer IKT i undervisningen etter hjemmeskole. De ble bedre kjent med digitale ressurser, og de la opp til mer tverrfaglig undervisning. Lærerne gikk mer bort ifra undervisning basert på lærebøker, og kunne løsrive seg mer og tenke nytt. De ble på en måte «sparket» inn i situasjonen, og måtte se alternative løsninger. Noen lærere ble engstelige for at undervisningen ikke var god nok, når de nå gikk bort i fra gamle metoder. Det var ikke like lett å få alle med på dette, især når man måtte lære seg nye ting i rakettfart.

Administrasjonen så at under hjemmeskolen ble det i større grad lagt opp til fysiske oppgaver, og mer IKT inn i undervisningen. Lærerne gikk mer bort i fra streng strukturerte dager, til mer fleksible dager og varierte arbeidsoppgaver.

Også i dokumentanalysen finner man slike beskrivelser, der lærerne gradvis gikk over til mer dagsoppdrag, og det ble mer tverrfaglighet og IKT i undervisningen.

I dette bildet tegnes et bilde av en organisasjonskultur som dreide fra tradisjonell undervisning med fast timeplan, til en mer åpen timeplan hvor undervisningen ble mer digitalisert. Pandemien ble mulig en katalysator for denne alternative skoledagen, hvor lærerne nærmest over natten måtte omstille seg.

4.2.4.2 Furuly skole

Lærerne fortalte at det ble en økt grad av IKT i undervisning etter korona. En av lærerne beskrev undervisningen i koronatiden slik:

"Litt mer digital undervisning, ja absolutt".

Før korona var de var godt i gang med å jobbe både tverrfaglig og med større prosjekter, og kan i mindre grad se endring av egen undervisning etter korona. Rektor fortalte at det ble mer fysiske oppgaver og mer bruk av IKT i undervisningen.

I dokumentene finner man årsplaner som gir et bilde på en betydelig større andel av IKT planlagt i undervisning fra høsten 2020, enn før korona.

Funn i intervju og dokumenter kan tyde på en organisasjonskultur som i mindre grad lot seg påvirke av pandemien. Både rektor og lærerne fortalte om noe økt grad av IKT i undervisningen, men at de allerede før pandemien jobbet tverrfaglig og med større prosjekter, og at de derfor ikke så de store endringene.

4.2.5 Erfaringer, mulig endring av praksis

4.2.5.1 Bakkeli skole

Lærerne fortalte at etter hjemmeskolen ble det mer praktiske oppgaver i undervisningen, og der en la opp til større oppgaver og mer tverrfaglighet. Lærerne oppdaget at det fantes andre måter å gjøre ting på, og at i krisesituasjonen må man omstille seg. En av lærerne beskrev i intervjuet praksisendringen slik:

"Jeg tenker vi er blitt bedre til å samarbeide over myeJa, ikke sant, du ser at du sitter ikke med ditt eget fag, du sitter og planlegger mer i lag."

Rektor og inspektør fortalte at denne krisen åpnet opp for å tenke nytt og se andre muligheter. Lærerne ble mer autonome og fikk medbestemmelse på organisering av skoledagen, både timeplan og inspeksjonsplan. Det var en opplevelse av at smitteverntiltakene gjorde at det ble mindre konflikter mellom elevene, og antall aktivitetsplaner sank betraktelig. Elevene syntes det var fint og rolig med egen sone ute, og det var lett å fange opp elever som var utenfor.

Funn i intervjuene kan tegne et bilde på en organisasjonskultur som fikk økt grad av autonomi blant lærerne, der distribuert lederskap ble en del av praksisendringen. Lærerne fikk mer medbestemmelse og reell påvirkning på egen skolehverdag gjennom ny struktur og nye rammer. De så at en endring av praksis ikke bare var mulig, men at dette også ble en forbedring fra gammel handlingsteori.

4.2.5.2 Furuly skole

Lærerne fortalte at det ble liten eller i mindre grad endringer etter korona. Ting de prøvde ut under korona videreførte de ikke, som bruk av IKT. En av lærerne beskrev i intervjuet mindre grad av endring slik:

"... (vi) kom tilbake og vi fortsatte vel egentlig slik vi hadde gjort det tidligere, tenker jeg."

Lærerne fortalte imidlertid at de så at det fantes andre muligheter og løsninger, og at i krisesituasjoner må man omstille seg. En av lærerne sa dette i intervjuet:

"..men det at vi opplevde jo det i en krise å skulle strukturere om.. skolen og alle.. alt det man måtte forholde oss til. Det klarte vi jo faktisk veldig bra. ... Jeg tror at det der når man, holdt på å si, får kniven på strupen, at man tenker annerledes. Så klarer vi ... så får vi det til."

Det var et ønske om at man skulle ha brukt mer tid på skoleutvikling under koronatiden, og at man skulle ha praktisert digitale verktøy til dette arbeidet. Personalet burde ikke ha brukt tiden til å snakke seg igjennom tiltak, dette kunne man lest seg opp på, og heller ha brukt tiden til faglig påfyll. En lærer uttrykte ønske om at rektor var tydeligere på dette, da det var en opplevelse at noen nærmest saboterte utviklingstiden. Men, en

annen lærer mente at dette var nettopp felles informasjon og reel påvirkning på løsninger som definerer dem: de gjør ting sammen, og dette skaper tilhørighet og eierskap til løsninger.

Lærerne beskrev at samarbeidet etter 12.mars 2020 i grunnen var som tidligere, og der de følte at de i utgangspunktet hadde et bra samarbeid. Det ble imidlertid flere konflikter da noen ansatte skulle passe på at samtlige ansatte fulgte opp smitteverntiltakene. Rektor fortalte at de gjorde ikke noe annerledes under koronatiden, annet enn at det ble lagt opp til mer fysiske oppgaver og mer IKT i undervisningen.

Funn i intervjuene kan tyde på at det ble liten eller ingen grad av praksisendring ved skolen. I intervjuene kom det fram et uttrykt ønske ifra lærerne om en ny retning. De hadde identifisert muligheten som lå i krisen, selv om denne ikke ble nyttiggjort. Dette tegner et bilde av en organisasjonskultur som i mindre grad lar seg påvirke av bevegelser utenfra, og hvor ansatte og leder mulig ikke harmonerer i ønsket om mulig praksisendring. En organisasjonskultur der rammen er en liten, fådelt skole, og hvor det mangler et team i ledelsen, vil kunne få et mer snevert blikk i det å identifisere mulige, alternative handlingsteorier. Funn tyder også på at det var en delkultur i organisasjonen som kunne være uheldig. Lærerne fortalte om enkelte ansatte som nærmest saboterte utviklingstid, og som også skulle passe på om alle fulgte opp smitteverntiltak. Det var et ønske om at leder skulle ta tak i denne delkulturen, da denne opplevdes som uheldig.

4.3 Oppsummering av funn i empiri

Jeg vil her oppsummere noen av hoved- og delfunnene i empirien, og jeg velger å systematisere det etter funn ved de to enkelte skolene.

4.3.1 Bakkeli skole

Funn i empirien kan tyde på at Bakkeli skole hadde en organisasjonskultur som var preget av en tradisjonell og hierarkisk ledelsesmodell. Lærerne kunne synes som lite autonome, der det var klare forventinger ifra lærerne til fordeling av ansvar mellom lærerne og ledelsen. Dette var tuftet på en praksis lik "slik har vi gjort det i alle år, og slik bør det fortsatt være". Ledelsen hadde før pandemien gjort forsøk på endring av praksis, men hadde før pandemien møtt motstand på dette. Når pandemien inntraff, oppstod det et behov for endring, og hvor også lærerne selv identifiserte dette behovet. Funn kan tyde på at etter 12. mars 2020 konstruerte ledelsen rammer og premisser for endring, der de ved distribuert lederskap gav lærerne økt grad av medbestemmelse. Man kan etter denne datoen gjøre funn som kan tyde på en organisasjonskultur hvor det var økt grad av autonomi for lærerne, ved at de ikke bare *fikk* ansvar, men at de også *tok* dette ansvaret. Det kan også synes som en dreining mot en organisasjonskultur som ble mer dynamisk i samhandlingen mellom ansatte og ledelse, og hvor organisasjonsmedlemmene ble mer mottakelige for endring. Lærerne identifiserte mulige, alternative handlingsteorier, og så også at nye handlingsteorier - i kraft av å være et bedre alternativ enn gamle handlingsteorier – gav mulighet for praksisendring. Et annet funn er styrkingen av VI-følelsen til ansatte. Gjennom sosiale arrangementer og ny organisering av trinnene, viser funn i empirien at VI-følelsen ble styrket. Det tenderer mot en organisasjonskultur som gikk fra å være mer individorientert, til å bli en mer kollektivorientert skole.

4.3.2. Furuly skole

Hovedfunn i empiri for Furuly skole kan tegne et bilde på en organisasjonskultur med autonome, selvgående lærere, som var vant med å ta ansvar for egen undervisning og skolehverdag. De trengte ikke å bli instruerte til enhver tid på hva som burde gjøres, og hva de hadde ansvar for. Lærerne var vant til å identifisere utfordringer og løse disse i fellesskap. På den ene siden tegnes et bilde av autonome, selvstendige lærere som var vant med å håndtere utfordringer, men på den andre siden er det funn som tyder på liten praksisendring under pandemien – til tross for at lærerne selv så muligheten, og hadde et ønske om endring. Med en liten, fådelt skole, tegnes det også en organisasjonskultur hvor rektor er alene i ledergruppen. Rektor uttrykte også selv frustrasjon med å stå alene med ansvaret under pandemien. En forutsetning for endringsarbeid er evnen å ha et analytisk blikk på egen organisasjon, og identifisere mulige, alternative handlingsteorier. Når man er alene i ledergruppen, får man mulig et mer snevert blikk, ved at man mangler nødvendige innspill ifra andre. Å skulle lede og forene autonome lærere i endringsarbeid, kan også synes utfordrende for en enkelt leder. På den ene siden ønsket lærerne en praksisendring, der man hadde en felles retning som organisasjon. På den andre siden hadde lærerne en kultur for privat praksis, hvor de var vant med å styre egen skolehverdag. Et annet funn i empirien er en noe uheldig delkultur, hvor lærerne uttrykte ønske om at leder skulle ta tak i dette. En slik delkultur kan slå svært uheldig ut i en liten organisasjon, hvor denne går på tvers av organisasjonens uttrykte mål og verdier.

5 Drøfting av funn

I dette kapittelet drøfter jeg funn i empiri mot et teoretisk analyseverk, og der jeg også drøfter funn i egen forskning opp mot funn i tidligere forskning.

Rammen rundt dette kapittelet er problemstillingen:

Hvordan kan skolekultur ha betydning for mulig skoleutvikling gjennom Covid 19?

