

Linn Aunet Brøndmo

Skoleledelse i situasjoner preget av uforutsigbarhet

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Carl Fredrik Dons

Juni 2022



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Linn Aunet Brøndmo

Skoleledelse i situasjoner preget av uforutsigbarhet

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: Carl Fredrik Dons
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan ledelsen ved en skole kan bidra til utvikling når hverdagen er uforutsigbar og kriser inntreffer. Bakteppet for min forskning har vært koronapandemien som har berørt hele verden. Uforutsette situasjoner dukker opp i større eller mindre grad daglig, men den utfordringen som pandemien ga for skoleledelse, har vi vel knapt opplevd før. Undervisningen, kjernevirksomheten, skulle fortsette digitalt til å begynne med. Lederne måtte også ivareta sine oppgaver digitalt i starten, før de etter hvert måtte forholde seg til trafikklysmodeller og andre bestemmelser. I studien har jeg vært nysgjerrig på hva skolene klarer å ta med seg etter at en slik uforutsett situasjon inntreffer, og hva skoleledelsen kan bidra med for å sikre at skolene ikke rykker tilbake til start når situasjonen eller krisen er over.

Jeg har valgt en kvalitativ metode, og for å undersøke hvordan skoleledelsen kunne bidra til utvikling brukte jeg fokusgruppeintervju og individuelle intervju som metode for innhenting av data. Intervjuguiden har i hovedsak en fenomenologisk tilnærming. De som ble intervjuet var skoleledere i videregående skole. De viktigste funnene har jeg oppsummert i to hovedfunn og tre delfunn, hvor det overbyggende er kommunikasjon.

Hovedfunn nummer en omhandler ledelsens rolle som avgjørende i en krise og ved uforutsigbare situasjoner. Ledelsen skulle ivareta informasjonsflyten, de ansatte, elevene og kjernevirksomheten. I tillegg ble de bindeleddet mellom myndighetene og skolen. All jobben skoleledelsen jeg snakket med gjorde, førte til at de som ledergruppe ble sterkere og mer omforent.

Hovedfunn nummer to viser til at det har vært lite systematisk arbeid rundt utvikling og læring undervegs, også etter en uforutsett situasjon som hadde oppstått.

Delfunn en er at de digitale ferdighetene hos alle har økt. Det andre delfunnet viser til at flere ansatte tok ansvar og at det oppsto flere interaksjoner mellom ansatte. Det siste delfunnet sier noe om det faktum at konservatismen som trekk ved lærerprofesjon er til stede. Samtidig viser eksempler fra funnene at dette like gjerne kan være en oppfatning mer enn en realitet når det kommer til stykket.

Aktuell forskning og teori om mentale modeller, tankesett, organisatorisk læring og ledelse er tatt med for å gi meg perspektiver og innganger i drøftingen. Av aktuell forskning er det meste fra 2020 og 2021, altså etter at pandemien stengte skolene.

Resultatene i denne studien antyder at ledernes rolle er avgjørende for å kunne bidra til utvikling. Når det kommer til hvordan, er kommunikasjon et sentralt element, i tillegg til at man må sette av tid, gjøre et systematisk arbeid og reflektere sammen med ansatte. Studien antyder også at det ser ut til å være mindre fokus på utvikling og læring etter at en skole har vært gjennom en krise eller en uforutsigbar situasjon. Studien stiller videre spørsmål til om vi, ved mangel på fokus framover, rykker tilbake til start. Utfordringen som lederne jeg snakket med uttrykker, og som aktuell forskning etter min mening antyder, er å gripe muligheten som finnes i slike situasjoner.

Forord

Etter noen år med studier, kombinert med 100 % lederstilling, familie og aktiviteter, har jeg nå skrevet en masteroppgave, og det har jeg klart på normert tid. Arbeidet med masteroppgaven og de andre emnene på veien har vært interessant og lærerikt. Et av hovedmålene mine med studiene har vært å bli enda tryggere i jobben som skoleleder. Og selv med flere år med studier bak meg, er jeg fortsatt motivert og engasjert i å fortsette å utvikle meg som leder for at skolen skal bli best mulig for elever og ansatte. Studiene har gitt meg påfyll av både teori og perspektiver, som har vært interessante å diskutere med medstudenter og lederkolleger. Takk til dere for det!

Da jeg gikk i gang med masteroppgaven høsten 2021, trodde jeg situasjonen i Norge og verden var en annen. Pandemien, som stengte alle skolene i Norge 12. mars 2020, trodde jeg og flere var over. 25. september gjenåpnet landet, men utover senhøsten kom det en ny bølge med en ny variant som igjen førte med seg restriksjoner. Heldigvis gjenåpnet samfunnet seg igjen våren 2022. Pandemien har vært bakteppet i min studie.

Stor takk rettes til intervjupersonene som stilte opp i en travel hverdag og delte sine refleksjoner. Takk også til arbeidsgiver og mine lederkolleger for støtte langs veien. Jeg vil også takke min tidligere leder og rektor, Steinar Lio, som har støttet, oppmuntret og vært en god drøftningspartner i mine år som masterstudent.

Jeg vil si tusen takk til min veileder Carl Fredrik Dons ved NTNU for veiledning, støtte og gode refleksjoner langs veien! Alle de korte Teams-møtene var spesielt nyttige for å sikre framdrift.

Jeg må også takke min familie som har vært tålmodig, i og med at det har gått med en del tid til studier, spesielt nå i innspurten av masteroppgaven. Tusen takk for støtten, dere er gull!

Innhold

Figurer	ix
1. Innledning med problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2 Oppgavens aktualitet og oppbygning	2
2. Teori	4
2.1 Aktuell forskning	4
2.2 Teori for å belyse empiri	6
2.3 Teori med perspektiv på ledelse	9
2.3.1 Distribuert ledelse	9
2.3.2 Transformasjonsledelse	10
2.3.3 Organisatorisk læring	10
2.4 Oppsummering	11
3. Metode	12
3.1 Innhenting av empiri	13
3.1.1 Fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervju	13
3.2 Min rolle	15
3.3 Utvalg	15
3.4 Analyse av data	16
3.5 Validitet og reliabilitet	17
3.6 Etikk	17
3.7 Oppsummering	17
4. Presentasjon og analyse av data	19
4.1 Format	19
4.1.1 Oppsummering	20
4.2 Modus	20
4.2.1. Oppsummering	21
4.3 Nytteform	22
4.3.1 Oppsummering	23
4.4 Hva med kommunikasjon om refleksjon, endring og utvikling?	23
4.4.1 Oppsummering	25
4.5 Presentasjon av funn	25
5. Diskusjon	27
5.1 Ledelse i første fase	27
5.2 Ledelse av en uforutsigbar skolehverdag	28
5.2.1 Emosjoner	28
5.2.2 Handlinger	29

5.2.3 Spor av distribuert ledelse?	30
5.3 Ledelse etter nedstengningen og mulig utvikling	31
5.4 Organisatorisk læring	33
5.4.1. Spor av utvikling?	33
6. Avsluttende oppsummering og kommentarer	35
6.1 Mitt bidrag og videre forskning	36
Referanser.....	38
Vedlegg	40

Figurer

Figur 5.1 Visualisering bearbeidet fra Irgens (2007) og Argyris (1990).....	30
---	----

1. Innledning med problemstilling og forskningsspørsmål

I skolehverdagen oppstår det situasjoner som ikke er planlagte og som dermed vil kunne komme overraskende på ansatte og elever. 12. mars 2020 ble en dag for historiebøkene. Denne dagen stengte alle landets skoler, og undervisningen gikk over til digitale flater. Dette var ikke Skole-Norge forberedt på, og ledere måtte lede skolen i en periode hvor hverdagen ble mer uforutsigbar enn vanlig (Dons et al., 2020). På en annen side kan vi si at Skole-Norge var bedre forberedt digitalt enn andre land med tanke på bruk av digitale hjelpemidler og tilgangen vi i Norge hadde til internett og PC (Fjørtoft, 2020). Men selv om den digitale infrastrukturen var på plass hos de aller fleste elevene i Norge, og at ansatte hadde det de trengte for å drive digital undervisning, var ikke den ensbetydende med at lærerne og elevene var forberedt. Det var ikke mange som hadde trening i full digital undervisning, så 12. mars ble en uforutsigbar situasjon for alle landets skoler (Jones et al., 2021).

Fra 12. mars 2020 og månedene framover var tiden preget av full nedstengning, delvis nedstengning og en hverdag med ulike tiltak. For skolene og barnehagene kom det etter hvert en trafikklysmodell og veiledere om smittevern som ga rammer for hvilke tiltak som til enhver tid skulle være gjeldende (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den 25. september 2021 ble Norge offisielt gjenåpnet, og skolene trengte ikke forholde seg til trafikklys lengre. Men det gikk ikke mange månedene før lysene ble gjeninnført, og samfunnet igjen ble preget av tiltak og retningslinjer. Rødt nivå og digital og hybrid undervisning ble hverdagen til de videregående skolene ved overgangen til 2022.

Ledelsens rolle i en slike situasjoner er interessant. Før pandemien måtte ledere forholde seg til plutselige hendelser og uforutsigbare situasjoner, men i en litt annen skala enn stenging av skoler. Og det spesielle med denne situasjonen var at pandemien rammet hele Skole-Norge, og midt i implementeringen av fagfornyelsen (Jones et al., 2021). Lederne, som er ansvarlige for ansatte og elever måtte improvisere og omorganisere måten å drive skole på. All oppfølging måtte i starten gjøres digitalt (Dons et al., 2020). Fra den 12. mars og framover gikk vi en usikker tid i møte. Vi visste ikke hvor langvarig det ville bli eller hvordan skolehverdagen ville være. Ved flere anledninger opplevde skolene at trafikklysene skiftet farge med kort varsel. Lederne, ansatte og elevene måtte som sagt forholde seg til retningslinjene myndighetene ga. Situasjonen er interessant å studere med tanke på hvordan den ble håndtert, og om denne ville bidra til utvikling på noen områder.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Koronapandemien og nedstengningen er i denne studien et bakteppe for å se nærmere på hvordan krise og uforutsigbarhet i skolen kan føre til utvikling. I utgangspunktet hadde jeg en plan om å fokusere på den første perioden med korona, videre perioden under pandemien, for til slutt å si noe om tiden etter. Men da jeg skulle starte med intervjuene begynte en ny bølge å melde seg, og det ble på en måte ingen reell «etter»-periode. Jeg har dermed valgt å avgrense perioden og satt den fra 12. mars 2020 til

høsten 2021. Jeg vil konsentrere meg om skolelederne, og hvordan deres fokus og handlinger kan bidra til at det skjer utvikling i skolen.

Med denne bakgrunn er min problemstilling følgende:

Hvordan kan skoleledelse, i situasjoner preget av krise og uforutsigbarhet, bidra til skoleutvikling?

For å få hjelp til å svare opp min problemstilling har jeg valgt følgende tre forskningsspørsmål som jeg vil forsøke å finne svar på. De tre spørsmålene er operasjonalisert slik at de er rettet inn mot skoleledernes opplevelse.

1. Hvilke utfordringer møtte lederne?
2. Hvordan ble den digitale hjemmeskolen ledet?
3. Hva gjorde lederne under og etter nedstengningen?

1.2 Oppgavens aktualitet og oppbygning

Denne oppgaven har fokus på skoleledere sin opplevelse av å stå i uforutsigbare situasjoner og kriser. Jeg er interessert i å vite om lederne kan bidra til utvikling, og om vi kan lære noe av hendelser som plutselig treffer inn. Som mellomleder i en videregående skole har jeg selv opplevd koronapandemien på kroppen. Bakteppet mitt for problemstillingen er koronapandemien som har rammet hele verden. Med det som bakgrunn mener jeg at temaet for oppgaven er høyaktuelt, og det er interessant å forske på hvordan denne pandemien kan påvirke utdanningsinstitusjonene. Samtidig kan det vel sies at områdene endring og utvikling ikke er noe nytt innenfor skoleforskning, men det er fortsatt like aktuelt, og det kommer stadig ny faglitteratur og ny forskning innenfor dette området.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre et fokusgruppeintervju og to individuelle intervjuer. Oppgaven har totalt seks kapitler som har følgende inndeling:

I første kapittel har jeg innledet oppgaven, avgrenset den og presentert problemstillingen. Her har jeg også presentert oppgavens disposisjon og aktualitet.

I andre kapittel presenteres relevant teori. Første delen av kapittelet er viet til aktuell forskning, før det kommer to deler med teori relevant for empirien og teori om ledelse og organisatorisk læring.

I tredje kapittel beskrives min metodiske fremgangsmåte. Her redegjøres det for design, metodevalg, utvalg, validitet, reliabilitet og etikk. Min rolle i studien blir også drøftet her.

I fjerde kapittel følger empiriframstillingen, og funnene etter intervjuene blir presentert.

I femte kapittel blir funnene mine drøftet opp mot teoretiske perspektiver og aktuell og relevant forskning.

I sjette kapittel oppsummeres hovedfunnene i oppgaven, med hensikt om å svare opp problemstillingen. Til slutt belyser jeg resultatene av studien, sier noe om mitt bidrag og hva som kan være aktuelt for videre forskning.

2. Teori

Koronapandemien er verdensomspennende, og samfunnets utfordringer i denne situasjonen er derfor også et ferskt og aktuelt forskningsemne. Det har allerede begynt å komme forskningsartikler publisert i tidsskrifter, og det har kommet rapporter fra ulike forskningsinstitusjoner. Da skolene stengte var det særlig på det digitale området mange fikk utfordret sin kompetanse og sine ferdigheter. Før pandemien gikk den digitale utviklingen i et raskt tempo, og under pandemien måtte alle forholde seg til det digitale i en eller annen form.

Jeg vil først i dette kapittelet trekke fram noen elementer fra aktuell forskning, videre vil jeg presentere noe teori for å grunnlegge empirien, for så til slutt å presentere noe teori med perspektiv på ledelse og organisatorisk læring som vil være nyttig for drøftingen av funnene mine.

2.1 Aktuell forskning

Av tema fra tidligere forskning vil jeg henvise til det digitale området og ledelsens rolle i krise og situasjoner som bar preg av usikkerhet og utfordringer. Jeg vil også trekke fram lærernes villighet og holdning til å prøve å lære, og ikke minst hva de kan videreføre fra den uforutsigbare situasjonen som oppsto. Et tema som får en del plass er om skolene griper muligheten for skoleutvikling, eller om utviklingsarbeid blir satt til side for en periode og at de heller vil rykke tilbake til start når det er mulig. Kommunikasjon og samarbeidet internt og eksternt er også tema som vil bli belyst.

Som sagt var det særlig på det digitale området at mange fikk utfordret sin kompetanse. Den digitale utviklingen går i en rasende fart. Det skjer mye innenfor området digitalisering som påvirker alle deler av samfunnet og folk i alle aldre. I skolen er det digitale en del av hverdagen for elever og ansatte. Både gjennom alt det administrative, men også praktiske oppgaver, og ikke minst kjernevirksomheten undervisning. Lederne i skolen må også forholde seg til det digitale. De skal selv utføre oppgaver digitalt, men også stimulere og legge til rette for at lærerne får brukt det digitale pedagogisk, og ikke minst legge til rette for at lærerne kan oppnå en trygghet og at de behersker det. Ledelsen skal også kunne håndtere og takle uplanlagte hendelser som skjer på skolen og/eller i samfunnet. Selv om det digitale allerede var en del av hverdagen, ble det en overgang for alle når skolene stengte.

Rapportene fra SINTEF, skrevet av Siw Olsen Fjørtoft (2020), og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), skrevet av Roger André Federici og Karl Solbue Vika (2020), viser til at lærerne mener kompetansen på det digitale området økte. Selve kompetansebegrepet er ikke definert, men det antas at det handler om det praktiske, dermed digitale ferdigheter. Lærerne som har svart sier de har lært mest av egen prøving og feiling. I Fjørtoft sin rapport vises det til en lærer sin kommentar om at vedkommende hadde vært åpen med elevene og deres foresatte om at «her beveger jeg meg inn i ukjent farvann, men jeg er villig til å prøve og lære» (Fjørtoft, 2020, s. 58). En slik holdning og innstilling har noe å si for hvordan hver enkelt griper an det å prøve noe nytt og endre praksis. Fjørtoft sin rapport handler om erfaringene lærerne hadde med digital hjemmeskole våren 2020, og hennes generelle inntrykk etter nedstengningen er

at mange av lærerne ønsket å videreføre praksiser innenfor digital kommunikasjon. Både overfor kolleger og eksterne, men også elever og foresatte. Flere av de lærerne som svarte på undersøkelsen oppdaget muligheter for å tilby digital undervisning for elever som enten er langtidssyke eller vegrer seg for å gå på skolen. Kan dette være spor av utvikling og endring?

Ved spørsmål angående arbeidsbelastningen blant lærere og ledere, svarer mange på at den har blitt høyere. Lærerne sier de hadde jevnlig kontakt med lederne, hvor flertallet sier en til to ganger i uka. Også da det kom til veiledning for å følge opp sårbare elever, svarer flertallet av de fikk det av lederne sine. Ledelsens rolle under nedstengningen var av betydning ifølge respondentene, for det var i stor grad de som måtte gi råd om eller vedta særskilte faglige prioriteringer, og det i en situasjon som lederne og lærerne hadde ingen eller liten erfaring med. Dette førte blant annet til at det ble en signifikant økning i kontakten mellom kommunene og skolelederne under pandemien (Federici & Vika, 2020).

Mari-Ana Jones med flere (2021) skrev en artikkel som handler om skoleledere sine erfaringer under pandemien, og da med et fokus på mulighetene som finnes i kriser som oppstår. Pandemien har gitt skolene og samfunnet muligheten til å tenke nytt om skole. Det vises til at lederne ble frontlinje-arbeidere som plutselig skulle være en støtte for alle i skolesamfunnet. Artikkelen viser til intervju av skolelederstudenter på NTNU som forteller om en tid som var tøff, hvor det var press, stress og søvnløse netter. Kriser fordrer til å handle i usikkerhet, og uten rutiner og retningslinjer. Det var to dimensjoner lederne skulle håndtere. Den ene var kompleksiteten i selve situasjonen og den andre var at lederne skulle hanskkes med usikkerheten på vegne av andre. Skolelederne forteller at de brukte mye tid på å følge opp lærerne og ta vare på dem. Lærerne var redde for å gjøre feil, så lederne måtte veilede de trygt gjennom krisen. Digitale møter ble en del av hverdagen. Disse møtene opplevdes som effektive, siden de oftere hadde en kortere agenda og bedre oppmøte. Flere meldte om at de digitale møtene var noe de ville ta med seg etter pandemien også. Samarbeidet i ledergruppene og i kollegiet ble også bedre i denne perioden. Plutselig hadde alle en «felles fiende» som brakte folk sammen. Mye av motstanden forsvant, og digitale verktøy var bidragsyttere i samhandling og samarbeid i møter.

I den samme artikkelen fra Jones med flere (2021), konkluderer de med at det ligger til rette for at lederne kan bruke pandemien som en mulighet til å utforske og utvikle sine ferdigheter som de allerede innehar innenfor improvisasjon, siden daglig håndtering av små og store utfordringer og ulike kompleksiteter krevde det. Forfatterne peker også på at koronaen ikke bør ses på som en isolert hendelse som krevde ekstraordinært lederskap i en periode, men heller forsøke å bruke krisen til å identifisere og bygge på det som er bidrag til det profesjonelle læringsfelleskapet. Målet bør være å forstå hva som kreves av lederskap under ordinære omstendigheter for å få til utvikling, og da kan krisen være et bidrag til å finne svar på det (Jones et al., 2021). For som Zaho (2020) også hevder, hvis vi bare ser på pandemien som noe kortvarig, vil det bare bli midlertidig det vi gjør for å sikre læring og undervisning når skolene er stengte. Det er en risiko for at når skolene åpner igjen vil man raskt gå tilbake til det gamle. Han mener at dette virker å være tankesettet og oppførselen til de fleste skolene rundt i verden, men samtidig hevder han at dette har med hvordan vi behandler pandemien. For velger vi å heller se på Covid som en mulighet til å endre og utvikle utdanningen, i stedet for noe forbigående, er det anledning til det. Målet må være å skape de beste

undervisningsmulighetene for alle barn, i stedet for å forbedre skolene. Det stilles spørsmål til om skolemyndighetene skal fortsette å fokusere på «... accountability testing, given that students have been over-tested and testing has itself become a pandemic in education» (Zhao, 2020, s. 30). Zhao gir uttrykk for håp om at vi kan tenke nytt rundt utdanning, og da med elevene som perspektiv i stedet for testing, læreplanmål og pensum.

Alma Harris (Harris, 2020) stiller også spørsmål om vi er gode nok til å gripe muligheten som hun mener finnes i en slik krise. Kan det være en fare for at muligheten til å endre eller forbedre blir oversett eller mistet? Harris trekker også fram ledelsesperspektivet, og viser til at lederskap fant sted gjennom PC-skjermen i starten, ved å bruke programmer som Teams, Zoom osv. Harris og Jones (2020) viser til at for lederne så ble hverdagen annerledes. Avdelingsmøtene, kaffepausene og småpratene i gangen forsvant. Skolelederne var fanget i en ugunstig situasjon hvor de var avhengig av veiledning fra myndighetene om prosesser, prosedyrer og svar, og disse kunne endre seg over natta. Plutselig ble krisehåndtering en viktig ferdighet for en skoleleder. Ledelse i uforutsigbare tider krever at lederne klarer å navigere i en rute som ikke er kjent, hele tiden med mål om læring hos elevene. For at lederen skal klare denne problemløsningen vil det kreve støtte og samarbeid fra alle ansatte, ifølge Harris og Jones (2020). De sier også at distribuert lederskap er nødvendig for å overleve i en slik krise som pandemien er. Lederne skal være påkoblet, samarbeidende, kreative og mottakelige. Distribuert lederskap kommer jeg tilbake til senere i teorikapittelet.

I tillegg til ny forskning vil jeg trekke fram Dan Lortie (1975) sin sosiologiske undersøkelse av amerikanske lærere sitt arbeid på 1970-tallet. Funnene hans viser til at lærerne bærer preg av individualisme, her- og nå-tenkning og konservatisme. Lærerne ville helst styre dagene selv og gjøre slik de alltid har gjort. Hans funn, som på en måte stempler lærere som konservative, er noe som ser ut til å prege en del sin oppfattelse av lærerprofesjon i dag også, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

2.2 Teori for å belyse empiri

Bakteppet for oppgaven er pandemien, og min problemstilling har fokus på om det er mulig for skolelederne å bidra til utvikling. Teorier om våre holdninger, tanker og forestillinger som blant annet Peter Senge sin andre disiplin: Mentale modeller, Carol Dwecks «fixed -» og «growth mindset» og Eirik Irgens, Vivian Robinson og Chris Argyris sine teorier om og perspektiver på enkel- og dobbelkretslæring og handlingsteorier, vil fungere som mine analytiske «briller». I tillegg vil jeg si noe om kommunikasjon. Alle disse teoriene og perspektivene vil være med å gi et innhold til det problemstillingen etterspør, og vil bli videre drøftet i drøftingsdelen av oppgaven.

Den første jeg vil trekke fram er Peter M. Senge sin andre disiplin: Mentale modeller. «Her bruker vi ikke ordet disiplin i betydningen lydighet og straff, men om et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter» (Senge, 1999, s. 11). Senge sier at mentalt så har vi etablerte modeller om hvordan ting skal være og gjøres. Skal man utvikle noe kommer det ofte i konflikt med det etablerte. For å komme ut av dette kreves det god refleksjonsevne og undersøkelsesevne. Ofte når vi fatter beslutninger, gjør vi det så raskt at vi ikke rekker å tenke nøye igjennom dem (Senge,

1999). Ved en krise eller en uforutsigbar situasjon som pandemien er eksempel på, må beslutninger gjøres hurtig. Senge sin andre disiplin ønsker å justere vårt indre bilde av verden. Ny innsikt blir ofte ikke anerkjent med bakgrunn i at den strider med våre forestillinger om hvordan verden er. Disse forestillingene påvirker hvordan vi tenker og handler på. Klarer vi å justere disse vil vi kunne få til et gjennombrudd når det kommer til lærende organisasjoner. For de forestillingene vi innehar, påvirker både bevisst og ubevisst hvordan vi handler. Selv om Senge påpeker at det ikke finnes riktige eller gale modeller, er alle modellene forenklinger. Det er de modellene som ikke blir kommuniserte eller er ubevisste som er utfordrende for gapet mellom forestillinger og virkelighet. En annen utfordring er det som blir kalt «abstraksjonssprang», hvor man generaliserer for fort og konkluderer uten å undersøke. Noen få enkelthendelser kan føre til at man generaliserer. Et eksempel på det kan være at man som leder har noen få ansatte over 60 år som har utfordringer med det digitale. Hvis en leder da tar et abstraksjonssprang vil denne lederen kunne tenke at alle over 60 år har utfordringer med det digitale. Å være bevisst dette er viktig, for når man ikke har undersøkt spør Senge om på hvilket grunnlag har lederen denne oppfatningen. Hvor gode er vi til å stille oss selv spørsmål som utfordrer våre mentale modeller, og da muligens generaliseringer uten evidensbasert dokumentasjon? Egenrefleksjon og bevissthet om hva som påvirker våre handlinger vil være til hjelp for å avdekke dette.

«Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkninger slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis» (Senge, 1999, s. 191). Med en pandemi rundt oss som utfordrer oss til å handle annerledes og tenke nytt, vil de mentale modellene kunne være avgjørende for om vi tar med oss noe ny lærdom eller endring av praksis. Både Senge (1999) og Klev og Levin (2009) refererer til Argyris og Schön sine teorier om enkel- og dobbelkretslæring og handlingsteorier. De viser til at mange handlinger skjer basert på enkelkretslæring. Det er enkelt å hoppe rett i handlinga for å satse på at akkurat den handlingen er svaret på hva som må gjøres for å oppnå de resultatene vi ønsker. Det blir ofte glemt at vi må et steg tilbake for å få til dobbelkretslæring. Ved at vi ser på forutsetningene for handlingene, og bruker tid, og i tillegg evidensbasert kunnskap, vil det være større sannsynlighet for å få det resultatet man ønsker. Dobbeltkretslæringen sikrer ikke bare at vi gjør tingene riktig, men at vi også gjør de riktige tingene. Men da må vi rekke å tenke, slik Senge peker på. I en krisesituasjon har du ikke alltid tid til det, noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

I denne sammenhengen kan vi også trekke fram handlingsteorier, som nevnt ovenfor. Ofte finner man ut at det er et gap mellom uttalte handlingsteorier og faktisk gjennomførte handlinger. Senge (1999, s. 178) referer til Argyris: «Selv om mennesker ikke (alltid) opptrer i samsvar med sine erklærte teorier (dvs. hva de sier), opptrer de i samsvar med sine teorier-i-bruk (dvs. sine mentale modeller)». I situasjoner preget av uforutsigbarhet er dette interessant, og spesielt siden det ikke alltid er innlysende hvordan man skal avdekke de ansatte sine handlingsteorier. Skal man klare å endre handlingsteoriene kan teori om enkel- og dobbelkretslæring være til hjelp. Det samme kan Vivian Robinson med flere (2018) sine omgåelses- og engasjementstilnærminger når det kommer til ledelse av forbedringer. Omgåelsestilnærmingen omhandler i hovedsak om en lærer velger å innrette seg, tilpasse seg eller motsette seg det lederen har bestemt. Under pandemien kunne det være det myndighetene bestemte. Omgåelsestilnærmingen blir på en måte en overtalingsprosess, mens

engasjementstilnærmingen har mer fokus på dialogprosessen. Innholdet i dialogen innebærer å ta noen ekstra runder for å komme fram til en felles beslutning om å endre eller en felles beslutning om å ikke endre. Som det kommer fram av disse to tilnæringsmåtene forutsetter engasjementstilnærmingen dobbelkretslæring og kommunikasjon. Ved endring krever det at leder er tett på og i dialog med sine ansatte. De ansatte må også kjenne på en trygghet innenfor det handlingsrommet som finnes til å prøve seg litt fram på nye ting, gjerne sammen eller med hjelp fra kolleger eller fagmiljø.

Et annet aspekt i tilknytning til mentale modeller er Carol Dweck (2019) sin forskning på tankesett (mindset). Dweck har gått nærmere inn på det hun kaller for «fixed»- og «growth»-tankesett. Et «fixed»-tankesett har tanker om hvordan ting er og blir. Det blir på en måte litt fordomsfullt og at man er mindre åpen for endring og utvikling. Et «Growth»-mindset har tro på at menneskelige kapasiteter kan utvikle seg over tid. Man er mer åpen for læring og utvikling, og er nysgjerrig. Forskning på området viser til at en slik tro sannsynligvis vil kunne påvirke menneskelig oppførsel. For å illustrere kommer Dweck med noen eksempler.