Kapittelet vil systematiseres ut ifra de to forskningsspørsmålene, knyttet mot hver enkelt skole:

1. Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for hvordan skoler møter og håndterer kriser?
2. Hvordan kan organisasjonskultur og ledelse ha betydning for samarbeid mellom lærere som kan bidra til praksisendring?

Datagrunnlaget mitt var to skoler fra samme kommune. Disse hadde samme rammevilkår og planverk, men de var allikevel ulike både organisatorisk og geografisk. Det interessante var ikke bare å undersøke om krisen Covid 19 hadde ført til skoleutvikling, men også om organisasjonskulturen ville ha betydning for hvordan de håndterte krisen, og om kulturen ville spille inn som en mulig faktor for skoleutvikling.

5.1 Hvordan kan organisasjonskultur ha betydning for hvordan skoler håndterer kriser?

Dersom man skal analysere skolene i datagrunnlaget ut ifra et kulturperspektiv, kan det synes som om kulturen ved skolene var ulik, og at skolene hadde et forskjellig utgangspunkt i hvor godt rustet de var for å møte denne krisen.

5.1.1 Bakkeli skole

Bakkeli skole er en mellomstor sentrumsskole, og som er den største skolen i kommunen. Det er en jevn blanding av nytilsatte og erfarne lærere ved skolen, og der skolen til dels opplever et gjennomtrekk av ansatte som jobber noen år, før de flytter på seg. Skolen har også opplevd en del utskiftning av administrasjon de siste årene, og denne har dermed ikke vært stabil. Dette har blitt en del av organisasjonskulturen, der det har vært utskiftninger av ansatte, både lærere og administrasjon.

En del av organisasjonskulturen er også det tydelige skillet mellom lærere og administrasjon, der det synes som et tydelig, tradisjonelt syn på hva som er lærernes oppgaver, og hva som hører inn under administrasjonens sfære. Man kan helle til den oppfatning om at det er en forventning om at administrasjonen skal serve lærerne i daglig drift, som måke foran inngangspartiet til ansatte, påfyll av papir på kopimaskin, sørge for at lyspærer i adventsstakene er intakte, eller sette julelys på treet. Det hviler mulig en slags antakelse om at skolens aktiviteter må initieres av administrasjonen før lærerne kobler seg på, selv om dette er aktiviteter som er en årlig begivenhet, og som er

nedfelt i et årshjul. Et annet bilde på organisasjonskulturen, er det man kan se ved årsslutt, der søppel og ødelagt inventar, nærmest kryper mot administrasjonsfløyen, og der det kan synes en forventning om at administrasjonen skal håndtere dette. Det har vært sterke tradisjoner på hvilke oppgaver lærerne har, og hva administrasjonen skal gjøre, og det har vært et tilbakevendende tema der lærerne etterlyser sterke føringer på oppgaver innad i administrasjonen. Tradisjonelt har inspektør hatt ansvaret for daglig drift som bestilling, vikarer, fraværshåndtering, lønn, timeplaner og inspeksjonsplaner. Lærerne har ikke vært delaktige i dette. Det er også vært en rutine for skole-hjemmøter, at administrasjon har deltatt på de fleste møtene, og der administrasjonen opplever at lærerne kan bli noe passive i disse møtene. I dette bildet kan organisasjonskulturen vurderes til et noe statisk bilde på rollefordelingen: hva var lærernes oppgaver, og hva var administrasjonens oppgaver. Det var en mer tradisjonell og hierarkisk oppbygning, med et tydelig skille i ansvarsfordelingen mellom administrasjonen og lærerne. Dynamikken og dannelsen av *VI-et* ved skolen, og det å "bygge det gode laget", ble vurdert å være noe haltende. Det hadde før pandemien vært gjort forsøk på å endre organisasjonsstrukturen, ved å innføre noe distribuert lederskap, men dette møtte motstand. Det ble slik Garfinkel beskriver i forsøk på å bryte mønstre i en organisasjon, der det flyter lett så lenge man følger strømmen i organisasjonen (Morgan, 1998, s. 148). En innføring av organisatoriske endringer som bryter med organisasjonens kultur, er ikke enkelt, og motstand kan derfor være den naturlige reaksjonen fra organisasjonsmedlemmene. Morgan sier at siden organisasjon er noe som befinner seg i hodene på medlemmene, vil en organisasjonsendring alltid innebære en kulturell endring. Strukturell endring av prosedyrer, regelverk og retningslinjer vil altså ikke være tilstrekkelig for endring i organisasjonen (Morgan, 1998, s. 158). Når lærerne ikke så behovet for en slik endring av organisasjonsstruktur, der de skulle få mer medbestemmelse og ansvar, ble resultatet motstand. Sterk, kulturell tradisjon for oppbygging av skolen som organisasjon, var ikke noe som uten videre lot seg endre på.

Mindre grad av autonomi for lærerne vurderes også å være en del av organisasjonskulturen, der lærerne synes mindre selvstendige og mer avhengig av administrasjonen, både praktisk, emosjonelt og profesjonsrettet. En organisasjonskultur som var preget av en noe haltende dynamikk mellom administrasjon og ansatte, kan være et utfordrende utgangspunkt for hvordan man skal håndterer en krise. Imidlertid var det ikke den opplevelsen man satt igjen med etter pandemien. I intervjuene med lærerne og administrasjonen, kom det frem at pandemien ble et paradigmeskifte for skolen: Den ble en katalysator for dynamikken mellom lærere og administrasjon, og gav en føring for samarbeidet på skolen. Dette vil jeg komme tilbake til i del to av drøftingen.

Både administrasjon og lærere forteller at de ikke var forberedte på krisen som møtte dem 12. mars 2020. De hadde liten eller ingen erfaring i bruk av Teams før pandemien, og ble tvunget ut i dette nærmest over natten. Før pandemien hadde administrasjonen gjort forsøk på opplæring av denne plattformen, men møtte motstand. Ikke alle ansatte så nytteverdien av denne, og forkastet dette. Det var derfor vanskelig for administrasjonen å nå ut med informasjon til ansatte: ikke alle leste e-post, ikke alle leste på infotavlen, og flere ville ikke ha melding på sin private telefon. Det var ved inngangen til pandemien en organisasjonskultur som manglet et rammeverk for kommunikasjon innad i organisasjonen, og dette ble en ulempe som man plutselig var nødt til å forholde seg til. 12. mars ble Skole-Norge nedstengt, og man skulle nå igangsette hjemmeskole - og behovet for en digital plattform ble innlysende.

Administrasjonen samlet lærerne 13. mars for opplæring i Teams, og dermed var man i gang.

Ledelsens håndtering av smitteverntiltak ble trukket fram som noe positivt, det at noen tok tak og viste vei i en usikker og uoversiktlig situasjon. I organisasjonskultur blir ledelse et viktig element, og at ledelsen fremstod som handlingsorienterte og samkjørte, fremstår som en styrke i håndteringen av krisen. I kriser slik som Covid-19 blir improvisasjon viktig i en kompleks og usikker virkelighet, og Oddane (2020) sier at en slik improvisasjon ikke tas "ut ifra det blå", men bygger isteden på erfaring og kunnskap gjennom mange år. Ledelsens veivalg gjennom krisen bygget altså ikke på tilfeldige avgjørelser, til tross ukjent farvann og der man skulle treffe rette avgjørelser under tidspress. Isteden var det ledelsens årelange erfaring som dannet en kompetanepattform for de avgjørelsene som ble tatt.

Også administrasjonen så at den nye skolehverdagen med ny organisering brakte med seg positive synergier. For å forhindre spredning av smitte, måtte de ansatte nå være bare på et trinn, og dette gjorde at lærerne fikk et større eierskap til både elever, opplegg og samarbeid på trinnet. Det var ikke lenger *mine og dine elever*, men en økende grad av å tenke "*våre elever*". Den nye organiseringen gjorde også at de stod friere til å planlegge egen skoledag. Man var ikke lenger låst av timeplan, der lærerne skulle være på ulike trinn samme dag. Isteden kunne lærerne planlegge fagdager, tematisk opplegg og ekskursjoner der man hadde alle voksne på trinnet tilgjengelig. Lærerne fikk grønt lys ifra administrasjonen om at de kunne disponere og gjøre justeringer på egen timeplan, og at de var ansvarlige for egen inspeksjon på egen kohort. Inspektør skulle ikke lenger koordinere dette, dette skulle isteden gjøres på trinnet. Det samme gjaldt fravær: man satte inn litt ekstra personell på hvert trinn, slik at man raskt kunne gå over fra gult til rødt nivå. Trinnene fikk beskjed om at de selv skulle håndtere fravær og inspeksjon, ved å planlegge dette ut ifra de voksne de hadde tilgjengelige på trinnet. I intervju med lærerne kommer det fram at den nye organiseringen med timeplan, inspeksjon og fravær var positivt: de fikk selv være med på å planlegge og finne gode løsninger, og dermed fikk de et større eierskap. Den nye organiseringen var med å bygge opp laget rundt trinnene, og gjorde at samarbeidet opplevdes som tettere enn før pandemien. Klev og Levin sier at all organisering innebærer å begrense, men samtidig åpne opp for noe annet sier (2009, s. 149). I et lederperspektiv vil derfor det å angi slike strukturelle rammer gi mulighet for noe annet, der man skaper en arena for læring og endring. Klev og Levin sier at det vil i midlertidig ikke være nok å skape slike rammer og tro at det vil skje organisatoriske endringer. En forutsetning for en slik endring er at de ansatte begynner å jobbe på en ny måte (2009, s. 150). Morgan beskriver det samme perspektivet, når han sier at ved effektiv organisasjonsendring vil det ikke være tilstrekkelig med bare en endring i systemer og retningslinjer. Siden organisasjon er noe som skjer i hodene på medlemmene, må det derfor skje en kulturell endring (1998, s. 158). De organisatoriske endringer som administrasjonen ved Bakkeli skole gjorde, skapte rammer og retningslinjer for smitteverntiltak, men samtidig åpnet de opp for noe annet. Resultatet kan tyde på mer distribuert lederskap, der lærerne fikk delegert mer ansvar, og hvor lærerne selv så mulighetene som lå i dette. Organisering rundt smitteverntiltak, åpnet altså opp for en ny forståelse av medbestemmelse, og dette igjen kan synes som en katalysator for en kulturendring.

I intervjuene kommer det fram at lærerne ikke tenkte at det var utviklingstid, så lenge det ikke var til vanlig, avsatt tid. Allikevel så de at det skjedde mye utvikling både for

skolen og den enkelte lærer. Korona gjorde at de måtte omstille seg, og ta i bruk både IKT og nye undervisningsmetoder. Man kunne ikke forvente under hjemmeskole at elevene skulle sitte fra ni til tre med det enkelte fag. Isteden måtte man gjøre undervisningen mer spennende og variert, der man planla tema, og knyttet inn fag og aktivitet inn i dette. Lærerne fortalte i intervjuet at utvikling skjedde fordi man var nødt til å lære seg ting fordi et behov plutselig oppstod, og at utvikling ble en mer integrert del av det man gjorde i det daglige. Dette samsvarer med andre funn i undersøkelser, der skoleledere fortalte at skoleutvikling var noe som bare skjedde av seg selv: skoleutvikling trenger ikke å skje bare til avsatt tid, men kan skje mer naturlig i løpet av en skoledag (Jones et al., 2021, s.285). Administrasjonen delte samme synspunkt: det skjedde mye utvikling utover fastsatt utviklingstid, og de så at ved å ta organisatoriske grep, skjedde det også utvikling. Drift av skole og utvikling ble ikke to forskjellige elementer, men man så at disse to ble vevd inn i hverandre. En justering av drift skapte andre rammer og muligheter, og dette ble en katalysator for videre utvikling. Koblingen mellom transformativ og transaksjonell ledelse ble tydelig (Irgens, 2016), og når disse ble omforent, gav dette skolen mulighet for utvikling. Administrasjonen hadde et våkent og mer analytisk blikk for mulige, alternative handlingsteorier som åpenbarte seg ved pandemien.

Før pandemien var det få, organiserte sosiale tiltak i personalet. Under pandemien oppstod det et behov for mer sosial kontakt, og der man så at det var på jobb man egentlig hadde denne muligheten. I intervjuet med lærerne fortalte de at dette opplevdes som positivt og samlende for hele kollegiet. Administrasjonen fortalte tilsvarende i sitt intervju, der dette ble viktig ikke bare for den enkelte ansatte, men også for skolen som organisasjon. Det var ikke en utbredt kultur for felles sosiale tiltak før pandemien, men pandemien gjorde at et nytt behov oppstod, og man organiserte seg ut ifra dette.

Lærerne fortalte at de hentet støtte både ifra ledelsen, men også ifra hverandre på trinnet, og at det kollegiale VI-et opplevdes som mye sterkere under pandemien. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser, som sier at følelsen av fellesskap stod sterkt under pandemien (Jones et al., 2021, s. 284). Det opplevdes også som betryggende at rektor og ledelse tok føring og viste vei i en usikker tid, da dette dempet frykt. Lærerne fortalte i intervjuet om en kultur der rektor ivaretok engstelige kollegaer. Organisering og retningslinjer fra administrasjonen blir trukket fram som noe som hjalp på å dempe frykt og usikkerhet hos den enkelte ansatte. I tillegg var det positivt at rektor som leder tok seg tid til den enkelte ansatte når det var møtetid, og sjekket opp at alle hadde det bra. En slik kultur der leder "passer på flokken sin", er et godt utgangspunkt for å ivareta organisasjonsmedlemmer når man møter krise. Slik var rektor en rollemodell, og ble videre kulturbærer for hvordan skolen som organisasjon skulle ivareta hverandre under krisen. Dette er en ledelsesform som ligger tett opp til *transformativ ledelse*, der ledere gjennom å være en rollemodell for sine ansatte, kan påvirke sine ansatte gjennom egen atferd. Denne ledelsesformen kan synes som et godt utgangspunkt for å skulle håndtere krisen. Andre undersøkelser viser at da pandemien inntraff var de ansatte motiverte, og der de mobiliserte krefter i det å stå i den ekstraordinære situasjonen. Mange strekte seg ekstra langt i denne perioden, der fellesskapsfølelsen stod sterkt, og effekten av å ha en "felles fiende" virket samlende (Jones et al., 2021, s. 282).

Administrasjonen hentet mye støtte innad i ledelsen på skolen. Det at man sammen kunne drøfte vanskelige problemstillinger, var avgjørende for å klare å stå i den

vanskelige situasjonen man var i. Rektor kunne få noe støtte fra kommunal ledelse og smittevernlege, men dette var mest i spørsmål om hva som var lov eller ikke lov - løsninger måtte man finne selv. I dette bildet kan man se at organisasjonskulturen med en samkjørt ledelse som kunne hente støtte innad i organisasjonen, var avgjørende i hvordan de møtte og håndterte situasjonen. Det å være flere som kunne analysere de innfløkte problemstillingene man stod i, og også identifiserte mulige, alternative løsninger, ble en styrke for hvordan skolen håndterte krisen. Det ble imidlertid også en mulig svakhet at den enkelte enhet ble stående forholdsvis alene i å håndtere krisen, der skolene i kommunen ikke var koordinerte i det å finne felles, gode løsninger på problemstillinger.

5.1.2 Furuly skole

På Furuly skole var ledelsen en rektor som hadde jobbet der i en årrekke, og flere av de ansatte hadde også en lang fartstid på skolen. De fleste hadde også en personlig tilknytning til skolen. Noen hadde tidligere vært skoleelev der, de fleste hadde hatt egne barn der, og bodde selv i bygda. Det har vært relativt lite gjennomtrekk av ansatte, og kjernen i skolen synes stabil. Et bilde på skolens kultur er de årlige begivenhetene som arrangeres, som felles turer og arrangementer. Disse begivenhetene har vært uforandret gjennom flere år, og kan synes som en del av kjerneelementene ved skolen, og noe av det som definerer organisasjonskulturen. Morgan sier at "organisasjoner er minisamfunn med egne og helt bestemte kultur- og subkulturmønstre", og at dersom man observerer organisasjon, vil man kunne avdekke samhandlingsmønstre som kan beskrive kulturen (1998, s. 139). Enhver skole vil derfor ha sin helt bestemte kultur, og som organisasjonsmedlemmene kan ha et mer eller mindre bevisst forhold til.

Dugnadsånd har i mange år preget skolen, der et sterkt FAU har bidratt positivt til skolens virksomhet. Kontakten mellom foresatte og skolen har vært tett, der rektor har vært en viktig brikke både på skolen og i bygda. Skolen som institusjon har stor betydning for bygdas befolkning, og en del av skolekulturen er nettopp de sterke båndene mellom skolen og bygda. Den er knutepunktet i bygda, og brukes som et samfunnshus, der man møtes på kveldstid gjennom ulike lag og foreninger. Morgan (1998) sammenligner organisasjoner med en organisme, der man er en del av et større økologisk system. I dette perspektivet er ikke en organisasjon et lukket system uten påvirkning utenfra, men vil la seg forandre av påvirkninger fra samfunnet for øvrig. Tolker man Furuly skole i dette bildet, er organisasjonskulturen tett sammenvevd med den nærmeste sirkelen utenfor skolen, foresatte og bygda. En organisasjonskultur som preges av samhold og dugnad, vil kunne ha gode forutsetninger for å møte krisesituasjoner, der evne til å "stille opp for laget sitt" er gode forutsetninger. Lærerne og rektor fortalte om stor dugnadsånd, især i starten av pandemien, der de strekte seg langt for både skole, elever og foresatte. Dette samsvarer med andre undersøkelser som forteller om dugnadsånd under pandemien. Jones et al. sier at mange lærere strekte seg ekstra langt i denne perioden, der det beste for felleskapet ble viktigere enn den enkeltes behov (2021, s. 284).

Både lærere og rektor var samstemte i at pandemien opplevdes som utfordrende, og at de var lite forberedte på hjemmeskole. De hadde liten erfaring med digitale verktøy som kunne brukes i kommunikasjon skole-hjem, og dette var noe de måtte sette seg inn nærmest over natten. Dette samsvarer med funn i andre undersøkelser, der lærere og

skoleledere oppgav at de hadde ingen eller liten erfaring med hjemmeskole (Federici & Vika, 2020, s. 29-30).

Noe av organisasjonskulturen til Furuly skole synes å være det gode samholdet de ansatte hadde allerede før pandemien. Det å være en liten, fådelt skole med få ansatte, gjør at man kan knytte tettere bånd til hverandre. På den andre siden kan dette også gjøre til at konflikter og uoverensstemmelser får større slagkraft, da konflikter kan være vanskeligere å distansere seg fra på en liten arbeidsplass. Morgan sier at kultur er noe som utvikler seg som et resultat av sosial samhandling, og kan ikke påtvinges en sosial situasjon (1998, s. 146). Slike kulturelle vaner kan være medvirkende til at det utvikles vennskap og sosial tilhørighet på jobben. I motsatt fall kan det utvikles delkulturer med splittede lojaliteter, der ikke alle føler seg like forpliktete overfor egen organisasjon, men vil fremme personlige mål og egen karriere (1998, s. 147). Tette bånd mellom organisasjonsmedlemmene synes å være en del av organisasjonskulturen på Furuly, og dette kan synes som en viktig faktor for i hvilken grad de var rustet til å møte en slik krise. Organisasjonsmedlemmene var vant med å ta vare på hverandre også før pandemien, og kunne overføre dette når krisen inntraff. De sier selv at de ikke merket i så stor grad en forskjell fra før 12. mars, og tiden etterpå – de gjorde egentlig slik de pleide. En lærer trakk fram rektor som en som viste emosjonell støtte under pandemien, og en som kunne lytte når man følte seg frustrert. Rektors lederrolle er en del av organisasjonskulturen på Fagerli, ved å være det stabile og trygge elementet, og som tar vare på flokken sin. Dette var positive egenskaper i uforutsigbare tider, der man kunne miste oversikten og kontrollen.

Lærernes grad av autonomi synes også som en viktig del av organisasjonskulturen. I møter mellom skole-hjem, var det ikke tradisjon for at rektor var med på alle møter, dette administrerte og gjennomførte lærerne selv. Rektor deltok isteden på møter hvor det ble vurdert som hensiktsmessig. Lærerne trengte heller ikke å bli fortalt og instruert av leder på hva de til enhver tid burde gjøre, ofte identifiserte og håndterte de problemstillinger selv. Det samme gjaldt fravær, når omstrukturering av både undervisningsopplegg og personell ble nødvendig. Dette hadde de i en årrekke vært vant med å ta delansvar for, og trengte ikke et pålegg fra rektor om å gjøre dette. Da skolen ble nedstengt, beskrev lærerne at de selv måtte finne løsninger. De spurte hverandre om hjelp, og især vedrørende IKT-spørsmål. Det var i mindre grad organisert ut som felles strategi for opplæring etter 12. mars, men de tok det isteden fortløpende dersom de hadde behov for hjelp. Til tross for medvirkning av daglig drift, kan funn tyde på at lærerne hadde liten grad av medbestemmelse i å sette kurs for skolen. Skolen som organisasjon kan derfor synes være rigget som en mer tradisjonell og hierarkisk modell, der rektor hadde det formelle og reelle lederansvaret. Funn i undersøkelsen peker mot en mer individorientert skole, der autonome lærere hadde hver sin praksis, og der skolen som organisasjon ikke var tilstrekkelig omforent i oppbygging, struktur og visjon. Til tross for at funn tyder på en noe mangelfull og felles strategi gjennom pandemien, kan det synes som om organisasjonskulturen med autonome lærere bidro til at skolen håndterte krisen godt.