Et eksempel som Dweck trekker fram er hvilke slutninger elever gjør med referanse til foreldrene; foreldrene mine kan ikke matte – ergo jeg kan ikke matte. Et annet eksempel er at elever kan finne på å bruke ulike unnvikelsesmanøvrer når de støter på utfordringer. Hvis de feiler trekker de konklusjonen at de ikke er smart i matte. For å unngå å se dum ut, lar de vær å prøve, for hvis de må prøve hardt tenker de at det er ensbetydende med at de ikke er smarte. De synes derfor at det er bedre å mislykkes på grunn av manglende innsats enn på grunn av dårlige evner. Slike tankesett verken følger eller bringer noe godt med seg, og spørsmålet blir hvordan man kan endre det. Den statiske tankegangen mener at mye er fastsatt, mens den utviklende tankegangen tenker at ting kan læres og øves på for å bli bedre. Dette er Dweck (2014) sitt mantra med «Not yet». Eksemplene ovenfor viser til at elever ofte kan tenke at dette kan jeg ikke, og at det dermed bare er slik. Men det er da «ikke ennå» kommer inn. Klarer man å tenke at man ikke kan det ennå, så vil situasjonen eller saken kunne se annerledes ut.

Tankesett gjelder ikke bare elever, men er også overførbart til ansatte og ledere. Blant nettopp ledere, ansatte og elever kan det være forskjell på hvordan man håndterer utfordringer og om man preges av et «fixed»- eller «growth»-tankesett i situasjoner som oppstår. Også her kan både elever, ansatte og ledere bruke unnvikelsesmanøvrer som begrunnelse for å ikke prøve lære eller gjøre noe nytt. Dweck (2019) påpeker at et «growth»-tankesett ikke er svaret på alt eller alltid er det beste, men hun mener det kan hjelpe mennesker å engasjere seg i tanker og handlinger som bidrar til at de kan nå målene de har satt seg. Teori om «Fixed»- og «growth»-tankesett kan hjelpe oss å sortere og å forstå måten elever, ansatte og ledere håndterte nye situasjoner fra mars 2020 og framover. I rapporten fra Fjørtoft (2020) som jeg refererte til ovenfor, kom «growth»-tankesett fram med den læreren som sa at vedkommende ikke var på trygg grunn, men at vedkommende ville prøve å lære. Det å ha ei innstilling om at jeg ikke kan det ennå, kan være bidrag til å fremme øvelse, refleksjon og utvikling.

Kommunikasjon og ledelse, og kommunikasjon mellom lærere er også to perspektiver som jeg vil trekke fram her. Dons et al. (2020) viser til at flere studier som har sett på analoge lærersamtaler kommer fram til at samtalene er lite kunnskapsbaserte. De fleste samtalene er svært beskrivende og kommer ofte fram til at slik er det, altså de konstaterer noe. Eksempler på slike samtaler er klasselærermøter, hvor lærere som

underviser i samme klasse har møte. Et annet eksempel er på arbeidsrommet når en lærer har gjennomført ei undervisningsøkt og har behov for debrifing. Det er sjelden at beskrivelsene blir utfordret på noe vis, med for eksempel spørsmål eller utfordringer. De blir dermed ikke analysert. Studiene de referer til viser også til at samtalene har lite forankring i teori og mangler fagbegreper. Valgene som tas blir dermed ikke diskutert når de går fra beskrivelser og til handling, altså enkelkretslæring, slik som beskrevet ovenfor. Kommunikasjon trenger dermed ikke føre til utvikling med bakgrunn i situasjoner som beskrevet her, men i andre settinger er riktig kommunikasjon et bidrag. Overordnet del i fagfornyelsen trekker også inn elementer om viktigheten av god kommunikasjon under overskriften «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling», hvor det blant annet står: «Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Kommunikasjon og ledelse kan beskrives med henvisning til transformasjonsledelse. I transformasjonsledelse er kommunikasjon en av de avgjørende faktorene for at lederen skal lykkes. Lederes skal veilede, formidle, uttrykke tiltro og kommunisere visjoner aktivt og tydelig. I tillegg skal lederen skape tid og rom for refleksjon (Emstad, 2012). Transformasjonsledelse kommer jeg tilbake til nedenfor.

2.3 Teori med perspektiv på ledelse

2.3.1 Distribuert ledelse

Problemstillingen utfordrer på om skoleledelsen kan bidra til utvikling på noen områder når det oppstår situasjoner som ikke er forberedt, og eventuelle kriser. Ovenfor, under aktuell teori, refererte jeg til Harris sitt utspill om at distribuert ledelse var nødvendig for å overleve en slik krise som pandemien er. Distribuert ledelse er en teoriretning som i praksis handler om en interaksjon mellom ledere og deres ansatte i en situasjon, og at all ledelse er distribuert (Spillane, 2005). «I teorier om distribuert ledelse legges det vekt på at ledelse er noe langt mer komplekst enn det som utføres av personer i formelle lederstillinger. Vi kan derfor ikke forstå hvordan skole ledes ved å studere rektor alene» (Halvorsen, 2012, s. 84). Ledelse blir ikke alltid distribuert gjennom bevisste valg. Det kan skje gradvis over tid, eller noe mer plutselig når en krise som oppstår framtvinger nye samhandlingsmønstre. Distribuert ledelse er ikke direkte en måte å lede på, men en kan tenke at det er måte å tenke om ledelse på og at formen kan betraktes gjennom en linse. Selve ledelsen påvirkes av den lokale konteksten. Her finner vi ulike faktorer som spiller inn som f.eks. organisasjonsstrukturer, lederverktøy og ulike administrative rutiner som blir til hjelp for de i en organisasjon som utøver handlinger knyttet til ledelse. En utfordring som Halvorsen (2012) peker på er at det er lite teori som faktisk sier noe konkret om hvordan man distribuerer ledelse og hvordan ansvar fordeles. Skal vi klare å finne ut om ledelse fører til endring eller læring, må vi undersøke. En annen utfordring er at skoler er komplekse organisasjoner. En konkret og god interaksjon ved en skole, trenger ikke å være den beste løsningen ved en annen skole. Et annet spørsmål blir hvordan en kan skille hva som er hva, når ledelse ikke er noe formelle ledere gjør. Samme gjelder interaksjonene, for hvordan kan de skilles fra annen aktivitet som skjer i

en organisasjon som er bidrag i utviklingen av ny praksis og forståelse av nåværende praksis (Halvorsen, 2012).

2.3.2 Transformasjonsledelse

En annen ledelsesstil jeg vil trekke fram er transformasjonsledelse. Teori om transformasjonsledelse tar utgangspunkt i fire momenter: idealisert innflytelse, individuelle hensyn, intellektuell stimulering og inspirerende motivasjon. Alle ansatte synes det er viktig med rettferdighet og tillit. Derfor er idealisert innflytelse viktig, slik at ansatte kan kjenne på at jobben de gjør er et bidrag og til og med avgjørende for organisasjonen. I en kunnskapsorganisasjon vil ansatte kunne håndtere intellektuell stimulering i form av at lederen kan komme med konstruktive tilbakemeldinger når det er på sin plass og situasjonen tilsier det. Men som leder skal vi passe på, ta individuelle hensyn ved å behandle de ansatte med respekt, og gi de positive tilbakemeldinger og støtte. Innenfor transformasjonsledelse er det også fokus på å utvikle medarbeidernes egen ledelseskapasitet. Dette for at de skal bidra i arbeidet med å nå felles mål. Her berører vi det som kalles «inspirerende motivasjon». Lederen sin måte å kommunisere høye mål og forventninger skal motivere og forplikte de ansatte til å bidra så godt de kan. Ledelsesstilen har også fått kritikk fordi den kan oppfattes som kontrollerende og manipulerende i sin form siden fokuset på lederens visjoner og mål er så sterkt. Samtidig peker flere studier også på at en rektor ikke kan nå målene alene, og at transformasjonsledelse er av stor betydning for de ansattes jobbtilfredshet og motivasjon (Emstad, 2012).

Det handler blant annet om å oppmuntre og motivere lærere til å arbeide sammen for å håndtere utfordringer i hverdagen og nå ambisiøse mål, hvilket dreier seg om å utvikle mennesker gjennom intellektuell stimulering og individuell støtte. Dette har også betydning for organisasjonslæring i skolen [...]. (Emstad, 2012, s. 76)

2.3.3 Organisatorisk læring

Når det gjelder utvikling og læring i organisasjonen er det mange som har ulike innfallsvinkler til hva som kan være den beste inngangen for å sikre organisatorisk læring og et godt profesjonsfelleskap. I forrige del viste jeg til Robinson med flere (2018) sin inngang til forbedring. Eirik Irgens (2007) bruker begrepet organisatorisk læring i sin femtrinnsmodell. De fem trinnene består av påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring. Den beskriver læringsreisen fra individnivå til organisasjonsnivå. Mellom hvert trinn er det filter som kan være med å skape utfordringer og dermed være til hinder. Tykkelsen på filteret vil være avgjørende for om man kommer seg til neste trinn og hva slags kunnskap og læring du tar med deg. «Organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring. Læringen blir organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte» (Irgens, 2007, s. 56) For å oppnå organisasjonsendring eller -læring må ansatte handle annerledes enn de har gjort tidligere. Og når mennesker skal handle annerledes enn før kreves det en atferdsendring, noe som kan være hovedutfordringen (Jacobsen, 2012).

Akkurat det siste trekker også Jan Merok Paulsen (2021) frem i sine beskrivelser av hvordan man skal oppnå organisatorisk læring. Han peker også på utfordringene en leder står i ved at både skoleledere og lærere ofte må ta en rekke beslutninger i situasjoner

med usikkerhet og risiko, noe som medfører at de må utøve situasjonsbestemt ledelse under tidspress. Paulsen trekker også fram flere elementer og faktorer som han mener er avgjørende for å lykkes. Han skriver blant annet om organisatorisk læring: «Begrepet organisatorisk læring beskriver «hverdagslæring» på jobben i skolen, der fellesskapet trekker veksler på enkeltlærere, lederes og gruppers kunnskap og ferdigheter» (Paulsen, 2021, s. 31). Kulturutvikling blir også nevnt i denne sammenhengen, da kunnskapen skal gjennomsyre praksis, verdier, holdninger og kollektivt fokus i skolen. Videre påpekes viktigheten av å oppleve mestring og skape mestringstro, spesielt blant grupper som seksjoner, nettverk, team osv. Når flere arbeider sammen mot det samme målet, kan de dra veksler på hverandre, noe som kommer organisasjonen til gode og styrker profesjonsfellesskapet. Når Paulsen beskriver ledelsesformene som bidrar til det utfallet man ønsker, trekker han fram distribuert ledelse. Som nevnt ovenfor er distribuert ledelse avhengig av flere enn rektor selv. Det er generelt en gjensidig avhengighet mellom formelle og uformelle ledere for å lykkes med samfunnsoppdraget. Men det vil være forskjell på hvordan en slik ledelsesform kommer til uttrykk ved de ulike skolene, fordi konteksten og organisasjonsstrukturene er forskjellige. Samtidig viser han til forskning når han sier at det er arbeidskrevende med en slik ledelsesform, men effektiv når målet er kollektiv læring. Skolene befinner seg i stadig endring med bakgrunn eksempelvis regelstyringen i skolen, læreplanfornyelser og -tilpasninger, hvor det kommer endringer med noen års mellomrom. Nye reformer eller endringer må tilpasses og befestes sin plass i organisasjonen, og ifølge Paulsen (2021) er det avgjørende at det kommer læring ut av utprøvingene som hver enkelt gjør, og at disse erfaringene og kunnskapen som bygges opp blir delt internt i skolen. Slik kan en dra veksler på hverandre.

2.4 Oppsummering

I teorikapitlet har jeg vist til aktuell forskning og trukket ut de elementene som jeg mener er relevant videre i oppgaven, og for å kunne svare på problemstillingen i slutten av oppgaven. Det er satt fokus på det digitale, ledelsens rolle og håndtering av krisen, kommunikasjon og nokså mye på de mulighetene som ligger i kriser og situasjoner som er uforutsigbare. Hvordan lederne og lærerne opplevde denne situasjonen, og hvilke forestillinger og handlingsteorier de satt med er interessant, og det er noe jeg vil drøfte senere i oppgaven. Av den grunn har jeg valgt teorier om mentale modeller, handlingsteorier og tankesett. Disse mener jeg er bidrag for å forstå og kunne forklare noen av mine funn, som jeg kommer tilbake til. Ledelsens bidrag til skoleutvikling fordrer også at jeg må belyse ulike perspektiver på ledelse og lederstil, og for å samtidig si noe om muligheten for organisatorisk læring. Enkel- og dobbelkretslæring sin posisjon i slike kriser tar jeg fram i drøftingsdelen av oppgaven.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive oppgavens metodiske tilnærming og begrunne valg av metode ut fra studiens hensikt. Hensikten er å få tak på de subjektive opplevelsene til lederne i situasjoner preget av krise og uforutsigbarhet. Metoden er kvalitativ, og jeg har kombinert en casetilnærming på skole- og gruppenivået, med en fenomenologisk tilnærming på individnivå. Selve designet er inspirert av en fenomenologisk tilnærming hvor undersøkelsen primært vil hente ut data fra intervjupersonenens livsverden. Skoledrift og ledelse under en pandemi er naturlig nok lite forsket på fra tidligere. Det å lede i krise finner jeg en del forskning på innen feltene helse- og beredskapsarbeid, men for skole spesielt er det mindre kartlagt. Selv om det kommer mer og mer forskning på feltet, er vi fortsatt i en pandemi, og sitter ikke med alle konklusjonene og resultatene enda. Siden problemstillingen min ønsker å finne ut hvordan skolelederne kan bidra, vil skolelederne og deres opplevelser være i fokus ved innhenting av data.

Det som kjennetegner en casetilnærming er ifølge Edvard Befring (2020) at den fokuserer på en enkelt hendelse eller noen få forsøksenheter, f.eks. personer eller en skole. Denne tilnærmingen er relevant for kvalitative studier hvor data hentes fra blant annet intervju. Dataene vurderes i et helhetlig format, noe som gir muligheter til å trekke ut essensen av komplekse fenomener og ulike kontekster. Robert K. Yin sier at «en casestudie er en empirisk metode som undersøker et samtidifenomen/saken i dybden og innenfor dens virkelige kontekst, og spesielt når grensene mellom fenomenet og konteksten, sammenhengen kanskje ikke er så tydelig» (Yin, 2018, s. 15(fritt oversatt)). For at prosjektet ikke skal bli for tidkrevende definerer Postholm (2010) en casestudie som forskning satt i et system som både er bundet av tid og sted. Dermed er det viktig å avgrense, noe jeg gjorde da min datainnsamling fant sted høsten 2021, og det var perioden fra mars 2020 og fram til høsten 2021 jeg konsentrerte meg om. Jeg avgrenset også stedet ved at det var én videregående skole. Jeg satte også en grense på antall intervjuer og varigheten på disse, noe jeg kommer tilbake til. Avgrensningen gjelder også hvilke metoder en velger for samling av data, da det kan hentes inn på ulike måter, som for eksempel ulike intervjuer, dokumentstudier og spørreundersøkelser.

En bekymring knyttet til casestudier er om resultatene eller dataene kan være overførbare, om man kan generalisere basert på ett enkelt case. Samme spørsmålet kan stilles til om man kan generalisere basert på ett enkelt eksperiment, men svaret er ikke enkelt. Yin (2018, s. 20-21) sitt korte svar er at casestudier er generaliserende til hypoteser, men ikke til populasjoner og hele universet, dermed kan det sies at målet vil være mer en slags analytisk generalisering. Samtidig vil jeg si at min undersøkelse er så liten, siden den har en casetilnærming på gruppenivå og en fenomenologisk tilnærming på individnivå, at den vil være vanskelig å generalisere.

Den fenomenologiske tilnærmingen handler om at jeg vil «finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring» (Postholm, 2010, s. 78). Fenomenologien har bidratt til å legitimere empirisk forskning hvor fokuset har vært på subjektive indre opplevelser (Befring, 2015). Fenomenologien mener vi kan studere verden slik hver enkelt oppfatter den. De enkelte opplevelsene kan tolkes på ulike måter, og i fenomenologien blir hver sin tolkning, altså den subjektive opplevelsen, virkeligheten (Postholm et al., 2018). Innenfor fenomenologi er intervju den viktigste metoden for å samle inn data for å kunne si noe om allment om vår erfaringsverden. Samtidig er det problematisk å generalisere, da beskrivelsene til den enkelte ikke kan bevares fordi

mennesker hele tiden fortolker verden og det som skjer rundt (Jacobsen et al., 2015). I min studie ville jeg finne ut hva skolelederne oppfatter, tenker, opplever og mener om hva de gjør når det oppstår hendelser som ikke er planlagte, og ikke minst deres tanker om hvilken rolle de har ved å kunne bruke erfaringer for å bidra til skoleutvikling. Dette er studiets fokus, og jeg vil nå beskrive hvilke metoder jeg har valgt for å kunne si noe om akkurat det.

3.1 Innhenting av empiri

I studien har jeg som tidligere nevnt brukt kvalitativ metode. «Skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode kan bedre forstås som bruk av ulike verktøy til ulike formål, ...» (Nyeng, 2012, s. 71). Det var det kvalitative jeg ville finne, altså relative data i form av subjektive opplevelser. Denne formen for data kan forhåpentligvis fortelle noe om hver enkelt sin opplevelse av virkeligheten. Det jeg ønsket å få svar på var avgjørende for valg av metode, og kvalitativ metode er knyttet til induksjon, så dataene skal i utgangspunktet ikke verifisere allmenne påstander. Jeg var ikke ute etter et svar med to streker under, noe heller ikke forskningsspørsmålene ikke la opp til. Ofte vil forskere ha variasjon i datamaterialet de får inn, noe jeg også måtte forvente (Nyeng, 2012) (Eget arbeid, 2020).

3.1.1 Fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervju

Empiri kan hentes inn på mange måter. Jeg har tatt utgangspunkt i to ulike metoder; fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Fokusgruppeintervjuet vil ivareta casetilnærmingen, mens de individuelle intervjuene vil ivareta den fenomenologiske tilnærmingen. Samtidig vil fenomenologien være synlig i begge metodene, da intervjuguiden vil være operasjonalisert slik at den blant annet rettes inn mot skoleledernes opplevelser. Intervju har jeg valgt fordi det gir meg en mulighet til å få beskrivelse av subjektive opplevelser, og jeg har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål ved at jeg velger en semistrukturert form på intervjuene. Hvis jeg hadde valgt å bruke observasjon som metode i stedet, ville ikke det, slik jeg ser det, gitt meg svar på det problemstillingen etterspør. Dette begrunnes i at jeg kommer inn over ett og et halvt år etter at pandemien gjorde sin inntreden. Med intervju så får jeg primærdata og selvrappordata, og med det større sannsynlighet for å kunne svare på det problemstillingen min spør etter (Befring, 2020).

Bakgrunnen for at jeg valgte fokusgruppeintervju var at det skulle bli enklere å få fram opplevelser og synspunkter som kanskje ikke alle intervjupersonene hadde kommet på om jeg hadde intervjuet de hver for seg. Et utsagn kan gi andre assosiasjoner som er nyttige bidrag. Fokusgruppeintervju er et effektivt verktøy for datainnsamling, fordi jeg får empiriske data på gruppenivå om emnet som jeg har bestemt. Metoden egner seg for å få fram grupper sine fortolkninger, interaksjoner og verdier. Metodens styrke, som også er grunnen til at jeg valgte denne, er at den gir større sannsynlighet for å få varierte svar, da en persons uttalelser gjerne skaper assosiasjoner hos andre. Intervjupersonene kan kommenterer hverandre, sammenligne uttalelser og så komme med sine egne begrunnede forforståelser. Dermed blir det produsert konsentrerte data på en forholdsvis tilgjengelig måte (Halkier, 2015). Gruppedynamikken ville være formålstjenlig for det jeg ville finne ut, samtidig som fokusgruppeintervjuet ville kunne gi meg retning for

dybdeintervjuene som jeg skulle gjennomføre senere. I de individuelle intervjuene kunne jeg be intervjupersonene greie ut og forklare mer om det som kom fram av utsagn i fokusgruppeintervjuet.

Fokusgruppeintervjuet valgte jeg å gjennomføre på intervjupersonenes arbeidsplass, såkalt feltintervju, mens de individuelle intervjuene ble gjennomført digitalt gjennom Teams. Formen på intervjuene var semistrukturert. Jeg hadde to ulike intervjuguider, et til fokusgruppeintervjuet og et til de individuelle dybdeintervjuene. Svarene fikk være åpne og frie, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål ved høve (Befring, 2015). Intervjuguiden var basert på forskningsspørsmålene, og de var operasjonalisert slik at de i hovedsak var rettet mot skoleledernes opplevelse. Jeg var også oppmerksom på spørsmålsstillingen. Yin (2018) poengterer viktigheten av å stille spørsmål om *hvordan* i stedet for *hvorfor*. Med «hvordan-spørsmål» ville svarene bli mer utfyllende og beskrivende, og ledende spørsmål må unngås.

Før jeg satte i gang med det første intervjuet, gjennomførte jeg et pilotintervju med to ledere, et såkalt parintervju. Hovedmålet her var å få testet ut intervjuguiden, men også min rolle og det tekniske utstyret. Jeg valgte to intervjupersoner for at de kunne spille litt på hverandre i situasjonen, da jeg antok at det ville skje i enda større grad i fokusgruppeintervjuet med sju stykker i rommet. Etter piloten valgte jeg å justere intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet ved å omformulere noen av spørsmålene og endre deler av rekkefølgen. Dette for å få mer flyt og sikre at spørsmålene var enkle å forstå.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført ved en videregående skole hvor alle intervjupersonene var en del av ledergruppen ved skolen. Alle underskrev samtykkeskjema om samtykke til deltakelse og opptak av samtalen. Ved gjennomføringen tenkte jeg over min plassering i rommet, slik at jeg kunne se alle like godt. Etter intervjuet transkriberte jeg det. Å transkribere et intervju tar litt tid og energi, noe Yin (2018) bekrefter. Han trekker også fram at det er viktig at den som intervjuer ikke lytter mindre fordi at man tar opptak av intervjuet. Det forsøkte jeg å være bevisst, ved at jeg etter pilotintervjuet forberedte meg på å måtte «hente inn» deltakerne om de kom med digresjoner, eller når det var naturlig å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg var også bevisst at opptak av intervjuet ikke skulle bli en forstyrrelse ved at jeg lyttet mindre.

Blant deltakerne i fokusgruppeintervjuet gjennomførte jeg individuelle intervju med to av intervjupersonene, rektor og en mellomleder. Til disse intervjuene utarbeidet jeg en ny intervjuguide. Fortsatt med bakgrunn i forskningsspørsmålene, men også basert på uttalelsene de kom med i fokusgruppeintervjuet. Spørsmålsformuleringene var preget av en fenomenologisk tilnærming, fordi jeg ønsket å få fram intervjupersonenes opplevelser og refleksjoner. Ved å snakke med deler av gruppen en gang til, fikk jeg undersøkt om svarene i det første intervjuet var konstante, samtidig som de kunne få muligheten til å utdype mer (Yin, 2018). Hvert intervju hadde en varighet på inntil en klokke time. Selve bakgrunnen for utvalget kommer litt senere.

3.2 Min rolle

Under intervjuene var jeg bevisst min rolle. Som grunntrekk skulle det være en samtale mellom meg og de/den andre, noe som ble forsterket i de individuelle intervjuene. Som forventet spilte gruppen på hverandre og ga hverandre assosiasjoner som ble nyttige for meg og mitt datamateriale. Mine forventninger var at intervjupersonene skulle kunne komme med en pålitelig introspeksjon og uttrykke det under intervjuet. Spørsmålene jeg hadde utarbeidet var gjennomtenkt med tanke på tydelighet, entydighet og klart språk. Min rolle var jeg bevisst både før, under og etter intervjuene. Det å kunne skape en god relasjon var avgjørende for at intervjupersonene ville bidra i studien. Tillit er et viktig stikkord her. I startfasen var informasjonsskrivet og redegjørelsen av prosjektet viktig. Svarene jeg fikk under intervjuene forsøkte jeg å behandle profesjonelt og med respekt for intervjupersonene i selve intervjuet, men også etterpå i bearbeidelsen av datamaterialet. Jeg forsøkte å være nøytral og ikke tillegge noen mening eller holdning til det som ble sagt. Undervegs i intervjuene kom jeg med noen enkle tilbakemeldinger med den hensikt om å trygge informanten(-e), eller sikre at jeg hadde forstått det som ble sagt riktig. En trygg informant er avgjørende siden intervjupersonen(-e) ikke kunne være anonym i møtet med meg (Befring, 2020). I min avhandling er skolen og intervjupersonene anonymisert. Det eneste som kommer fram i oppgaven er hvilken stilling de har.

3.3 Utvalg

Utvalget mitt består av sju personer fra en ledergruppe ved en videregående skole. Ifølge Nyeng (2012) bør utvalget være tilfeldig om det skal bidra med data som skal være overførbar. Men Halkier (2015) sier at utvalget innenfor kvalitative design er så små at de ikke kan bygge på tilfeldig utvelgelse, men heller en analytisk selektiv tilnærming hvor man sikrer at viktige karakteristikk med bakgrunn i problemstillingen blir representert i utvalget. Mulighetene for utvalg er mange. For å unngå et såkalt enkelt tilfeldighetsutvalg, hvor jeg trekker helt tilfeldig fra listen med ledere, kan stratifisert tilfeldig utvalg være et bedre valg. Men ved valg av strata kan jeg møte dilemma, for hvor mye skal jeg styre (Eget arbeid, 2020).

En tanke jeg gjorde meg tidlig var at jeg kunne snakke med en mellomleder som hadde ansvar for minst ett yrkesfaglig utdanningsprogram og en mellomleder som hadde ansvar for minst ett studieforbereidende utdanningsprogram. Dette med bakgrunn i å få data fra begge utdanningsretningene, og med en ide om det kanskje var mulig å sammenligne noe. En annen grunn til at jeg i utgangspunktet tenkte mellomledere, var at det ville være enklere å anonymisere mellomledere siden det er flere mellomledere enn rektorer og ass. rektorer. Mellomlederne er også tettere på lærerne, siden det er de som har personalansvar for disse, og at de med det kunne si noe om hva de gjorde, hvilket fokus de hadde og delt tanker om bidrag for skoleutvikling. En utfordring her er at de kan bli veldig fokusert på sitt område/sin avdeling, mens en rektor vil kunne løfte blikket og snakke om hele organisasjonen og redegjøre for sin rolle som øverste leder i en skole. En tredje mulighet var et strategisk utvalg, hvor jeg etter fokusgruppeintervjuet kunne velge hvem jeg ville intervjuer en gang til. For å unngå at jeg da kom til å velge hvem jeg hadde best kjemi med, ville noen kriterier være til hjelp. Jeg valgte en miks av tilnæringsmåter når det gjaldt utvalg som jeg vil redegjøre for her.

Jeg bestemte meg for å intervju en videregående skole, og denne skolen måtte ha både studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram, da de fleste videregående skolene i landet har begge retningene. Jeg startet å ta kontakt med ulike skoler. Den av skolene som sa ja først ble valgt. Jeg orienterte skolen om studien og delte informasjonsskrivet. De fikk beskjed om at jeg ville intervju fem til sju ledere som alle skulle være del av ledergruppen. Jeg visste ikke det eksakte antallet før jeg møtte dem. Det var sju som møtte. I fokusgruppeintervjuet orienterte jeg om at noen ville få en henvendelse om å delta i et nytt intervju. Rektors rolle i min problemstilling er vanskelig å gå rundt, siden rektors rolle er viktig. Av den grunn valgte jeg å intervju vedkommende en gang til. Jeg kom også på at jeg kunne benevne alle som deltok i studien som ledere, så da kunne jeg ivareta anonymiteten som jeg argumenterte for tidligere. Blant mellomlederne hadde jeg noen kriterier. Et kriterium for å delta som mellomleder var at lederen hadde vært mellomleder fra mars 2020 og til i dag ved den aktuelle skolen. Vedkommende skulle også ha personalansvar for lærere, samt lede flere utdanningsprogram. Med disse kriteriene var det kun en mellomleder som tilfredstilte kravene. Vedkommende fikk spørsmål om en runde til, noe personen samtykket til.

3.4 Analyse av data

Analyse av kvalitative data er i stor grad forskerens ansvar. Utfordringen er at det ikke er klare grenser å definere tema ut ifra, eller hva som bør vektlegges mer enn annet. Analyse betyr å bryte ned noe i mindre deler, f.eks. kategorisering, systematisering. Det kan være lett å blande det med fortolkning, som er å gi datagrunnlaget en mening eller betydning basert på vår forståelse. I analysen måtte jeg være åpen og se på arbeidet som en prosess hvor jeg sannsynligvis kom til å hoppe litt fram og tilbake, og løpe mellom forskjellige faser osv. Ifølge Brandi og Sprogøe (2019), kan en analyse ta noen uventede vendinger, og det er derfor viktig å ikke forsere selve prosessen. «Det analytiske arbeide, som er en central del af den samlede forskningsproces, ... der som oftest volder de største problemer og er mest tidskrævende, ikke mindst for nybegynderen» (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 11).