De ansattes engasjement, tilhørighet og eierforhold til skolen, tegner noe av bildet på organisasjonskulturen. De ansatte har hatt et tett samarbeid med foresatte, med dugnader for å få til felles, positive prosjekter for skolen. I dette bildet kan man si at organisasjonskulturen gjorde at de var godt rustet til å møte en slik krise. De var vant med å ta i et ekstra tak, og finne løsninger som de drøftet i fellesskap. Det blir slik Irgens beskriver som positiv synergi, der en gruppe som fungerer godt klarer å skape

noe sammen, fordi man arbeider bedre sammen i gruppe enn som enkeltindivid (2007, s. 96).

Lærerne beskrev imidlertid i intervjuet en subkultur, der det opplevdes som om enkelte ansatte gjorde forsøk på å spolere møtekultur og utviklingsarbeid. Noen tok uforholdsmessig stor plass under disse møtene, og det var en følelse av at dette nærmest ble trenert. Dette gjorde at digitale møter ikke opplevdes som effektive, og at utviklingsarbeidet gikk i stå. Rektor selv forteller at utviklingsarbeid var noe som måtte vike i en situasjon som krevde mye ekstra arbeid rundt smitteverntiltak. Opplevelsen av ineffektive, digitale møter strider mot andre undersøkelser, som viser til at digitale møter under pandemien gjorde at det ble en mer effektiv møtekultur (Jones et al., 2021). At det utvikles delkulturer i en organisasjon, sier Morgan (1998), kan skyldes at medlemmene har splittede lojaliteter, der ikke alle føler seg like forpliktet overfor egen organisasjon. Lærerne trakk i intervjuet frem ønsket om at rektor skulle ha tatt grep om denne subkulturen, da dette påvirket utviklingsarbeidet negativt. Manglende ledergrep gjør at slike subkulturer får bgrunn, og kan medvirke til en uheldig organisasjonskultur. Morgan sier at et fokus mellom lederstil og bedriftskultur gir oss innsikt i hvorfor organisasjoner arbeider slik de gjør. Kultur er noe som utvikler seg som et resultat av sosial samhandling, og kan, ifølge Morgen, ikke påtvinges en sosial situasjon (1998, s. 146). Hvor vidt rektor selv identifiserte denne uheldige delkulturen synes uklart. På en liten, fådelt skole blir rektor stående alene i ledelsen, og er avhengig av å ha et analytisk og våkent blikk på egen organisasjon. Har man et for snevert syn på egen rolle og egen organisasjon, kan man risikere å miste overblikket som er nødvendig for å identifisere slike delkulturer, og gi leder en reell mulighet for korrigerende av en slik uønsket kultur.

Rektor fortalte at hen følte seg alene under pandemien, der det var en forventning at hen skulle ha svaret på det meste, og skulle gi støtte til de ansatte. På en liten, fådelt skole står rektor rimelig alene med lederansvaret, og også dette blir en del av organisasjonskulturen. Rektor uttrykte ønske om mer støtte fra kommunal ledelse ut mot rektorene, og at man skulle vært mer samkjørte under pandemien. Hen brukte mye tid på å orientere seg i en uoversiktlig situasjon, og måtte selv finne løsninger på store, åpne problemstillinger. Det å stå relativt alene i en slik situasjon, uten et lederteam å støtte seg på og drøfte mulige løsninger med, kan gjøre at man ikke identifiserer alle, mulige handlingsteorier. Oddane (2020) sammenligner ledelse med jazz, der improvisasjon er viktig for å orientere seg i et landskap som stadig endrer seg, og at dette ble en viktig ferdighet under pandemien. Dette er en ferdighet som bygger på kunnskap og erfaring gjennom mange år, og gir en fleksibilitet til å håndtere problemer hensiktsmessig. Ledere må kunne forstå og lese situasjoner, bygget på erfaringer og naturlige forutsetninger. Også Morgan (1998) beskriver betydningen av å kunne analysere egen organisasjon: gjennom å kunne lese en situasjon allsidig, vil dette gi mulighet for et variert sett med handlingsteorier. I motsatt fall kan mindre effektive ledere ha en tilbøyelighet til å tolke ting de ser ut ifra én bestemt synsvinkel (Morgan, 1998, s. 14). Ledelsens evne til å forstå egen organisasjon ansporer altså evnen til hvordan man skal handle i en gitt situasjon. Rektors lange erfaring ved skolen, gjorde hen på den ene siden rustet til å håndteresituasjonen de stod i, men på den andre siden kan det å stå alene som leder i en slik situasjon, gi et mer snevert syn på mulige løsninger. Fådelte skoler har færre administrative ressurser, og dette blir også et bidrag inn mot organisasjonskulturen. Dette kan gjøre at rektor mangler noen å sparre med ved komplekse problemstillinger. I slike situasjoner vil det derfor være en større risiko for å låse seg opp mot gamle handlingsteorier, og man kan dermed miste et bredere

perspektiv mot andre løsninger. Slik andre undersøkelser viser, der distribuert lederskap ble veien å gå for å håndtere pandemien, ble aldri dette en reelt alternativ for Furuly skole. En mulig forklaringsmodell på dette kan være et noe snevert analytisk blikk på egen organisasjon, og at mulige, alternative handlingsteorier ikke ble identifisert av leder.

5.2 Hvordan kan organisasjonskultur og ledelse ha betydning for samarbeid mellom lærere som kan bidra til praksisendring?

5.2.1 Bakkeli skole

Morgan beskriver at ledere som vil oppnå resultater, må kunne forstå og lese situasjoner og de man skal styre (1998, 13). Det vil altså være viktig for en leder å ha ferdigheter til å identifisere organisasjonens kultur, og forstå hvordan man bør navigere innenfor denne. Dette er ferdigheter som er utviklet gjennom intuisjon, og bygger på erfaringer og naturlig forutsetninger. Slike ledere vil ha et sett med ulike varierte og omfattende handlingsteorier. I motsatt fall vil mindre effektive ledere tolke en situasjon ut ifra en bestemt synsvinkel, og vil dermed ha færre verktøy i verktøykassen (Morgan 1998, s. 13-14). Også Oddane (2020) beskriver at improvisasjon er viktig for å håndtere problemstillinger som oppstår i en kompleks og usikker virkelighet. Hun sier at en slik improvisasjon ikke tas ut ifra det blå, men bygger på kunnskap og erfaring gjennom mange år, og gir en fleksibilitet til å håndtere ulike problemer (2020, s. 181). Morgan sier at koblingen mellom lederstil og bedriftskultur gir oss en innsikt i hva som ligger til grunn for organisasjoners handlingsteorier (1998, s. 144). Denne koblingen kan vurderes som sentral for Bakkeli skole, når man vurderer hva som lå til grunn for handlingsteoriene. Evnen til å identifisere kultur ved egen organisasjon, kunne gi ledelsen mulighet for å sette kurs mot nye handlingsteorier.

Funn tyder på at Bakkeli skole gikk fra å være en skole med et distinkt skille mellom ansatte og ledelse, og med tydelig definerte roller og en mindre grad av samarbeid, til å bli en skole der distribuert lederskap ble et viktig element for å lykkes under pandemien. Dette samsvarer med andre undersøkelser som viser at ulike former for distribuert lederskap ble en styrke under pandemien, da denne tillot delegering av ansvar og sikret en viss kontinuitet i beslutningstakingen (Bauchamp et al., 2021). Også Harris og Jones (2020) påpeker i sin forskning om Covid-19, at distribuert lederskap ble nødvendig for å overleve. Ferdigheter for å håndtere krise og endring ble viktig, og dette var ferdigheter som ville kreve støtte og samarbeid innad i organisasjonen. Irgens beskriver distribuert ledelse som en praksis der en rekke ideer møtes, og som skapes av flere mennesker i samhandling. Det er en forståelse av at ledelse er en aktivitet som utøves av andre enn de formelle lederne. I et distribuert syn på ledelse er veien til medarbeiderskap kort, og at fokuset flyttes over fra lederne og til medarbeiderne, og relasjonen mellom disse (2016, s. 227-228). Det kan synes som om lærerne på Bakkeli skole hadde et noe statisk og tradisjonelt syn på hva lederskap var, og hvordan dette skulle utøves. Pandemien og smittevernhandtering skapte imidlertid andre rammer for organisering, og man så potensialet som lå i distribuert lederskap. I intervjuet sier lærerne at de fikk et større eierskap til både elever og undervisningen, og samarbeidet på trinnet ble bedre. De måtte engasjere seg på en annen måte, og det handlet ikke bare om å få ansvaret, men også å ta dette ansvaret. Ledelsen sa at denne omorganiseringen som medførte mer distribuert lederskap, ville ha vært en noe umulig oppgave uten pandemien. Man

ville ha møtt stor motstand og skepsis til å gjøre slike endringer. Opplevelsen før pandemien var at lærerne gjerne ville ha medvirkning, men kanskje uten at de skulle ha ansvaret. Rektor uttalte dette om medvirkning i intervjuet:

"Og grunnen til at det gikk såpass bra, var at de styrte hverdagen sin såpass mye selv at de, at da følte de også mer ansvar. Det hadde nok ikke gått uten at det hadde vært en ytre fiende, for å si det sånn."

Bakkeli skole endret ledelses- og samarbeidskulturen nærmest over natten. Man gikk fra en samarbeidskultur som var mer hierarkisk og statisk, og til en modell som nå var preget av medarbeiderskap, og en forståelse for at ledelse kunne utføres av andre enn de formelle lederne. Lærerne fikk reell medvirkning og ansvar, og det var en opplevelse at de ikke bare tok dette, men at de også så verdien i dette.

Pandemien kan sees som en bevegelse inn mot organisasjonen, en ressurs for mulig endring. Lik Morgans (1998) bilde av organisasjon som noe som stadig er i bevegelse, vil både interne og eksterne påvirkning ha betydning. Morgan beskriver små endringer kan skape kritisk masse-endring, og ha en overveldende kraft (Morgan, 1998, s. 277). Covid-19 ble en ekstern påvirkning, som innledningsvis ikke ble spådd å ha store konsekvenser, men som traff med stor slagkraft i Skole-Norge. Dette fikk også store konsekvenser for Bakkeli skole, der behovet for endring ble identifisert, og man igangsatte nødvendige tiltak.

Administrasjonen så en tydelig sammenheng mellom ledelse av det administrative og ledelse av utviklingsarbeid. Ved å ta administrative grep der man gjorde en omstrukturering og ny innramming for å imøtekomme smittevernhensyn, førte dette igjen til utvikling av organisasjonen. Omstrukturering av trinnene der man hadde faste voksne på trinnet, i tillegg til å innføre distribuert lederskap, gjorde at man fikk mer administrativ flyt i en hektisk og uoversiktlig hverdag. I tillegg gjorde denne omstruktureringen at samarbeidet både innad på trinnet og mellom lærerne og administrasjonen ble bedre. Koblingen mellom transformativ og transaksjonell ledelse kan her synes tydelig. Burns sier at god ledelse er ikke enten eller disse to ledelsesformene (Irgens, 2016, s. 226). Man trenger å ha et blikk for både det administrative, og i tillegg kunne se utviklingspotensialet i både ansatte og egen organisasjon. Evnen til å kunne se at disse to omfavnet hverandre og gav rom for utvikling, ble avgjørende for Bakkeli skole.