Min analysemetode er konstant komparativ analyse, en metode som krever at jeg som forsker er kreativ i analyseprosessen. Kreativiteten handler om å navngi kategorier og å stille spørsmål til seg selv gjennom hele analyseprosessen (Postholm et al., 2018). Analysen startet allerede i intervjuet, derfor noterte jeg ned tanker og refleksjoner underveis (Tanggaard og Brinkmann, 2015). Også i tiden etter intervjuene jobbet underbevisstheten med analyse, og jeg skrev inn tanker og refleksjoner på mobilen og i notatbok. Da jeg skulle i gang med analysen startet jeg med å skaffe meg et overblikk for å kunne kategorisere og systematisere empirien. Jeg lette etter mønster og jeg forsøkte å kategorisere (Postholm et al., 2018). Etter en runde med å finne mønster og fellesnevner ble det en ny runde. Jeg skrev ut transkriberingene og brukte ulike farger. Til slutt ble det noen «kart» i notatboka og på pc-en, og etter noe fram og tilbake, kom jeg fram til en kjernekategori og fire underkategorier. Kategoriene blir behandlet i kapittel 4.

3.5 Validitet og reliabilitet

Kvalitative data kan ofte sees på som en selvrappport om subjektive opplevelser og erfaringer. Dette er i kontrast til den kvantitative og positivistiske forskningen, som i stor grad har formet innholdet i begrepet validitet (Nyeng, 2012) (Eget arbeid, 2020). Validitet, altså gyldighet i data, er likevel aktuelt og viktig i arbeidet med kvalitativ forskning. Blant annet vil det jeg beskrev ovenfor om min rolle være relevant. Lesing av teori og forberedelser i forkant har hjulpet meg å bli bevisst min rolle, hvor viktig det er å forholde seg nøytral og møte intervjupersonene med åpent sinn og nysgjerrighet (Befring, 2020). Spørsmålene mine var åpne, fordi jeg ville at intervjupersonene sin livsverden skulle få komme fram. Det å være oppmerksom på feilkilder som kan begrenses allerede i planleggingen vil være viktig. Det at jeg etter pilotintervjuet justerte og omformulerte spørsmålene for å få spisset de, var med bakgrunn i å unngå misforståelser.

I min forskning er det viktig for reliabiliteten at dataene er holdbare og nøyaktige. Dette kan styrkes ved at transkriberingen gjengir det som ble sagt (Nyeng, 2012). Transkriberingen har jeg gått grundig over. Dette med bakgrunn i det Befring (2015) kaller et underkommunisert reliabilitetsproblem. Jeg måtte gjøre en nøyaktig og god jobb med transkriberingen. Det inkluderer å trekke inn validitetsvurderinger for å gjøre det klart hva som er mine tolkninger av det informanten sier, og hva som er informantens tolkninger av sine handlinger (Eget arbeid, 2020).

Etter at jeg hadde skrevet empiriframstillingen, sendte jeg den til alle intervjupersonene til validering. En såkalt member-check ble gjennomført, og det kom ingen kommentarer til innholdet. Det kom heller ingen tilbakemeldinger om at de ikke kjente seg igjen i det jeg skrev.

3.6 Etikk

I min rolle som forsker må jeg forholde meg til lover og regler om bl.a. arkivering og personvern. Forskningsprosjekt skal godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD) hvor det er andre personer involvert i form av innhenting av empiri. Jeg sendte derfor et meldeskjema til NSD og en masteravtale til NTNU. Både skjemaet og avtalen ble godkjent. I mitt forskningsprosjekt innhenter jeg ikke noen persondata, kun opplevelser og synspunkter. Deltakerne er anonyme og jeg har, som nevnt tidligere, innhentet samtykke til deltakelse og opptak. I transkriberingen bruker jeg koder på de ulike personene, slik at de ikke er identifiserbare. Når prosjektet er avsluttet vil alle opplysninger bli slettet.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for og reflektert over forskningsdesignet, metodevalg, utvalget og gjennomføringen av datainnsamlingen. I tillegg har jeg reflektert over kvaliteten og etikken i en slik oppgave. I analysedelen kom jeg som sagt fram til en hovedkategori og fire underkategorier. Hovedkategorien er «Kommunikasjonsmønster», mens de fire underkategoriene er «Ytringens formater», «Ytringens modus», «Nytteform» og «Refleksjon rundt manglende kommunikasjon». I det neste vil jeg

presentere data, og min analyse av disse som ender opp i det jeg karakteriserer som mine funn.

4. Presentasjon og analyse av data

I dette kapitlet vil jeg først presentere empirien for så å komme med min fortolkning av det empiriske datamaterialet, det jeg mener er funn. Etter arbeidet med analysen hvor jeg så på koding, kategorier og mønster har jeg funnet ut at kjernekategori og fellesnevneren er «Kommunikasjonsmønster». Underkategoriene mine er «Ytringens formater», «Ytringens modus», «Nytteform» og «Refleksjon rundt manglende kommunikasjon». Jeg har intervjuet ledere om ledelse, og det er tydelig for meg at ledelsens kommunikasjonsmønster er kjernen i empirien, noe jeg vil komme nærmere innpå i beskrivelsen av de fire underkategoriene som jeg har valgt å dele empiriframstillingen i. Alle intervjupersonene vil bli kalt leder, uavhengig av om vedkommende er rektor eller mellomleder. Jeg har også valgt å bruke «hen» som nøytralt kjønn, for å sikre deres anonymitet.

4.1 Format

Da skolene stengte ned 12. mars ble dette kommunisert ut til ansatte og elever via e-post og SMS, også ved den skolen hvor jeg har gjennomført undersøkelsen. Ledergruppen hadde beredskapsmøter på Teams, hvor det ble drøftet hvordan situasjonen skulle håndteres videre. Etter hvert som pandemien utviklet seg, måtte det til mer kommunikasjon:

Vi fikk veldig gode tilbakemeldinger på at vi var gode på informasjon, men det var krevende å gi den informasjonen. Det var krevende å skrive og det var krevende å være korrekt i forhold til det man kommuniserte ut. Vi skulle balansere med tanke på å ikke lage en krisestemning, altså, vi skulle ikke «hause» opp situasjonen.

Kommunikasjonskanaler som i hovedsak ble brukt i dialog med ansatte og elever var SMS, e-post, Teams, Skype, Canvas og telefon. Ledergruppa reflekterte over at det var noen utfordringer med kommunikasjon, for selv om de fikk mange gode tilbakemeldinger, var det også noen negative. «[...] når det ble mye negativt var det at vi hadde vært for dårlig på informasjon, at det ble utydelig [...]». «[...] dess mer konkrete vi klarte å være, jo bedre ble det. Når vi klarte det, fikk vi også gode tilbakemeldinger fra de ansatte om at dette var god kommunikasjon». Lederne erfarte også at det ble litt uoversiktlig om det ble sendt ut og lagt ut mye informasjon på en gang. Videre fortelles det at de etter hvert ventet med å sende ut informasjon:

Hvis det kom en pressekonferanse tirsdag kl. 19, da sendte vi ikke ut noe på mandag ofte, da ventet vi til at det var ferdig, satte oss ned og fikk samlet den informasjonen som var viktig for skole, så sendte vi ut informasjon. Da ble det mindre klager.

Deres digitale pedagog og avdelingsledere sendte ut linker til nettressurser. Opplæringsvideo til konferanseverktøyet ble også sendt ut. De forteller at de ble veldig ivrig, sendte ut masse, så mye at det ble altfor mye for lærere og elever i en periode, men det begrunnes i at det var et veldig engasjement for å få håndtert den uforutsigbare situasjonen på best mulig måte. Sharepoint ble brukt til å lage mapper for avdelingene hvor ukeplaner kunne legges inn. «Jeg synes alle hev-seg-rundt. Folk som har vært motstandere av alt, til og med å bruke Outlook-kalender, hiver seg rundt og laget leksjoner i Canvas. Det gjorde inntrykk.»

Da elevene og ansatte kom tilbake på skolen ble det også mye muntlig kommunikasjon i form av dialog ansikt til ansikt, men også over telefon i starten. Ledere og pedagoger hadde dialog om hva man kunne sette i gang av tiltak overfor elevene. «Kontaktlærerne ble oppfordret til å ringe og snakke med elevene.» En leder forteller at hen fikk en del telefoner som handlet om bekreftelse. På hjemmekontoret hadde ikke ansatte noen å snakke eller reflektere med rundt opplegg i klassen. Da ringte de sin leder som kunne reflektere sammen med dem, og gi dem den tryggheten og bekreftelsen som de ikke kunne få alene på hjemmekontoret.

4.1.1 Oppsummering

De ulike kommunikasjonsformatene nevnt ovenfor ble brukt med bakgrunn i ulike formål. Formålet la noen føringer for handlingen og valg av format. Skolens ledelse brukte ulike kommunikasjonsformater for å nå ut med informasjon og beskjeder. I hovedsak brukte de sms, e-post og telefon i all hovedsak. Lærerne brukte også telefon, samt Canvas til beskjeder og digital undervisning. Felles for både ledelsen og lærerne var at de skulle ivareta ansatte og elever digitalt da skolen var nedstengt. Jeg opplever at de forteller at de mistet noe da det ble digitalt, og lederne merket det godt ved at de måtte trygge lærerne i arbeidet, blant annet over en telefonsamtale. Ledelsen famlet litt i starten med tanke på valg av kommunikasjonskanal og mengde, men med tilbakemeldinger fra ansatte og litt prøving av ulike strategier, forstår jeg det slik at de lyktes bedre og bedre, og dermed oppnådde hensikten. Et funn her er at formålet vil legge noen føringer på valg av format. I tillegg vil innhold og timing også spille en rolle. Jeg oppfatter at ledelsen forsto hvor avgjørende det var å treffe på informasjonsarbeidet, for å hindre at det ble mer støy og uro enn nødvendig. Medarbeidernes tilbakemeldinger økte ledelsens presisjon i arbeidet.

4.2 Modus

Krisen og uforutsigbarheten beskriver lederne at kom til syne på ulikt vis. Under hele pandemien var det mange spørsmål som skulle svares ut, og i starten fortelles det at det handlet mye om regler, karantene, smitteråd, vasking osv. Etter hvert var det en del lærere som ringte avdelingslederne og var bekymret for elevene sine, siden de ikke fikk kontakt med noen av dem. «[...] hva skal vi gjøre, hvor langt skal vi strekke oss? Jeg måtte begrense noen av dem. Hvor mye tid skal vi bruke på det, skal vi varsle barnevern, så vi diskuterte sånne saker.»

Lederne var også bekymret for noen av sine ansatte. «Du måtte snakke med dem om at dette kan de ikke gå og tenke på hele dagen utenfor arbeidstid. Du må lage middag til ungene dine og slike ting.» Lederne måtte jobbe med at godt er godt nok. «Jeg tenker at min hovedjobb var trygging – nå gjør vi rett, vi gjør det vi skal, vi skal gjøre det sånn, det er helt rett, slapp av.»

De jeg snakket med forteller at de opplevde at en del ansatte var redde. «[...] når folk er redde så blir dem ganske ufin og da, og vi ble beskyldt for det ene og det andre [...]». Videre forteller de at de ble utfordret også, spesielt i starten av pandemien. De omtaler noen ansatte som eksperter «[...] som visste best og visste mer enn andre også, mente at vi gjorde for lite [...] Du var hele tiden kritisert for at vi ikke gjorde nok. Så det var en

krevende situasjon, ja.» Det sies at de fikk mange e-poster om ting de kunne gjøre. Videoer som viste hva andre skoler gjorde, med spørsmål om hvorfor det ikke ble gjort her.

Støtte innad i ledergruppa blir trukket fram som viktig i denne perioden. Da gruppa uttalte at de følte seg utfordret med bakgrunn i for lite informasjon eller en opplevelse av at de ikke gjorde nok, var det: «[...] godt å komme hit og nesten skrike litt sammen, og få backing i forhold til hvordan håndtere å stå i noe så negativt [...]».

Min opplevelse var at vi kunne komme hit [ledermøte] å være litt fortvilet eller rådvill, også samlet vi oss rundt det. De hørte på meg om jeg hadde noe, også ble vi enige om noe, og når vi gikk ut så var det greit. Vi tok det ikke med oss ut herfra, det synes jeg er et veldig godt kjennetegn på oss.

En del lærere ble også utfordret da det kom til det digitale og det å være tilgjengelig og påkoblet digitalt for elevene.

[...] det var noen få lærere som ikke klarte det. Så der var det stor bekymring. Fikk også melding fra elever som, der lærerne hadde lagt ut oppgaver, men var ikke tilgjengelig for konferanse eller veiledning i det hele tatt. [...] Sånne saker er bestandig vanskelig, for de som har de største behovene for veiledning er og veldig ofte de som nekter for at de har det.

Det fortelles at en del ledere måtte arbeide hardt for å komme inn hos disse lærerne. Men dette gjaldt ikke alle:

En del lærere som vi jobber med når det gjelder utvikling, begynte plutselig å utvikle på eget initiativ. [...] Plutselig, det vi har prøvd på i mange år, skjer i løpet av ei uke. Det er ganske flott å se på sånn i ettertid, og elevene var kjempefornøyde.

[...] ingen tvil om at alle tok et sjumilssteg, for de måtte jo. Alle sammen måtte inn å ha konferanser med elevene. De måtte følge de opp på et eller annet vis, også var det i varierende grad hvordan det ble gjort.

Lederne snakker også om at de ble overrasket over omstillingsevnen: «Jeg ble veldig overrasket over hvordan folk snudde, folk som hadde vært litt mot oss kanskje, vært i opposisjon, plutselig var med oss [...]».

4.2.1. Oppsummering

I en krise og i situasjoner som er preget av uforutsigbarhet kommer det tydelig fram i intervjuene at det er mange emosjoner som kommer til uttrykk på ulike måter. Utifra det de sier oppfatter jeg at det var en blanding av emosjoner som både utfordret og overrasket lederne. Lederne måtte støtte og veilede de ansatte i å håndtere undervisningen og situasjonen de sto i. I tillegg skulle lederne svare på spørsmål og betrygge ansatte som var bekymret for noen elever. Her ser jeg spor av de fire i-ene i transformasjonsledelse. Ansatte som overrasket og utfordret lederne, og turte å prøve nye ting kan ses i lys av teori om våre tankesett og mentale forestillinger. Samarbeidet i ledergruppen som lederne trekker fram som noe svært positivt er også noe som kan relateres til annen forskning. Disse koblingene til teori vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

4.3 Nytteform

Skolen jeg snakket med reflekterte over hvor grensen mellom skole og helse går i en slik krise. De beskriver en situasjon hvor, som nevnt ovenfor, kommunikasjon og samarbeid med kommuneoverlegen var avgjørende. Det var store avgjørelser som skulle tas, og beslutningsmyndigheten lå ikke i alle situasjoner hos skolen. Under fokusgruppeintervjuet ble det sagt at folk var redde. En del av det negative som noen ansatte lirket ut av seg begrunnes av lederne i redsel. Men skille mellom helse og skole forteller de ble litt overlappende: «[...] for det ene er helse og så er det skolen, og skolen har et ansvar i skole, og kommuneoverlegen har, for å si det sånn, ansvar for helsa. Den ble litt skliende [...]». Det sies at de ikke fraskrev seg ansvar, men de skulle ikke ta et annet ansvar enn det de hadde mandat til.