Erfaringer fra pandemien og omorganisering så ut til å styrke det profesjonelle læringsfellesskapet på Bakkeli skole, ved at de ansatte reflekterte over felles verdier, og at de videreutviklet sin praksis. Man kan dra en sammenligning mot det Irgens (2007) beskriver som positiv synergieffekt. Sammen klarte de ansatte å finne gode løsninger på store, åpne problemstillinger, der de i felleskap oppnådde resultater som man mulig ikke hadde oppnådd dersom man hadde jobbet hver for seg. Fellesskapsfølelsen opplevdes som sterk, og det kan synes som om pandemien bidro til at Bakkeli skole endret sin organisasjonskultur, fra å være en mer individorientert skole til å bli det Irgens (2007) beskriver som kollektivorientert skole. I intervjuene beskriver både lærerne og ledelsen denne dreiningen mot en mer kollektivorientert skole, ved økt grad av samarbeid og der utviklingsarbeid ble en del av skolens daglige drift.

Argyris og Schön sier at det handler om å sette spørsmålstegn ved måten man jobber på – om dette fører til ønsket måloppnåelse, eller om det er behov for endring og utvikling (Klev og Levin, 2009, s. 150). Pandemien ble en utløsende faktor for en evaluering av

eksisterende handlingsteorier, der man vurderte mulige, alternative handlingsteorier. Argyris og Schön sier videre at dialogen blir viktig, der man i fellesskap søker forståelse og gode løsninger, og tør å utfordre eksisterende praksis (Klev og Levin, 2009, s. 151). Ledelsen ved Bakkeli initierte denne dialogen med ansatte, ved å lage strukturelle rammer rundt smittevernregler, men også der ledelsen og lærerne i fellesskap så på løsninger for å håndtere ulike utfordringer. I forlengelsen av dette så man at nye handlingsteorier utfordret gamle handlingsteorier, ved å være utviklende og innovative. Man stilte spørsmålsteget ved funksjonaliteten av de gamle, og så at nye handlingsteorier med fordel kunne erstatte de eksisterende.

Evnen til å identifisere mulige handlingsteorier kan i stor grad handle om det Oddane (2020) beskriver som ledelsens evne til improvisasjon. Alternative, mulige handlingsteorier ble improvisert, men bygget allikevel på ledelsens erfaring og kompetanse, og der man så muligheter for endring som lå der. Morgan beskriver også dette i møte med kaos-situasjoner, der lederens rolle er å utforme og skape kontekster der egnede former for selvorganisering kan foregå, og skape betingelser som gjør at en ny orden kan vokse fram (Morgan, 1998, s. 274). Han sier videre at ved å eksponere systemet for ny informasjon om seg selv og sine omgivelser, kan man oppnå dobbelkretslæring (Morgan, 1998, s. 274). I kaos-situasjoner som en pandemi, kan ledere ved å skape nye betingelser og rammer, gi organisasjonsmedlemmene ny forståelse, som kan igjen gi økt behov for endring. Rektor sa at uten denne krisen ville disse endringene vært svært vanskelig å gjennomføre, om ikke umulig:

"... det er klart, hadde vi før korona, ... hadde vi sagt at nå skal vi gjøre det sånn og sånn, så hadde det aldri i helvete gått, altså."

Ved å bli dyttet ut på kanten av en krise, der det var behov for løsninger på store problemstillinger, så også ansatte at det var behov for alternative handlingsteorier. Morgan beskriver at i på-kanten-av-kaos-situasjoner, vil det dannes ulike veiskiller, omtrent som på en gaffel, og som fører til ulike fremtider (Morgan, 1998, s. 268). På Bakkeli skole hadde man mulighet til å ta ulike veiskiller, ved enten å gå tilbake til gamle handlingsteorier, eller å velge nye, alternative handlingsteorier. Lærerne sa at de oppdaget at den nye måten å organisere seg på fungerte bedre enn det hadde gjort tidligere, og de var derfor klar for endring, også etter at pandemien var over. Man lot ikke gamle mønstre få overtaket, og i intervjuet med ledelsen, kan det synes som om man tok et bevisst ledergrep å sikre at man ikke skulle vende tilbake til disse. Ved at de ansatte dannet seg en ny forståelse for egen organisasjon, med en tydelig intensjon for endringearbeid, kan det synes som om det ble dobbelkretslæring.

5.2.2 Furuly skole

Morgan (1998) sier at fokus på forbindelse mellom lederstil og bedriftskultur, gir oss innsikt i hvorfor organisasjoner arbeider slik de gjør. Ledelse er derfor et viktig kulturelement på Furuly. En stabil ledelse, sett i sammenheng med en organisasjonskultur som i mindre grad har vært preget av endring, kan gjøre endringsarbeid utfordrende. Dersom rektor selv er komfortabel med å drifte det eksisterende, og det kan synes som usikkert å gjøre endringer, vil man opprettholde eksisterende handlingsteorier. Ved enkeltløkket læring forsøker man å forbedre resultatene innenfor de rådende handlingsteoriene, der man i grunnen opprettholder eksisterende praksis. Hvis det derimot skal skje dobbeltløkket læring, må man utfordre og stille spørsmål ved de grunnleggende forutsetninger man jobber ut fra (Klev og Levin, 2009, s. 94). Lærerne sa i intervjuet at de savnet at rektor skulle vært mer "på", og

grepet muligheten som lå i pandemien. Under nedstenging og perioden etter gjenåpning, så lærerne muligheter i forhold til mer bruk av IKT og en omstrukturering av undervisning. Når smittevern hensyn gjorde at man ikke trengte den stramme organiseringen, gikk man allikevel tilbake til "ordinær skole". I intervjuet ble det innlysende at man ikke hadde reflektert hvorfor det ble slik, der man ikke gjorde en endring av handlingsteori, til tross for positive erfaringer og muligheten som lå der.

Det kan også synes som om lærerne ved skolen har en stor grad av autonomi, og at dette også er en del av skolens kultur. De trenger ikke å bli fortalt og instruert av ledelse på hva de til enhver tid bør gjøre, ofte identifiserer og håndterer de problemstillinger selv. Men, for stor grad av autonomi, kan også være medvirkende årsak til at mulige handlingsteorier ikke ble videreført etter pandemien. For stor grad av autonomi, kan medføre vanskeligheter med å sentrere utviklingsarbeid, hvor man får alle med på et mulig endringsarbeid. Robinson (2014) beskriver utfordringer knyttet til den autonome læreren, der privat praksis utøves bak lukkede dører. Hun sier at for å bevege seg fra privat til felles læringskultur, kreves det ulike strategier, knyttet til hvor sterk kulturen for privat praksis er på den enkelte skole. Det må være en balanse mellom selvstyre for å bedømme hvordan et undervisningsrammeverk skal brukes, og behovet for å sikre effektiv undervisningspraksis (Robinson 204, s. 87). Dersom Furuly skole skulle ha endret handlingsteorier i kjølvann av pandemien, kan det synes som om dette ville ha krevd en mindre grad av autonomi og privat praksis, og en økende grad av kollektiv praksis. Ved å gjøre en dreining fra den individualiserte praksisen og mot mer kollektive praksis, kunne dette ha muliggjort positivt endringsarbeid.

Det kan synes som om ting ble satt på autopilot underveis i pandemien. Man så ikke endringspotensialet som lå der, og dette gjorde at de ikke videreførte mulige, positive erfaringer. Isteden falt man tilbake til gammelt årshjul og undervisning – "slik vi alltid har gjort det". Lærerne beskrev i intervjuet rettetten til gamle handlingsteorier slik:

"... (vi) kom tilbake og vi fortsatte vel egentlig slik vi hadde gjort det tidligere, tenker jeg." "Ting vi måtte lære oss, vi lærte oss det der og da, men nå er det borte."

Det ble slik Morgan beskriver veiskiller som oppstår når et system dyttes langt unna sin stabile likevekt, og mot en på-kanten-av-kaos-situasjon. Dersom gamle, dominerende oppmerksomhetsmønster klarer å få overtaket over energi og ustabilitet, vil potensielle endringer oppløses, og systemet vender tilbake til en variant av sin tidligere art. (Morgan, 1998, s. 268). Ved at Furuly skole lot gamle mønstre få overtaket, ble ikke potensiell endring og utvikling et mulig utfall. Det kan synes som om rektor ikke så potentialet i dette, ved å ha et analytisk blikk for mulige, positive handlingsteorier. Gregory Bateson beskriver "systemisk klokskap", der man istedenfor å se på problemene på en mekanisk måte og prøve å manipulere årsak-virkning, oppmuntres man til å utvikle tenkemåter og ferdigheter som fokuserer på gjenkjenning og endring av systemer (Morgan, 1998, s. 287). Ved å snu på dette, der man isteden ser på problemer som en anledning for endring, kan potensielle problemer utgjøre en ressurs istedenfor trussel.

Det kan være nærliggende å tolke skolen som organisasjon i bildet *hjernen*. Ved å opprettholde handlingsteorier kan skolen tolkes som en egosentrisk organisasjon, der man tviholder på egen, definert identitet, og ikke ser muligheten i åpen og flytende systemidentitet (Morgan, 1998, s. 260). Velger man en slik metode, kan man i det lange løp risikere å bli seilende akterut i nødvendig utvikling. Hvis man isteden kan betrakte egen organisasjon i bildet organisme, som noe som er en del av et komplisert

økosystem, vil både ekstern og intern påvirkning kunne utgjøre et potensiale for endring (1998, s. 75). "Dersom et system har tilstrekkelig grad av intern kompleksitet, vil tilfeldigheter, variasjoner og ustabilitet utgjøre en *ressurs* for endring" (Morgan, 1998, s. 267). Ustabilitet vil altså kunne være en ressurs eller et premiss for at det kan skje bevegelse og utvikling i en organisasjon. Organisasjonskulturen var i utgangspunktet preget av stabilitet og forutsigbarhet, og en ustabilitet som Covid-19 kunne utgjøre nettopp en slik ustabilitet – en ressurs for mulig endring. En mulig forklaringsmodell for at endringspotensialet som åpenbarte seg ved denne krisen ikke ble identifisert, er at rektor var alene i ledergruppen ved skolen. Rektor kunne drøfte utviklingsarbeid med lærere i utviklingsgruppen, men satt alene med lederansvaret. Hen manglet et støtteapparat og team rundt seg for å kunne analysere egen organisasjon og vurdere utviklingspotensialet i et lederperspektiv. I slike tilfeller kan man få et noe snevert syn på mulige handlingsteorier. Irgens (Postholm & Tiller, 2014) snakker om *nullæring* i drøfting av endring av bruksteorier. Dersom lærere fortsetter med samme undervisning, til tross for både kurs og diskusjoner i personalet med samme tematikk gjennom mange år, skjer det ikke endring av bruksteori (Postholm & Tiller, 2014, s. 289). Irgens sier videre at dersom det skal skje organisatorisk læring, er det viktig at det jobbes systematisk og målrettet i personalgruppen. Det er den kollektive praksisen som blir viktig, der lærerne støtter og oppmuntrer hverandre. I motsatt fall kan den autonome læreren bli stående alene, og må alene gjøre skjønnsmessige avgjørelser om hvordan jobben skal mestres (Postholm & Tiller 2014, s. 294). Det at lærerne på Furuly skole gikk tilbake til gammel praksis, kan tyde på at til tross positive erfaringer gjennom pandemien, ble det allikevel nullæring, og at det derfor ikke skjedde organisatorisk læring.

6. Konklusjon

Utgangspunktet for drøftingen var problemstillingen:

Hvordan kan skolekultur ha betydning for mulig skoleutvikling gjennom Covid 19?

Skolene fra datagrunnlaget var like ved at de lå innenfor samme kommune, og hadde like retningslinjer og planverk. Allikevel var det forskjeller. Den ene skolen var en liten, fådelt skole, med bare rektor i ledelsen. Og den andre skolen var en mellomstor sentrumsskole, der det var flere i ledelsen. Organisasjonskulturen og hvordan de var rigget for å håndtere pandemien kan synes som ulik.

Furuly skole hadde en skolekultur som kan vurderes til å være preget av stabilitet og stor grad av autonomi blant lærerne. Dugnadsånden stod sterkt blant både ansatte og foresatte. Dette gjorde at Furuly skole var godt rustet til å møte en slik pandemi. De ansatte var vant med å bidra til fellesskapet, og der de identifiserte både utfordringer og løsninger. Lærerne fortalte i intervjuet, at i møte med pandemien gjorde de egentlig bare slik de alltid hadde gjort det, både når det gjaldt medvirkning eller medansvar. De trengte ikke å vente på at rektor skulle igangsette tiltak, dette var de vant med å initiere selv. Dette samsvarer med undersøkelsen til Jones et al., der noen ledere beskrev at det skjedde få endringer under pandemien, fordi de ansatte hadde samarbeidet godt både før, under og etter pandemien (2021, s. 282).

Rektor ble trukket fram som en som viste emosjonell støtte, en de kunne vende seg til under krisen. En kultur som innebærer å ha en leder som kan trykke og støtte de ansatte i utfordrende tider, kan vurderes som en styrke i det å møte en slik krise.

Lærerne fortalte om en uheldig delkultur der enkelte ansatte kunne ta forholdsvis stor plass, og der lærerne opplevde en noe manglende vilje fra leder om å ta grep om dette. På en liten skole kan dette oppleves sterkt, da det er vanskelig å skulle distansere seg fra slike uheldige elementer av ukultur. Denne ukulturen var heller ikke noe nytt under pandemien, men opplevdes som frustrerende da de var avhengige av en mer effektiv møtekultur for å ivareta utviklingsarbeid. Morgan beskriver at i slike ukulturer der ansatte jobber for å fremme personlige mål og egen karriere, vil det dannes en motkultur som står i konflikt med organisasjonens uttrykte verdier (Morgan, 1998, s. 147).

På den ene siden har Furuly skole et tydelig VI, ved at alle tar ansvar for skolen. De ansatte engasjerer seg i felles prosjekter og aktiviteter, og deltar på felles dugnader. Dette gjorde at de kunne møte og håndtere pandemien på en god måte. På den andre siden kan VI-et ses som noe svakt, ved at sterk grad av autonomi hos lærerne kan medføre økt grad av individualisme, noe som igjen kan gi vansker med å samles rundt en felles strategi. I dette bildet kan man også vurdere autonomi opp mot ukultur. Dersom man som leder ikke klarer å samle de ansatte om felles mål og strategi, og der de ansatte isteden får anledning til å drive med privat praksis, vil det kunne utvikles en uheldig form for autonomi. For å få samlet de ansatte om en mer kollektivorientert skole, vil det kreve en organisasjonskultur med en tydelig skoleleder, som har et analytisk blikk på egen organisasjon og organisasjonskultur. Det blir slik Morgan (1998)

beskriver ledere som vil oppnå resultater, at de må lære seg kunsten både å forstå og lese situasjoner og de ansatte man skal styre. En mulig forklaringsmodell kan være at det å være rektor på en liten skole, gjør at man mangler noe av distansen til sine ansatte. Ved å jobbe tett på sine ansatte, kan det være vanskeligere å vurdere egen organisasjon og egen rolle i et mer analytisk perspektiv – å se egen organisasjon i et mer "fugleperspektiv". I en tid som krevde "*samling i bånn*", var en slik delkultur et bilde på en organisasjonskultur som var mindre rustet til å møte en slik krise.

På Bakkeli skole kan det synes som om organisasjonskulturen var preget av et tydelig skille mellom administrasjonen og ansatte, der de ansatte hadde et noe statisk og tradisjonelt syn på rollen til skolens ulike aktører. Samarbeidet både mellom ansatte, og samspillet ansatte-ledelse, kunne synes å være noe haltende. Det var liten vilje til å se forholdet mellom administrasjon og ansatte i et mer analytisk perspektiv, der man vurderte om den hierarkiske modellen som rådet var den mest hensiktsmessige. Forsøk på distribuert lederskap hadde møtt motstand før pandemien, og var derfor ikke realisert. Isteden var det en opplevelse av at ansatte isteden ønsket en enda strammere modell, der man i detalj skulle identifisere hvilke oppgaver som skulle ligge inn under administrasjonen. Organisasjonskulturen var i mindre grad preget av VI-et som skole, og det å være en kollektivorientert skole. Dette tegner et bilde på organisasjonskulturen før pandemien, og i dette bildet var ikke skolen godt rustet til å møte pandemien. En slik krise krevde tvert imot et annet type samarbeid mellom administrasjon og ansatte, og der improvisasjon og distribuert lederskap ble viktige ferdigheter. Dette samsvarer med andre undersøkelser om fenomenet, der Oddane (2020) fremhever improvisasjon som en viktig ferdighet under pandemien. Beauchamp, et al. (2021) trakk fram i sin undersøkelse at distribuert lederskap ble en styrke under pandemien, der denne kunne erstatte en mer hierarkisk, autoritær ledelsesmodell. Også Harris og Jones forskning trekker fram distribuert lederskap som nødvendig for skoleledere for å overleve pandemien (2020). Organisasjonskulturen på Bakkeli skole kan synes preget av en slik hierarkisk og autoritær ledelsesmodell, og der ledelsen møtte motstand for å gå over til en ledelsesmodell som var mer distribuert. Skolen manglet også en tilstrekkelig kommunikasjonskultur som ble åpenbar ved inngangen til pandemien. Dette kunne tyde på at organisasjonskulturen ikke var tilstrekkelig rigget for å møte og håndtere en slik krise.

Utgangspunktet for Furuly skole og Bakkeli skole kunne derfor synes ulik, der ulik organisasjonskultur fikk betydning, ikke bare for hvordan man var rustet til å møte en slik krise, men også for om det kom læring ut av denne.

På Furuly fortalte lærerne og rektor at når det var mulig å gå tilbake til normal hverdag og vanlig timeplan, så gjorde de dette – dette til tross for at de hadde erfart at det fantes andre, mulige og positive handlingsteorier. Hvorfor det ble slik, hadde de ikke reflektert over. Det kan synes som om de nærmest var på autopilot, ved at de gikk tilbake til det gamle så snart dette var mulig. En forklaringsmodell kan være at lærernes grad av autonomi, at det å sentrere utviklingsarbeid – få alle med – ble utfordrende. De var vant med å agere og håndtere ting selv, og ventet ikke på en felles strategi fra ledelsen etter pandemien. En annen forklaringsmodell kan være at lederen satt alene med lederansvaret, og dermed manglet en ledergruppe å drøfte og identifisere andre handlingsteorier med. Dette kunne gjøre at rektor fikk et noe snevert og fattig syn på mulighetene som lå i krisen. I en utfordrende og uforutsigbar tid kan det å tenkes at det å venne tilbake til det gamle, kjente, opplevdes som trygt. I dette bildet kan det synes som om organisasjonskulturen ble en hindring for praksisendring. Det ble isteden slik

Irgens beskriver som *nullæring*, der lærerne går tilbake til gammel praksis etter å ha vært på kurs (Postholm & Tiller, 2014, s. 289). Her hadde riktignok ikke lærerne vært på kurs, men de hadde høstet positive erfaringer gjennom pandemien, som de allikevel ikke tok med seg videre. Selv den opparbeidede kompetansen i IKT ble ikke videreført, og utstyr som de hadde kjøpt inn under pandemien, lå ubrukt i et skap. Også disse funnene samsvarer med andre undersøkelser, som viser til at det skjedde få endringer under pandemien (Jones, et al., 2021, s. 282).

På Bakkeli skolen kunne det synes som om organisasjonskulturen skapte utfordringer med i møte med krisen. Mangelen på tilstrekkelig *VI-et* som skole, der haltende samarbeid og kommunikasjon kunne vurderes til å skape dårlige rammebetingelser for håndtering av krisen. Allikevel skulle det vise seg at pandemien ble oppfattet som en katalysator for endring av organisasjonskulturen. Både ledelsen og lærerne forteller i intervjuet at den nye organiseringen førte til en ny samarbeidskultur - både lærerne imellom, men også forholdet mellom ledelse og lærerne. Lærerne var positive til endring av organisasjonen, der man gikk mer bort ifra hierarkisk oppbygging, med et tydelig, autoritært skille mellom ledelse og ansatte. Isteden gikk man mer over til en modell med medbestemmelse og distribuert lederskap. Ledelsen så mulighetene som krisen gav, og at ny organisering gav nye og forbedrede handlingsteorier. Distribuert lederskap gjorde at lærerne måtte engasjere seg på en annen måte, og at de ikke bare *fikk* ansvar, men at de også *tok* dette ansvaret. Krisen gjorde at de som organisasjon fikk ny informasjon om seg selv og at endringsarbeid ikke bare var mulig, men at dette ville føre til positiv utvikling av skolen som organisasjon. Ny innsikt og kunnskap gjorde at de ikke vendte tilbake til gamle handlingsteorier når situasjonen rundt Covid-19 tillot dette, men at de isteden opprettholdt de nye handlingsteoriene. I lys av dette kan det se ut til at det skjedde dobbelkretslæring, og skolen gikk fra å være mer individorientert til å bli mer kollektivorientert.