Samarbeidet med kommuneoverlegen var viktig for dem, også utover i pandemien: «Jeg hadde fremdeles god direktelinje med han, det var fantastisk.» Alt som ble gjort, ble gjort i samråd med han, sies det. Og dette samarbeidet med kommuneoverlegen og nasjonale myndigheters rolle beskrives blant annet slik:

Vi fikk selvtillit kanskje gjennom det, selv om det var veldig usikkert og vi var utrygge på hva vi holdt på med, så turte vi å stå i det, og det tror jeg handler litt om hvordan nasjonale myndighetene også var.

De snakket også om trafikklysmodellen: «[...] når vi var på gult, så var det det her som gjaldt.» Situasjonen de var i, sier de skapte noen forventninger av gruppa. «[...] jeg opplevde at vi ble veldig handlekraftig [...]».

Samarbeidet med kommunen beskrives som ekstra nært i starten av pandemien med tanke på de sårbare elevene som hadde behov for et skoletilbud på dagtid. «Vi var tidlig bevisst at dette var et kollektivt ansvar. Vi måtte stille opp for hverandre og finne ut hvordan vi best mulig kunne løse det.»

Skoleledelsen forteller at de etablerte kriseteam som hadde beredskapsmøter ved behov. Forventingene til ledelsens rolle i denne krisen sier intervjupersonene har styrket samarbeidet i ledergruppa. De har blitt et lederteam: «Synes vi har fått til noe, og jobbet oss i lag, blitt godt kjent, trygge på hverandre, utfordrer hverandre og vet hvem som er gode på hva. Vi har tydeligere rammeforståelse i ledergruppa [...]». De forteller at de oppdaget etter hvert at de fikk erfaringer i kriseteamet som førte til at de kunne være mer i forkant, kunne se for seg scenarioer, og samarbeidet bedre:

Vi jobbet jo veldig sammen, og det var jo med å bygge relasjonene våre enda sterkere, slik at vi klarte å på en måte være enda mer samstemt i vår utøvelse av ledelse på skolen. Det opplevde jeg som veldig, veldig positivt da. Vi møttes jo jevnlig, og hadde møter stup i ett. Beredskapsmøter hvor vi skrev logg.

Ved nedstengningen, da undervisningen skulle gjennomføres på digitale flater, forteller de om deres digitale pedagog sin rolle. «Vi kjørte webinarer sammen med han, blant annet flipped classroom.» Det var også behov for å strukturere opp klasselærermøtene for å samle lærerteamene rundt de ulike klassene. Her ble Teams brukt som kommunikasjonsverktøy.

Det ble også holdt digitale avdelingsmøter i starten av nedstengningen. Annenhver dag til å begynne med, før det ble sjeldnere etter hvert. Seksjonene på skolen var også med.

Disse møtene beskrives som nyttige for å få gitt informasjon, men også for å få avklart tolkninger av retningslinjer osv. De digitale møtene ble det mindre av etter hvert som elevene begynte å komme tilbake på skolen fysisk.

En leder fortalte at vedkommende ringte opp sine ansatte samtidig som hen gikk seg en tur:

Hvordan vi hadde det, hvordan vi skulle gjøre det, ble mye skole, men også tid til andre ting. Prøvde å få kommet rundt alle sammen i løpet av ei uke. Det fortsatte jeg med hele nedstengningsperioden så lenge jeg fikk det til.

4.3.1 Oppsummering

Da kommunikasjonen ble organisert og samordnet, ble den nyttig på flere områder og nivå. Jeg oppfatter at samarbeidet med kommuneoverlegen og myndighetenes klare beskjeder og trafikklysmoell, ga de nødvendig innhold for å kunne kommunisere bedre. Det ble en god støtte i kommunikasjonen og ga de selvtillit. Ledergruppens utvikling med bedre samarbeid, omforent framgangsmåte og mål, forplantet seg i organisasjonen på en positiv måte. Jeg oppfatter at de selv mener at de kan se spor forplantning av dette allerede nå. Kommunikasjonen med eksterne og innad i ledergruppa sikret at de gjorde det de skulle, og at informasjonen de sendte ut var mest mulig kvalitetsikret. Avdelingsmøtene som først var digitale og senere fysiske, var nyttige blant annet for å avklare ulike spørsmål folk hadde. Webinarene som ble holdt var med på å øke kompetansen hos ansatte, og alle samtalenene over telefon eller ansikt til ansikt ivaretok relasjonene og omsorgsbiten som noen hadde behov for. Alle disse elementene var bidrag for å håndtere situasjonen som oppsto.

4.4 Hva med kommunikasjon om refleksjon, endring og utvikling?

I de tre foregående underkategoriene så har jeg beskrevet noe om hvilke kommunikasjonskanaler som ble brukt, hvilken modus personene og situasjonene befant seg i, og hva som ble nytten av de ulike møtene og samlingene. De jeg intervjuet reflekterte også en god del over hva de ikke hadde kommunisert om i like stor grad. Da med vekt på læring, utvikling og endring, og mens praten gikk kom det utsagn om og eksempler på endring:

Jeg også tenker litt på hva vi har lært i ettertid, med lærerne og digitalisering av opplæring eller kommunikasjon med elever, konferanse og Canvas, altså alle elementene. Hvor mye videreføres? Og gjør alle det? Vi vet jo at det var mange som plutselig ble digitale her og skoleåret går så fort og det er ulike krav hvis det er skolestart og så er det midtveisvurdering, og så glemmer vi å trekke de lange tankene. Det tror jeg kanskje vi skulle ha gjort, for når vi nå fikk den unike muligheten også, da, som det alltid ligger i en krise, så må vi bare ta det nå.

I fokusgruppeintervjuet stilte jeg et spørsmål som omhandlet endring og læring, hvor en leder var raskt ute og sa at vedkommende trodde de var tilbake der de var, mens en annen sa at den ikke trodde de var helt tilbake. En tredje person reflekterte over at all læringen muligens ikke er like synlig, for endringene som ansatte har tatt med seg har blitt en del av hverdagen, og da er det ikke like lett å få øye på. Med referanse til

fokusgruppeintervjuet stilte jeg et spørsmål i de individuelle intervjuene som gikk på hva hver av de to satt igjen med etter forrige runde:

Det jeg har tatt med meg mest er at dette er noe vi bør gjøre sammen med lærerne våre. Slik at vi ikke lar den kunnskapen vi fikk gjennom pandemien og gjennom digitalisering av undervisningen, at den ikke bare fader bort. At vi faktisk gjør en refleksjonsoppgave sånn som vi gjorde sammen med deg sammen med lærerne. Sånn at vi løfter fram det igjen.

Når det kommer til endring og utvikling så kommer lederne med eksempler på ting som nå gjøres annerledes, og som var utenkelig i 2019. «[...] Teamsmøter i stedet for samlinger har blitt ufarliggjort og veldig vanlig».

Og hvor mer bekvem vi er med det å sitte sånn enn hva man var. Store møter på teams går så radig nå, slår av lyd og bilde, legges ut dokumenter osv. ikke bare skolen, men hele fylkesorganisasjon som har fått et kjempeløft synes jeg. Det digitale. Og nå sitter jeg og legger om karaktermøtene til digitale møter, og det er ingen som reagerer på det. Det er helt greit, ja. Vet ikke om det hadde gått i 2019.

Et konkret eksempel som blir nevnt er at skolen har hatt digital vikar fra en annen skole. De viser også til at det er ikke noe problem om en leder ikke kan delta fysisk på et ledermøte: «Det er ikke noe vanskelig om én av oss som ikke er til stede på et møte, da kobler vi oss bare på, også er vi med likevel. Det gjør vi jo relativt ofte, det var jo helt utenkelig før».

Det kommer også fram at lærerne har kommunisert rundt hvordan de har løst utfordringene de har stått i og hjulpet hverandre:

[...] blant mange lærere ble det en god delingskultur, for vi har noen lærere som er kjempedyktige, og plutselig ble det mer tilgjengelig for andre også. Så tror nok mange hadde glede av hverandre i denne perioden, at de lærte mye av hverandre.

Ved spørsmål om ledelsens opplevelse av endring i skolen, kommer det følgende svar fra den ene intervjupersonen:

Det er en slik iboende konservatisme i norsk skole som gjør til at man ikke tar innover seg endring, eller klarer ikke å endre. Man går alltid tilbake til start, liksom. Jeg synes det er en slags treghet sånn generelt i norsk skole [...].

Det kom også enda et bidrag angående endring eller ikke.

[...] vi sier jo at de var så flinke og vi snudde oss på tøvringen, og vi fikk til nærmest en revolusjon i norsk skole, men hvis du går inn i klasserommene igjen nå tror jeg veldig mye er det samme.

Men så kom det også andre refleksjoner rundt det med endring og utvikling:

Tror det har endret seg. [...] I de første årene mine som lærer var det ingen endringsvilje, fullstendig blottet for endringsvilje, [...] Men nå så, alt som har skjedd de siste årene, så virker det som om at folk er mindre redde for endringene, veldig mye mer sånn tar litt på hælen, ja, men da må vi gjøre det da, må vi så må vi. Håper vi tar med oss det framover, en organisasjon som er mer smidig, mer, ikke så redd for ting.

Et annet bidrag som kom, var følgende:

Det som er litt interessant med dette er at vi var så endringsvillig og fikk til så mye endring. Akkurat rundt 12. mars så skjedde alt, derfor er det så viktig å ta den refleksjonen sammen med lærerne, hva skjedde her og hva kan vi ta med videre. Slik at vi ikke bare

ender oss opp i en historie om at vi ikke er endringsvillig, fordi vi skaper jo noen forestillinger om skole hvis vi bare gjentar det. Så heller få lærerne med på at vi faktisk kan endre oss, og at vi har nytte av å tenke nytt.

Et siste utsagn jeg vil ta med i denne sammenhengen er følgende:

Hvis du ser på skolen, skole i hele landet, så har skolen endret seg kjempemye. Vi gjør det fordi vi må det. Vi får nye ungdommer, utdanningsprogram, det er nye måter å gjøre ting på. Det er en kontinuerlig endring, det er ikke slik at vi alltid bare snur bunkene, så gjør vi akkurat samme, det er ikke slik det er. Vi har de faglige diskusjonene og sånn, men de er ikke så lett å få øye på. For vi gjør mye av det samme, men det er noen få steder hvor vi gjør små endringer. Hadde vi skrudd tida tilbake da jeg gikk på videregående, og sett hvordan det var da, så vil vi se at skolen har endret seg. Men det har ikke stått i noen utviklingsplan, dokumentert den endringen. Verden endrer seg, og da endrer vi og skolen seg også.

4.4.1 Oppsummering

Min oppfatning etter intervjuene er at temaene utvikling og læring ikke har fått så mye oppmerksomhet, i alle fall ikke bevisst. I fokusgruppeintervjuet synes jeg svarene deres var så tydelige og med et slikt engasjement, at refleksjon rundt hva skolen kan ta med seg av læring fra krisen forsto jeg som noe de ville ta med seg til ansatte, slik at de kan reflektere over det sammen. Jeg tolker svarene deres slik at det har vært en del brannslukking og enkelkretslæring, og at de ved å sette temaet på dagsorden kan gripe muligheten som de selv mener ligger i perioden alle har vært igjennom. Jeg finner det også interessant at konservatismen kommer fram som uttrykk, og jeg synes det er en god refleksjonen rundt at læringen og utviklingen ikke er så godt synlig alle steder på grunn av at det har blitt en del av hverdagen. Det siste utsagnet får støtte av personen som trekker de lange linjene med tanke på utvikling i skole. De kommer med eksempler på at organisasjonen har lært, og de viser til at det har vært en interaksjon mellom ansatte som har ført til utvikling.

4.5 Presentasjon av funn

Kommunikasjonsmønster var kjerne kategorien i min analyse, og jeg valgte å dele kjerne kategorien inn i fire underkategorier som jeg nå har gitt et empirisk innhold. Til slutt i hver underkategori har jeg oppsummert mine tolkninger basert på analyse av det som ble sagt i de tre intervjuene jeg har gjennomført. Ut ifra analysen av det empiriske materiale vil jeg presentere hva jeg mener er interessante funn. Kommunikasjon mener jeg er et overordnet element ved funnene, da jeg ser at kommunikasjonsform, modus og nytte preger det meste av håndteringen av pandemien.

Det første hovedfunnet mitt er at ledelsens beskrivelser indikerer at deres rolle har vært viktig og avgjørende i krisen som skolen har vært igjennom. Ledelsen var bindeleddet mellom myndigheter og ansatte og elever. De hadde en viktig oppgave med tanke på å kommunisere ut informasjon, veilede, støtte, men også stå i utfordringer. Som en konsekvens av dette, og all tiden ledergruppen måtte bruke sammen, ble ledelsen en sterkere gruppe innad og utad. De ble bedre kjent, tryggere på hverandre, og de brukte

møtene til debrifing som de selv hadde behov for når det røk og føk med utfordringer og spørsmål fra ulike hold.

Det andre hovedfunnet mitt er at det har vært lite systematisk arbeid rundt utvikling og læring. Det har ikke vært prioritert å reflektere med alle ansatte underveis, og heller ikke etter at skolehverdagen begynte å gå tilbake til normalen. Noen avdelinger har reflektert litt sammen, men det har ikke vært noe felles arbeid rundt dette.

Av delfunn er det flere jeg vil trekke fram. Det første er at de digitale ferdighetene hos alle i skolen har økt i større eller mindre grad. Alle måtte lære seg de ulike kommunikasjonskanalene, da disse ble svært avgjørende for å holde kontakten og ivareta kjernevirksomheten i den første fasen hvor skolen var nedstengt.

Et annet delfunn er at jeg kan oppfatte spor av uformelle ledere som tok ansvar, og det oppsto flere interaksjoner mellom ansatte.

Det siste delfunnet jeg vil trekke fram er oppfatningen om at konservatisme som et trekk ved lærerne som profesjon, er til stede. Samtidig kommer det eksempler på at dette ikke er tilfelle under pandemien, siden ansatte måtte handle, og at de klarte å gjennomføre en god måte. Ansatte hev seg rundt og viste en omstillingsevne. I det videre vil jeg drøfte funnene som jeg nå har beskrevet.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene sett i lys av teorigrunnet beskrevet i kapittel 2. Min problemstilling er: Hvordan kan skoleledelse, i situasjoner preget av krise og uforutsigbarhet, bidra til skoleutvikling? For å svare på denne problemstillingen benyttet jeg tre forskningsspørsmål. Disse er utgangspunkt for drøftingen i de tre delene av dette kapitlet. En annen grunn til at jeg har valgt forskningsspørsmålene som utgangspunkt er kronologien i pandemien og handlingene, og endringen av fokus fra det konkrete til utvikling.

Den første delen tar opp ledelse i første fase av pandemien. Elementer fra det første hovedfunnet og det første delfunnet vil bli drøftet.

I det andre underkapitlet drøftes hvordan det var å lede en skolehverdag som var i endring og dermed uforutsigbar. Her vil jeg komme inn på ledelsens utfordringer med emosjoner, deres rolle og handlinger. Det første hovedfunnet og det andre delfunnet vil i stor grad bli diskutert i dette kapitlet.

I del tre vil det andre hovedfunnet som omhandler mangel på systematisk arbeid rundt utvikling bli diskutert, da med fokus på tiden etter nedstengning og tanker om mulig utvikling framover.

Til slutt i dette underkapitlet vil teori om organisatorisk læring bli drøftet med hovedfunn nummer en, og i tillegg det tredje delfunnet som blant annet omhandler konservatisme som trekk ved lærerprofesjonen.

5.1 Ledelse i første fase

Alle skolene i Norge ble stengt den 12. mars 2020. Skolen i min studie satte krisestab og sendte ut e-post og SMS til elever og ansatte når deres skole skulle stenges. Det var starten på en tid hvor kommunikasjon ble en viktig faktor for å komme gjennom pandemien på en god måte, dette med referanse til empiriframstillingen i det forrige kapitlet. Ledelsens kommunikasjonsmønster ble satt på prøve, og i starten skulle alt foregå digitalt. I alt, ligger det en forventning om oppfølging av ansatte og elever, for skolene skulle holde kjernevirksomheten i gang, bare i en digital form. I tillegg måtte ledelsen samarbeide med kommuneoverlegen for å sikre at man fulgte retningslinjene som myndighetene kommuniserte gjennom pressekonferanser og trafikklysmodellen. Stadig vekk ble forutsetningene for å drive skole endret gjennom nye retningslinjer eller ved at trafikklyset skiftet farge. Kommunikasjonsformen, som spiller en viktig rolle i det første hovedfunnet med tanke på ledelsens rolle, opplever jeg at skolen måtte arbeide litt med, for å erfare hva som fungerte best i forhold til hensikten. Det som ble kommunisert skulle være korrekt og ikke være bidrag til mer uro enn nødvendig.

Som beskrevet tidligere gjorde ledelsen seg noen erfaringer i starten av pandemien om hvilken type informasjon som fungerte. Skolen forteller at de etablerte tidlig kontakt med kommuneoverlegen, noe som også kommer fram blant skolene i landet som rapporten til Federici og Vika (2020) viser til. Dette samarbeidet og bindeleddet ble viktig i startfasen, men også i tiden framover og etter hvert som pandemien utviklet seg. Ledernes rolle i

kommunikasjonsarbeidet ble å gi råd og veilede, noe også Fjørtoft (2020) og Harris og Jones (2020) peker på i sine publikasjoner. De samme peker også på at kommunikasjonskanalene var mange, og at det i starten var jevnlig kontakt mellom lederne og ansatte. Referanseskolen fortalte at dette i starten skjedde gjennom digitale møter og telefonsamtaler. Bakgrunnen for at det var et behov for jevnlig kontakt begrunnes i at dette var en ny situasjon for alle, og plutselig manglet man kollegaen på nabopulten som man kunne snakke med, samt at alle småmøtene som finner sted i løpet av en arbeidshverdag ble borte. Både Harris (2020) og skolen trekker begge fram at lederskapet den første fasen skjedde gjennom skjerm. Med bakgrunn i eksemplene ovenfor er det fellestrekk mellom referanseskolen og elementer fra aktuell forskning som jeg presenterte i teoridelen, spesielt når det gjelder ledelse i den første fasen.

5.2 Ledelse av en uforutsigbar skolehverdag

5.2.1 Emosjoner

I en pandemi kommer emosjonene til syne på mange måter, både blant ansatte og ledere. Mitt første hovedfunn omhandlet hvor viktig og avgjørende ledelsens rolle er i en krise som pandemien. Utfordringer ledelsen møtte var blant annet knyttet til emosjoner og egen velferd. Referanseskolen viser til redsel, sinne, engasjement, usikkerhet, mestringsfølelse og bekymring for å nevne noen. Harris (2020) trekker fram viktigheten av at lederne også tok vare på seg selv under pandemien. For at de skulle klare å støtte de ansatte og ivareta elevene, måtte lederne også tenke på sin egen velferd. Lederne hadde som nevnt tidligere jevnlig kontakt med sine ansatte, og de måtte stå i utfordringer som de ikke hadde erfart tidligere. Også Jones med flere (2021) viser til at det var en tøff tid for skoleledere. En av utfordringene som skolen trekker fram var hvor grensen mellom skolens ansvar og helse sitt ansvar skulle gå. Det lå noen forventninger til håndteringen av ulike retningslinjer og bestemmelser som lederne måtte beherske. Den tette dialogen med kommuneoverlegen ga lederne mer selvtillit i arbeidet. De kjente på at de måtte beholde roen når ansatte var urolige, men innad i ledermøtene fikk de selv uttrykt sine følelser og de utfordringene de sto i. Det siste kan sees på som viktig for ledernes ve og vel, og for å klare å stå i situasjonen.

Ledergruppen ble en viktig støtte i arbeidet, noe jeg viser til i det første hovedfunnet. Dette blir også trukket fram av de skolelederne som Jones med flere (2021) snakket med. Ei ledergruppe som opptrer samlet og omforent vil jeg si, med bakgrunn i egne funn og nyere forskning, er viktig for en organisasjon sin håndtering av uforutsigbare situasjoner. At ansatte opplever å få det samme svaret uavhengig av hvem de snakker med, kan virke positivt på organisasjonen i en slik situasjon. Samtidig med at ledergruppen ble bedre kjent, trygge på hverandre og begynte å samarbeide bedre, var den «felles fienden» samlende for alle ansatte. For lederne hadde to dimensjoner de skulle håndtere, hvor den ene var den komplekse situasjonen, og hvor den andre var at andre sin usikkerhet skulle lederne håndtere (Jones et al., 2021). Derfor hadde de jevnlig kommunikasjon ved digitale møter, telefonsamtaler eller treffpunkt når skolene åpnet opp igjen. Den samlede effekten kom til uttrykk ved at det som man hadde arbeidet med lenge ved skolen, nå ble gjort. Ansatte hev seg rundt, og gjorde det som måtte til for å gjøre det beste ut av situasjonen. Dette innebar at lærerne måtte lære seg noe nytt, og de måtte våge å gjøre nettopp det. Fjørtoft (2020) viste til at lærerne svarte at de lærte

mest av å prøve og feile selv. Dermed kan det være avgjørende å tenke at det er ikke alt man kan fra før, men at man kan lære (Dweck, 2014).

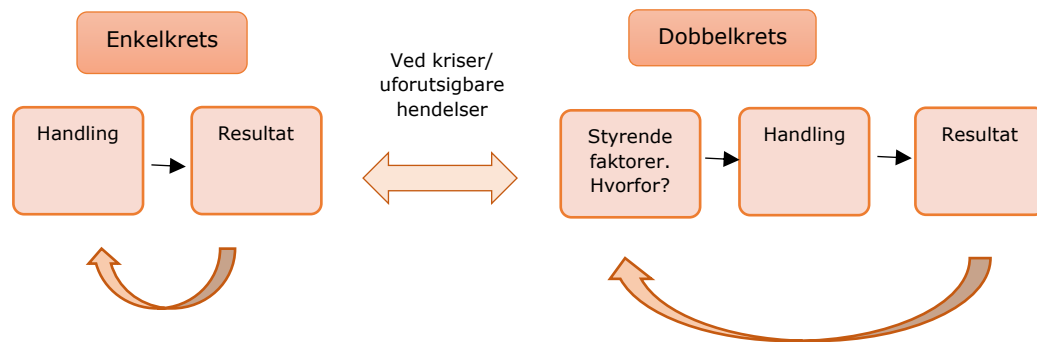
5.2.2 Handlinger

Mitt hovedfunn nummer en handler blant annet om ledelsens rolle og håndtering. I teoridelen viste jeg til at handlingsteoriene ikke alltid harmonerer. Det er ikke alltid slik at man gjør det man sier at man skal gjøre. Som oftest er det et gap mellom uttalte og faktisk gjennomførte handlingsteorier. I denne oppgaven, og med valgte metoder, vil jeg ikke kunne bekrefte eller avkrefte om de uttalte handlingsteoriene stemmer overens med hva lederne og de ansatte gjorde. Når det gjelder til ledelse av endring viser Robinson med flere (2018) til omgåelses- og engasjementstilnærmingen. I en krise er man nødt til å handle raskt, og i pandemien måtte alle forholde seg til det myndighetene bestemte. Mitt første hovedfunn omhandler ledelsens rolle som bindeledd, og det var de som skulle sette i verk det som ble bestemt. Dermed kan jeg si at enkelkretslæring var det som preget ledelsens arbeid i starten av pandemien. Det var ikke tid til å reflektere eller vurdere ulike tilnæringsmåter, da man fikk beskjed om at skolene skulle stenges og undervisningen skulle bli digital. Ansatte fikk en omgåelsestilnærming til det som skjedde, for det var ikke tid og sted for engasjementstilnærming i den første tiden. Omgåelsestilnærmingen viser til at ansatte kan velge å motsette seg det lederen eller myndighetene sier, men mitt tredje delfunn peker på at ansatte hev seg rundt og fulgte rådene og retningslinjene som myndighetene og kommuneoverlegen kom med. I utgangspunktet er lærere autonome medarbeidere som gjerne vil bestemme mye selv, noe jeg også vil komme tilbake til senere, men i denne krisen sier intervjupersonene at lærerne var lojale til bestemmelsene som kom, og hvor de da ikke forventet en dialog som engasjementstilnærmingen fordrer. Samtidig ble skoleledelsen utfordret jevnlig på om de gjorde nok, og om de ikke skulle gjøre mer.

Nedenfor har jeg tatt utgangspunkt i Irgens (2007) figur om dobbelkretslæring, hvor han har hentet inspirasjon fra Argyris (1990). Som nevnt i teoridelen er det lett å havne i handling for å forhåpentligvis nå det målet eller få det resultatet man ønsker. Teorien viser at når man skal utføre handlinger eller arbeide med utviklingsarbeid i en skole, bør ledelsen og de ansatte i de fleste tilfellene ta et ekstra skritt tilbake. Slik kan man vurdere de styrende faktorene og klargjøre hvorfor man skal nå det målet man ønsker å nå. Handlinger som er begrunnet og reflektert over vil sannsynligvis ha større sjanse for å nå målet.

I en krise vil dobbelkretslæring være vanskelig å få gjennomført i alle situasjoner og ledd. Når man står i situasjonen, må man bare handle. Derfor har jeg laget en visualisering basert på figuren som Irgens (2007) har i sin bok. Min visualisering har kriser og uplanlagte hendelser som et bakteppe. Når en krise oppstår vil det med bakgrunn i mitt første hovedfunn og aktuell forskning føre til at man går rett i handlingen, siden man har ikke tid til annet. Videre, når krisen eller situasjonen har roet seg noe, kan man stoppe opp og reflektere over de styrende faktorene. Slik kan man være sikrere på at det man gjør neste gang er mer gjennomtenkt, og at det man gjør faktisk fører til forbedring. Men så dukker det opp noe nytt igjen som fører til at ledelsen må handle raskt, og da er vi tilbake til enkelkrets. Derfor viser figuren en pil imellom enkel- og dobbelkrets som peker begge veier, da det ikke er mulig å tenke at man alltid skal ta en ekstra runde i hver situasjon som oppstår, noe for så vidt teorien heller ikke beskriver en forventning om. Men ofte skjer enkelkretslæring fordi det ikke utfordrer oss

på å stille vanskelige og grunnleggende spørsmål. «En annen årsak er at det ikke stiller krav til høy kommunikasjonskompetanse i gruppen» (Irgens, 2007, s. 122).



Figur 5.1 Visualisering bearbeidet fra Irgens (2007) og Argyris (1990)

Ledelsen ved den skolen jeg undersøkte forklarte at de slet litt med kommunikasjonen i starten av pandemien. Etter hvert erfarte de hva som fungerte, de reflekterte over hvorfor, og kommunikasjonen videre ble bedre. Eksemplet gikk på at de i starten sendte ut meldinger med en gang det kom noen nye bestemmelser eller lignende, men så kom det flere beskjeder etter at de hadde snakket sammen, og da ble det noen kontrabeskjeder. Ansatte kom da med tilbakemelding om at det var vanskelig å forholde seg til alle de ulike beskjedene som kom. I neste omgang avventet de å sende ut beskjeder til etter at f.eks. pressekonferansen var ferdig, eller til etter at de hadde snakket sammen.