En sammenligning av skolene kan tyde på at erfaringer etter pandemien var ulik. På Furuly skole gikk man tilbake til gamle handlingsteorier og gammel praksis, der man ikke i tilstrekkelig grad så muligheten som lå i krisen. Mens på Bakkeli skole ble pandemien en utløsende faktor for endring. Andre undersøkelser viser samme tendensen. Noen skoler brukte pandemien som en anledning for tettere samarbeidet ved skolen, der man styrket profesjonsfellesskapet og mulighet for skoleutvikling. Mens på andre skoler følte skoleledere at samarbeidet heller ble dårligere, eller at den ikke hadde noen betydning for samarbeidet (Jones et al., 2021). De delte erfaringene fra pandemien i denne undersøkelsen knyttet til samarbeid, samsvarer også med min forskning. Her har kulturperspektivet blitt vurdert inn mot organisasjonene, der denne kunne synes som en viktig faktor – ikke bare hvordan de var rigget til å møte krisen, men også intervjupersonenes opplevelse av utvikling gjennom krisen. Organisasjonskultur kan dermed synes å ha betydning for hvordan skoler møter og håndterer kriser, og kan også ha betydning for i hvilken grad skoleutvikling er et mulig utfall i møte med krise.

Forskningen min er rettet inn mot organisasjonskultur ved to bygdeskoler. Til tross for at de ligger innenfor samme kommunale grenser, og hadde samme planverk og retningslinjer, var de allikevel forskjellige. Det var forskjeller både i type skole og størrelse, men også administrativt var det ulikheter. Den ene skolen var administrativt rigget med en ledergruppe bestående av rektor og to inspektører, mens ved den andre skolen var rektor alene i ledelsen. På skolen som hadde en ledergruppe, ble distribuert lederskap veien å gå da krisen inntraff. Mens på den lille, fådelt skolen med bare en leder, fortsatte man med en tradisjonell og hierarkisk ledelsesmodell gjennom krisen. En

videre forskning som er rettet inn mot krise og organisasjonskultur, kan da spisses inn mot distribuert lederskap. Har skolens administrative rammeverk betydning for om distribuert lederskap blir løsningen i møte med krise?

Litteraturliste

- Bauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, A. (2021). People miss people: A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the Covid-19 pandemic. *Educational Management & Leadership*, 49(3), 375-392.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. opplag). Det Norske Samlaget.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik*. Hanz Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder. En grunnbog* (3. utgave). Hanz Reitzels Forlag.
- Frederici, 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. (Rapport 2020:13). 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>
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jones, M-A., Dehlin, E., Skoglund, K. & Dons, C. F. (2021). Crises and Opportunity: experiences of Norwegian school leaders during the COVID-19 pandemic. *Education in the North*, 28(3), 274-298.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Krise. (u/å) I Det Norske Akademis Ordbok. Hentet 27. mai 2022 fra https://naob.no/ordbok/krise_1
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Midthassel, U. V. (2003). Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole. *Nordisk tidsskrift för specialpedagogik*, 81(1), 13-22.
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Gyldendal.
- NOU 2021: 6. (2021). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien – Rapport fra Koronakommisjonen*. Regjeringen.
- Oddane, T. A. W. (2020). Ledelse I usikkerhetens tid. Fra detaljerte planer til improvisasjon. *Praktisk økonomi & finans*, 36(3), 179-189. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2871-2020-03-02>
- Postholm, M. B. & Tiller, T. (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. utgave). Hanz Reitzels Forlag.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.

Ruud, M. (2020, 23. mars). Guri Melby: – Jeg er bekymret for noen av konsekvensene av skolestengingen. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/guri-melby-korona/guri-melby--jeg-er-bekymret-for-noen-av-konsekvensene-av-skolestengingen/236168>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innfring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Masteravtale/hovedoppgaveavtale

Sist oppdatert 11. november 2020

Fakultet	Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt	Institutt for lærerutdanning
Studieprogram	MSKOLUT
Emnekode	SKOLE6909

Studenten	
Etternavn, fornavn	Melkild, Åse Elisabeth Sandvoll
Fødselsdato	24.02.1975
E-postadresse ved NTNU	aemelkil@stud.ntnu.no

Tilknyttede ressurser	
Veileder	Carl Fredrik Dons
Eventuelle medveiledere	Mari-Ana Jones
Eventuelle medstudenter	

Oppgaven	
Oppstartsdato	02.08.2021
Leveringsfrist	15.06.2022
Oppgavens arbeidstittel	Covid-19: Kan krise føre til skoleutvikling?
Problembeskrivelse	Formålet med forskningsprosjektet blir å få fram kunnskap om en slik type krise kan føre skoleutvikling. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert en problemstilling: Kan skoleledelsens håndtering av Covid-19 på ha ført til økt skoleutvikling?

Risikovurdering og datahåndtering III	
Skal det gjennomføres risikovurdering?	Nei
Dersom «ja», har det blitt gjennomført?	Nei
Skal det søkes om godkjenninger? (REK*, NSD**)	Ja
Skal det skrives en konfidensialitetsavtale i forbindelse med oppgaven?	Ja
Hvis «ja», har det blitt gjort?	Nei

* Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
(<https://rekportalen.no>) ** Norsk senter for forskningsdata (<https://nsd.no/>)

Eventuelle emner som skal inngå i mastergraden

Retningslinjer - rettigheter og plikter

Formål

Avtale om veiledning av masteroppgaven/hovedoppgaven er en samarbeidsavtale mellom student, veileder og institutt. Avtalen regulerer veiledningsforholdet, omfang, art og ansvarsfordeling.

Studieprogrammet og arbeidet med oppgaven er regulert av Universitets- og høyskoleloven, NTNUs studieforskrift og gjeldende studieplan. Informasjon om emnet, som oppgaven inngår i, finner du i emnebeskrivelsen.

Veiledning

Studenten har ansvar for å

Avtale veiledningstimer med veileder innenfor rammene master-/hovedoppgaveavtalen gir.

Utarbeide framdriftsplan for arbeidet i samråd med veileder, inkludert veiledningsplan.

Holde oversikt over antall brukte veiledningstimer sammen med veileder.

Gi veileder nødvendig skriftlig materiale i rimelig tid før veiledning.

Holde instituttet og veileder orientert om eventuelle forsinkelser.

Inkludere eventuell(e) medstudent(er) i avtalen.

Veileder har ansvar for å

Avklare forventninger om veiledningsforholdet.

Sørge for at det søkes om eventuelle nødvendige godkjenninger (etikk, personvern hensyn).

Gi råd om formulering og avgrensning av tema og problemstilling, slik at arbeidet er gjennomførbart innenfor normert eller avtalt studietid.

Drøfte og vurdere hypoteser og metoder.

Gi råd vedrørende faglitteratur, kildemateriale, datagrunnlag, dokumentasjon og eventuelt ressursbehov.

Drøfte framstillingsform (eksempelvis disposisjon og språklig form).

Drøfte resultater og tolkninger.

Holde seg orientert om progresjonen i studentens arbeid i henhold til avtalt tids- og arbeidsplan, og følge opp studenten ved behov.

Sammen med studenten holde oversikt over antall brukte veiledningstimer.

Instituttet har ansvar for å

Sørge for at avtalen blir inngått.

Finne og oppnevne veileder(e).

Inngå avtale med annet institutt/ fakultet/institusjon dersom det er oppnevnt ekstern medveileder.

I samarbeid med veileder holde oversikt over studentens framdrift, antall brukte veiledningstimer, og følge opp dersom studenten er forsinket i henhold til avtalen.

Oppnevne ny veileder og sørge for inngåelse av ny avtale dersom:

Veileder blir fraværende på grunn av eksempelvis forskningstermin, sykdom, eller reiser.

Student eller veileder ber om å få avslutte avtalen fordi en av partene ikke følger den.

Andre forhold gjør at partene finner det hensiktsmessig med ny veileder.

Gi studenten beskjed når veiledningsforholdet opphører.

Informere veileder(e) om ansvaret for å ivareta forskningsetiske forhold, personvern hensyn og veiledningsetiske forhold.

Ønsker student, eller veileder, å bli løst fra avtalen må det søkes til instituttet. Instituttet må i et slikt tilfelle oppnevne ny veileder.

Avtaleskjemaet skal godkjennes når retningslinjene er gjennomgått.

Godkjent av

Åse Elisabeth Sandvoll Melkild

Student

30.03.2022

Digitalt godkjent

Carl Fredrik Dons **Veileder**

30.03.2022

Digitalt godkjent

Marit Mikkelsen **Institutt**

06.04.2022

Digitalt godkjent

Master`s Agreement / Main Thesis Agreement

Faculty	Faculty of Social and Educational Sciences
Institute	Department of Teacher Education
Programme Code	MSKOLUT
Course Code	SKOLE6909

Personal Information	
Surname, First Name	Melkild, Åse Elisabeth Sandvoll
Date of Birth	24.02.1975
Email	aemelkil@stud.ntnu.no

Supervision and Co-authors	
Supervisor	Carl Fredrik Dons
Co-supervisors (if applicable)	Mari-Ana Jones
Co-authors (if applicable)	

The Master`s thesis	
Starting Date	02.08.2021
Submission Deadline	15.06.2022
Thesis Working Title	Covid-19: Kan krise føre til skoleutvikling?
Problem Description	Formålet med forskningsprosjektet blir å få fram kunnskap om en slik type krise kan føre skoleutvikling. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert en problemstilling: Kan skoleledelsens håndtering av Covid-19 på ha ført til økt skoleutvikling?

Risk Assessment and Data Management	
Will you conduct a Risk Assessment?	No
If “Yes”, Is the Risk Assessment Conducted?	No

Will you Apply for Data Management? (REK*, NSD**)	Yes
Will You Write a Confidentiality Agreement?	Yes
If “Yes”, Is the Confidentiality Agreement Conducted?	No

* REK -- <https://rekportalen.no/>

** Norwegian Centre for Research Data (<https://nsd.no/nsd/english/index.html>)

Topics to be included in the Master`s Degree (if applicable)

Guidelines – Rights and Obligations

Purpose

The Master`s Agreement/ Main Thesis Agreement is an agreement between the student, supervisor, and department. The agreement regulates supervision conditions, scope, nature, and responsibilities concerning the thesis.

The study programme and the thesis are regulated by the Universities and University Colleges Act, NTNU's study regulations, and the current curriculum for the study programme.

Supervision

The student is responsible for

Arranging the supervision within the framework provided by the agreement.

Preparing a plan of progress in cooperation with the supervisor, including a supervision schedule.

Keeping track of the counselling hours.

Providing the supervisor with the necessary written material in a timely manner before the supervision.

Keeping the institute and supervisor informed of any delays.

Adding fellow student(s) to the agreement, if the thesis has more than one author.

The supervisor is responsible for

Clarifying expectations and how the supervision should take place.

Ensuring that any necessary approvals are acquired (REC, ethics, privacy).

Advising on the demarcation of the topic and the thesis statement to ensure that the work is feasible within agreed upon time frame.

Discussing and evaluating hypotheses and methods.

Advising on literature, source material, data, documentation, and resource requirements.

Discussing the layout of the thesis with the student (disposition, linguistic form, etcetera).

Discussing the results and the interpretation of them.

Staying informed about the work progress and assist the student if necessary.

Together with the student, keeping track of supervision hours spent.

The institute is responsible for

Ensuring that the agreement is entered into.

Find and appoint supervisor(s).

Enter into an agreement with another department / faculty / institution if there is an external co-supervisor.

In cooperation with the supervisor, keep an overview of the student's progress, the number of supervision hours spent, and assist if the student is delayed by appointment.

Appoint a new supervisor and arrange for a new agreement if:

The supervisor will be absent due to research term, illness, travel, etcetera.

The student or supervisor requests to terminate the agreement due to lack of adherence from either party.

Other circumstances where it is appropriate with a new supervisor.

Notify the student when the agreement terminates.

Inform supervisors about the responsibility for safeguarding ethical issues, privacy and guidance ethics

Should the cooperation between student and supervisor become problematic, either party may apply to the department to be freed from the agreement. In such occurrence, the department must appoint a new supervisor

This Master`s agreement must be signed when the guidelines have been reviewed.

Signatures

Åse Elisabeth Sandvoll Melkild **Student**

30.03.2022

Digitally approved

Carl Fredrik Dons **Supervisor**

30.03.2022

Digitally approved

Marit Mikkelsen **Department**

06.04.2022

Digitally approved

Vedlegg 2

Åse S. Melkild

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ledelse gjennom covid-19 krisen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å få fram kunnskap om en slik type krise kan føre til skoleutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette har vært et år der skole-Norge har måttet vært kreative for å finne gode løsninger på utfordringer som har dukket opp – og gjort justeringer som man kanskje ellers aldri ville ha forsøkt uten denne krisen. Det har krevd et annet type samarbeid mellom ledelse og ansatte, der man sammen har funnet gode løsninger. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke om Covid-19 kan ha ført til skoleutvikling, til tross for de utfordringer man har stått i. Formålet med forskningsprosjektet blir derfor å få fram kunnskap om en slik type krise kan føre til skoleutvikling

Denne prosjektoppgaven blir min Master i skoleutvikling og utdanningsledelse..

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få kunnskap om ledelse i krisetid, og ønsker derfor å intervju skoleledere og lærere hvordan de opplevde ledelse gjennom Covid19-krisen. Jeg har foretatt et strategisk utvalg av to grunnskoler i Målselv, der jeg ønsker å intervju 1-2 ifra ledelsen ved hver skole, samt 3 lærere ved hver skole. Intervju av ledelsen vil bli gjort hver for seg, mens lærerne vi bli intervjuet som gruppe på hver skole. Jeg velger ut lærerne på bakgrunn av antall år de har jobbet ved skolen, og at de har erfaringer med hvordan skolen ble ledet før nedstengning og etter at skolene kom på grønt nivå igjen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet vil dreie seg om dine opplevelser under nedstegningen pga Covid-19.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Jeg vil også samle inn data ifra andre kilder – som årsplaner og møtereferat som kan si noe om organisering av skolen før, underveis og etter korona.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Informasjonen fra intervjuet vil kun benyttes av meg, Åse S. Melkild, og veileder ved NTNU, Carl Fredrik Dons. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder, dette gjelder også navn på skolene. Jeg vil også benytte meg av fiktive navn under transkribering av materialet. Materialet blir oppbevart kryptert, lagret på sikker forskningsserver, samt være innelåst.

Skolene i Målselv er ikke store i antall elever og ansatte, og det kan derfor være lettere å identifisere deltakere. Derfor vil både deltakerne og skolene bli anonymisert i dette prosjektet, slik at man ved publikasjon ikke vil kunne identifisere hverken deltakerne eller skolene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2022. Opptak fra intervjuene vil slettes umiddelbart etter endt prosjekt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU (Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning), har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til 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, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning
ved veileder Carl Fredrik Dons, tlf 90653620 eller 73559833,
email: carl.f.dons@ntnu.no

Prosjektansvarlig Åse S. Melkild, tlf 46508569, asesan@malslevskolen.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Åse S. Melkild

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ledelse gjennom covid-19 krisen*»,

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

'Intervjuguide

Ledelse gjennom covid-19 krisen: Hvordan kan skoleledelse bidra til å utvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap gjennom samskap læring?

Rammer:	Presenter temaet for samtalen, hva intervjuet skal brukes til og hvordan anonymitet og taushetsplikt ivaretas. Spør om informanten har noen spørsmål. Informere om, og start opptak.	
Innledende spørsmål:	Si litt om deg/dere selv og din rolle på skolen.	
Forsknings-spørsmål:	Spørsmål:	Teori:
<i>1) Hvordan kan ledelse av profesjonsfellesskapet legge til rette for eierskap til løsninger og arbeidsformer som blir tatt i bruk?</i>	Samarbeidet blant kollegiet: Hvordan fant dere gode løsninger på: opplæring og bruk av digitale verktøy og digitale plattformer? organisering av skolen i kohorter og smittevernregler? strukturering og rammer for undervisning i koronaperioden? organisering av personellmøter under og etter nedstengning? organisering av utviklingsarbeid under koronaperioden? skole-hjemsamarbeid under koronaperioden? få kollegiet til å dra i samme retning – et felles problem som skulle håndteres? Kollegial støtte: På hvilken måte klarte kollegiet å holde humøret oppe og ivareta det sosiale når man skulle overholde 1 meteren?	*Samskapt læring (Irgens, s. 239): Bidra til at det utvikles en meningsfull retning for kollektiv innsats, og en felles forståelse som fører til en villet innsats for å oppnå denne hensikten. Utvikle lokal kunnskap som er viktig for å kontekstualisere de nye ideene, og for at lærerne skal ha et eierskap til de løsninger og arbeidsformer som er tatt i bruk. *Profesjonelt læringsfellesskap (Irgens s. 246): Teamarbeid kjennetegnes av felles verdier, visjoner og mål, en samarbeidskultur med vekt på læring, felles undersøkelse av «best practice» og status quo, handlingsorientering, forpliktelse til kontinuerlig forbedring og resultatorientering. * Tranlasjonskompetansem (Røvik) * Ledelse i usikkerhetens tid. Hvilke konsekvenser har improvisasjon for ledelse? (Torild A. W. Oddane)

	<p>På hvilken måte ble sårbare/engstelige kollegaer ivaretatt under koronaperioden? Hvor hentet dere støtte og inspirasjon ifra? Var det en forskjell på kollegial støtte før og under koronatiden?</p>	
<p>2) <i>Hvordan kan distribusjon av ledelse i skoleorganisasjon en bidra til å utvikle profesjonsfellesskapet?</i></p>	<p>Kan dere si noe om støttepersoner som kunne hjelpe og veilede dere gjennom denne perioden? Praktisk hjelp med IKT, utstyr og evt annen hjelp? Emosjonell støtte og veiledning?</p> <p>Hvordan ble fordeling av ansvar i denne perioden: Var det noen som påtok seg ekstra ansvar for å hjelpe andre/finne gode løsninger?</p> <p>På hvilken måte gav koronatiden mulighet for nye strukturer for samarbeid eller fortettet samarbeid?</p> <p>Gjorde koronasituasjonen noe med medbestemmelsen til de ansatte? I hvilken grad fikk lærerne medbestemmelse på organisering av timeplan og inspeksjon? I hvilken grad var lærerne involvert i å håndtere det ekstra fraværet? I hvilken grad var lærerne med å løse problemer som oppstod under koronaperioden? På hvilken måte gjorde koronatiden noe med valg av arbeidsmetoder og innhold?</p>	<p>*Distribusjon av ledelse (Irgens s. 227): er et resultat av at en rekke ideer møtes, og det er en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling. Ledelse handler om aktiviteter, relatert til kjernearbeidet i en organisasjon, som organisasjonsmedlemmer har utviklet for å påvirke motivasjon, kunnskap, følelser og praksiser til andre organisasjonsmedlemmer. Forståelse av at ledelse også utøves av andre enn de formelle lederne. Fra et distribuert syn på ledelse til medarbeiderskap er veien kort, og søkelyset flyttes da i enda større grad fra lederne og over mot medarbeiderne og relasjonen mellom ansatte og leder.</p> <p>*Kollektiv praksis: (Irgens, s. 294): lærerne gir hverandre råd, hjelper, støtter og oppmuntrer hverandre, den kan motvirke utbrenthet og kommer elevene til gode i form av bedre undervisning.</p>

<p>3) <i>Hvordan lede profesjons-fellesskapet på en slik måte at samarbeid mellom lærere bidrar til praksisendring?</i></p>	<p>Hva tenker du om din/lærernes undervisning: Hva gjorde du/lærerne annerledes under koronatiden? Hva har du lært av dette? Hva tar du med videre? Hva sier elevene om erfaringer ifra koronaten? Hvordan ble samarbeidet mellom lærerne denne perioden og hvilke endringer kan dere se her? Hvilken betydning fikk koronarestriksjonene for innrammingen av elevene?</p>	<p>*Argyris og Schön: Enkeltløkket læring kontra dobbeltløkket læring - organisatorisk læring (Klev og Levin s. 94).</p> <p>*Transformativ ledelse (Irgens s. 225): Transformativ ledelse legger vekt på at lederen er en som skal inspirere og være en rollemodell for sine ansatte og gjennom inspirerende bilder og utvikling av fellesskapsfølelse bidra til både ansattes og organisasjonens utvikling.</p> <p>*Kaos – og kompleksitetslogikk: orden vokser fram via kaos (Morgan, s. 266). Hvis et system har tilstrekkelig grad av intern kompleksitet, vil tilfeldigheter, variasjon og ustabilitet utgjøre ressurser for endring. En ny orden er det naturlige utfallet.</p> <p>*På-kanten-av-kaos-situasjon (Morgan, s. 268): når et system dyttes langt unna sin stabile likevekt mot en på-kanten-av-kaos-situasjon. Her dannes det et veiskille som er omtrent som en gaffel og som fører til forskjellige fremtider. Hvis det gamle dominerende oppmerksomhetsmønsteret kan klare å få overtaket over energi og ustabilitet, vil potensielle endringer oppløses og systemet vender tilbake til en variant av sin tidligere art.</p> <p>*Ledelse av endringsprosesser (Klev og Levin): -Ledelse er å påvirke rådende verdier og normer gjennom egen atferd- ledere på godt og vondt er rollemodeller for andre. (s. 151) -Ledelse er å redusere andres opplevde usikkerhet – spesiell</p>
---	---	--

		<p>sterk blir motstanden når man selv ikke har ressurser eller muligheter til å håndtere mulige utfall som måtte komme. (s. 153).</p> <p>*Profesjonelt læringsfellesskap</p>
--	--	---