Det som er litt interessant her er at i desember 2021 ble trafikklysene igjen innført, og da var skolen igjen for raskt ute med å kommunisere ut informasjon. Men denne gangen fikk de hentet seg inn tidligere, slik at informasjonen som ble gitt i fortsettelsen ble god. God kommunikasjon og samarbeid ble viktig for skolen jeg snakket med. En ting som hadde vært interessant og utfordret gruppa på, er om de klarte å ta et skritt tilbake ved runde 2 eller 3 eller 4. Deres refleksjon rundt dette kunne gi flere indikasjoner på om min visualisering ovenfor kan være en god forklaring i krisehåndtering. Men basert på deres reaksjon da jeg stilte de spørsmål om hva de tar med seg, hva de har lært osv., er min oppfatning at de var mye på enkelkretslæring, noe som ifølge Senge (1999) og Zhao (2020) ikke er uvanlig. Jeg fikk inntrykk av at skolen ønsket å gjøre et arbeid rundt akkurat evaluering og refleksjon for å øke bevisstheten rundt hva ansatte og elever har vært igjennom, og hva de kan ta med seg videre fra denne perioden. Mulighetene som finnes i en krise vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

5.2.3 Spor av distribuert ledelse?

Harris og Jones (Harris & Jones, 2020) sier at distribuert ledelse er nødvendig for å overleve en krise som dette. Hva betyr dette i en kontekst preget av krise, hvor det kreves koordinering fra hierarkiet samt at det tas sentrale beslutninger, spør Jones med flere (2021). De utfordrer utsagnet med å si at når konteksten og situasjonen er som den er kan det være fristende å forsøke å identifisere en klar og tydelig ledelsesform. En krise og pandemien som vi har lært å kjenne er kompleks, så det er ingen tydelig svar på hvilken ledelsesform som er den beste. Ved den skolen jeg intervjuet kan jeg se noe spor av distribuert ledelse i form av det andre delfunnet. Flere som ikke innehar en formell

lederstilling tok uformell ledelse på noen områder. Digital pedagogen delte mye kunnskap gjennom e-post, men holdt også webinarer for ansatte. Det var interaksjoner mellom ansatte i situasjonene, spesielt rundt sårbare elever oppfatter jeg spor av distribuert ledelse, flere tok ansvar sammen. Det samme gjaldt kontakten med foresatte, som lærerne håndterte. Samtidig må jeg kunne si at det finnes også spor av instruerende ledelse, med bakgrunn i at det kom en god del bestemmelser ovenfra som ledelsen måtte kommunisere ut til ansatte, og med forventning om at de måtte følge opp. Trafikklysmodellen og smittevern er eksempler på bestemmelser som de måtte forholde seg til.

En annen utfordring ved distribuert ledelse, som Halvorsen (2012) trakk fram, var at det er lite forskning rundt hva som helt konkret er distribuert ledelse. Altså hvordan kan man se at noe er distribuert og da skille det fra annen aktivitet som skolen gjør. I tillegg er det forskjeller mellom skolene. Skolene er såpass ulike at noe som fungerer et sted er ikke nødvendigvis overførbart til et annet sted. Med det vil jeg si at det er vanskelig å slå fast at distribuert ledelse er den rette ledelsesformen i en slik situasjon. Jeg nevnte instruerende lederstil, og jeg vil også trekke fram transformasjonsledelse. Lederne måtte støtte ansatte og veilede de i å endre praksis for å kunne nå felles mål, noe mitt første hovedfunn viser til. I starten var det å ta vare på elevene og gjennomføre undervisningen digitalt. Uten å treffe hverandre måtte ansatte arbeide sammen om å ivareta kjernevirksomheten på best mulig måte. Også etter hvert, da det ble hybridundervisning, måtte lederne oppfordre og utfordre ansatte gjennom intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse for å endre praksis og, for noen, lære seg noe nytt.

På spørsmål om jeg kan se spor av distribuert ledelse, så er svaret ja. Men jeg kan også se spor av andre ledelsesformer som instruerende ledelse og transformasjonsledelse. Med denne bakgrunnen stiller jeg spørsmål ved Harris sin påstand om at distribuert ledelse er det eneste som vil fungere for å overleve en krise som pandemien er. Jones og Halvorsen problematiserer distribuert ledelse sin posisjon, og jeg vil si at mitt funn om at ledelsen spiller en avgjørende rolle er klar. Men jeg finner ingen tydelig indikasjoner på én bestemt lederstil. Mitt inntrykk er at lederne skulle være overalt og kunne alt, og de skulle navigere i en uforutsigbar situasjon hvor rammene kunne endre seg over natta. Med det som bakgrunn vil jeg si at det peker i retning av at det er en blanding av ulike ledelsesformer som kreves i en krise eller ved uforutsigbare hendelser. Mye er situasjonsbestemt, og konteksten og ansatte sine individuelle behov vil være avgjørende. Men hvordan griper ledelsen mulighetene som forskerne i teorikapittelet peker på at finnes i en situasjon som denne eller andre?

5.3 Ledelse etter nedstengningen og mulig utvikling

Det er en slik iboende konservatisme i norsk skole som gjør til at man ikke tar innover seg endring, eller klarer ikke å endre. Man går alltid tilbake til start, liksom. Jeg synes det er en slags treghet sånn generelt i norsk skole [...].

Dette svaret kom på spørsmål om endring, og om lederen tror at endringskompetansen har endret seg etter det vi har erfart siden mars 2020. Dette er trukket fram som mitt tredje delfunn i empiriframstillingen. Utsagnet er interessant sett opp imot Dan Lortie

(1975) sin sosiologiske undersøkelse som han gjennomførte angående læreres logikk i deres holdninger og innstillinger. Det han blant annet kom fram til var at lærerne trivdes best med å utøve jobben på sin måte og helst uten at noen blandet seg inn eller at de selv tok initiativ til nytenkning eller forandring. Konservatisme var et begrep Lortie brukte for å beskrive læreryrket. Fokus på her-og-nå og seg selv som individ var også funn i hans undersøkelsen. Med bakgrunn i sitatet og Lortie sin undersøkelse virker det som om dette er en oppfatning både forskere og andre har om ansatte i skolen. Men stemmer dette, og er det slik at vi rykker tilbake til start så raskt vi har anledning?

I teoridelen refererte jeg til Zhao (2020), Jones med flere (2021), Harris (2020), og Harris og Jones (2020) hvor alle setter fokus på om skolen evner å gripe muligheten i en slik situasjon som skoleverden har stått i, og fremdeles står i. Mitt hovedfunn nummer to som handler om at det var lite systematisk arbeid rundt utvikling og læring, og mitt delfunn nummer tre som viser at konservatisme oppfattes å være et profesjonstrekk hos lærere.

For å forsøke å gi et innhold til hvorfor det kan være utfordrende å gripe muligheten, vil jeg trekke fram Senge (1999) sin andre disiplin om mentale modeller. Som tidligere nevnt har hver og en av oss modeller som sier noe om hvordan noe skal være eller hvordan noe skal gjøres. Endring, utvikling eller forbedring vil komme i konflikt med våre modeller og hvordan vi gjør ting. For å kunne oppnå læring viser Senge til at vi må klare å justere våre indre bilder. Basert på dette kan jeg si at det ligger litt i menneskets natur å rykke tilbake til det kjente og kjære, og ikke minst det trygge. Men pandemien utfordret dette, og det var lite motstand blant ansatte, siden dette var verdensomspennende og myndighetene i landet vårt satte premissene for hvordan skolehverdagen ville være. For å kunne endre på våre forestillinger om verden viser Senge til at egenrefleksjon og bevissthet er gode grep for å kunne få til en viss justering. Med bevissthet om at vi alle sitter med noen mentale modeller vil det være enklere å stille kritiske spørsmål til de mentale modellene og utfordre andre på det også. Dweck (2014) sin vinkling på tankesett, og da med «not yet» kan også påvirke hvordan vi griper an de ulike situasjonene som oppstår. Er vi låst på at vi ikke kan endre oss, ikke kan lære noe nytt, blir det vanskelig, og igjen litt konservativt. Men er vi åpen til sinns, tenker at vi kan endre, kan lære, bare at vi kanskje trenger litt tid og veiledning før vi får det til, så vil det være bidrag til å endre og utvikle praksis.

På den aktuelle skolen i studien ble det fortalt at før pandemien var det noen ansatte som hadde stått på bakbeina, ville ikke være med på noe utvikling og ville ikke ta inn over seg alt det nye det digitale brakte med seg. Men da pandemien kom fortelles det at ansatte hev seg rundt, deltok på webinar, koblet seg på digitalt og tok det ledelsen beskriver som sjumilssteg innenfor digitale ferdigheter. Da ansatte måtte, skjedde det noe. Selv om intervjupersonene gir et inntrykk av at det var vanskelig med endring før koronaen, og at de i utgangspunktet er usikker på om det har skjedd noe endring nå, så kom det utsagn referert til i det forrige kapittelet, hvor de er tydelig på at det har skjedd endringer.

Videre vil jeg drøfte endringene med teori om organisatorisk læring i lys av mitt andre hovedfunn som var mangel på systematisk arbeid rundt og fokus på utvikling. Jeg vil også trekke fram noen spor av utvikling som ser ut til å ha funnet sted.

5.4 Organisatorisk læring

«Den kollektive hukommelsen, den er veldig viktig, og ikke minst det her med alle de læringspunktene hele organisasjonen hadde [...]». Skolen har en oppfatning, slik jeg tolker deres utsagn, om at de har lært en del gjennom perioden. For å nå organisatorisk læring må læringsreisen gå fra individ- til organisasjonsnivå. Irgens (2007) og Paulsen (2021) viser til at atferdsendring må til, noe jeg allerede har vært innom med referanse til mentale modeller og tankesett. Paulsen vektlegger viktigheten av å dra veksler på hverandre når målet er organisatorisk læring. I slike situasjoner bør ledelsen og ansatte reflektere sammen over hva som fungerer og ikke, og hva en skal bygge videre på.

[...] kanskje burde brukt noe møtetid felles for og delt – hva gjør vi, hvordan jobber vi. [...] Kanskje kunne man også ha fått spredt noen av disse gode ideene til enda flere av lærerne. Kunne fått en organisasjonslæring på en annen måte. Vi gjorde det ikke systematisk, det tror jeg kanskje vi burde ha lagt inn på en annen måte om vi skulle vært igjennom det en gang til.

Spørsmålene jeg stilte i intervjuene avdekket at det hadde vært lite bevissthet rundt evaluering og refleksjon undervegs. Det kom noen eksempler på at noen avdelinger hadde gjort det, men organisasjonen som helhet hadde ikke vært gjennom runden. Dette har jeg inntrykk av at ikke er unikt for denne skolen, basert på samtaler jeg har hatt med andre skoler. Zhao (2020) skriver også at det ikke er uvanlig å la være å fokusere på utvikling. Annen aktuell forskning som jeg viste til i teoridelen peker på viktigheten av å ta disse rundene nå når vi er i situasjonen, slik at ikke muligheten til endring og utvikling går fra oss. Selv om jeg tenker at det ikke er unikt, overrasket det positive engasjementet som oppstod meg. Jeg oppfattet en iver knyttet til at de refleksjonene jeg bidro med var noe de ønsket å ta videre med ansatte: «At vi faktisk gjør en refleksjonsoppgave sånn som vi gjorde sammen med deg, sammen med lærerne.»

Målet om organisatorisk læring kan være nådd på noen områder, mens på andre ikke. Viktigheten av å dra veksler på hverandre, dele og reflektere har nok skolen mer å gå på innenfor noen områder, og ikke minst det å avdekke om det er områder hvor skolen har oppnådd organisatorisk læring. Viktigheten av deling, og det å dele erfaringer fra det en selv har prøvd ut er avgjørende for læring (Paulsen, 2021). Men selv om skolen i utgangspunktet sier at de har reflektert lite sammen om hva de har lært, hva de kan endre og hva de kan utvikle framover, finner jeg spor av endring i tillegg til det de selv kommer med av eksempler i intervjuene. En av intervjupersonene, også nevnt tidligere, hadde et godt innspill da vedkommende refererte til en planleggingsdag våren 2021, da «[...] var det en (ansatt) som reflekterte over endringene, og sa at endringene er blitt hverdagen». Hvis man ikke har snakket om eller reflektert over hva som nå gjøres annerledes enn før, kan det være slik at endringen har blitt en del av det de gjør, uten å erkjenne at det har skjedd ei endring. Men det var flere fra skoleledelsen som mente det hadde skjedd endringer på flere områder, og spesielt hvis man sammenlignet med 2019.

5.4.1. Spor av utvikling?

Mitt hovedfunn omhandler blant annet utvikling av selve ledergruppen, hvor de selv trekker fram at samarbeidet i ledergruppen som er blitt mye bedre. De har blitt bedre kjent, tryggere på hverandre og har vært en støtte i perioden fra mars 2020. Dette har andre skoler også opplevd, ifølge Jones med flere (2021). Samarbeidet og samholdet mener skoleledelsen at de ansatte ved skolen også har lagt merke til, og at den er et

viktig bidrag for å styrke fellesskapet. De selv har fått mer selvtillit ved at de har klart å stå i en utfordrende og uforutsigbar situasjon, og slik jeg oppfatter det har de også klart å ivareta kjernevirksomheten og samfunnsoppdraget på en god måte. De ble bedre og bedre forberedt, de klarte å beholde roen utad og de handlet.

På kommunikasjonssiden har de også utviklet seg. Eksempler på det er den jobben de har gjort der med å formidle informasjon, gitt veiledning og råd til ansatte, fulgt opp personalansvar og sikret at elevene har fått undervisning er eksempler på det. De har brukt ulike kommunikasjonskanaler for å nå ut, og de har håndtert ulike emosjoner som de selv og ansatte har kjent på i løpet av perioden. Kommunikasjonsmønster var min kjernekategori, og det er tydelig at kommunikasjon har vært viktig i alle ledd, også i samarbeidet med eksterne. Det de selv trekker fram som manglende på noen områder innenfor kommunikasjon, er systematisk arbeid rundt evaluering og refleksjon underveis i koronatiden.

Det digitale området fikk også et løft viser det ene delfunnet, og det gjaldt alle ansatte og elever. Nye kommunikasjonskanaler måtte tas i bruk, lærerne fikk tilsendt opplæringsvideoer for å komme i gang med Canvas-konferanse, og den digitale pedagogen bidro på området. Klasselærermøter og avdelingsmøter gikk digitalt i starten, og karaktermøtene har fortsatt å være digitale, selv etter at det åpnet opp igjen. Det ble også opprettet et delingsområde på intranettet som fortsatt brukes av alle lærerne. De forteller også om eksempler hvor ansatte har vært hjemme med sykt barn, men har likevel kjørt undervisningen digitalt hjemmefra med elevene fysisk til stede i klasserommet. Ledergruppen selv er også oftere fulltallig, ved at de nå kobler seg opp digitalt om de har anledning, men ikke kan være til stede fysisk. Hvis mange elever var syke eller borte kunne læreren legge opp til hybridundervisning, og det er en av de tingene rapporten til Fjørtoft (2020) også trekker fram som flere lærere sier de vil videreføre etter pandemien. Hva er så ledelsens bidrag for at utvikling skal kunne finne sted uforutsigbare situasjoner og kriser?

6. Avsluttende oppsummering og kommentarer

Hensikten med denne studien har vært å få innblikk i skoleledere sin opplevelse av å håndtere situasjoner som er uforutsigbare, og i tillegg kunne si noe om hvordan ledere kan bidra til skoleutvikling i slike tider. I min presentasjon og analyse av data kom jeg fram til to hovedfunn og tre delfunn. Disse fem funnene har jeg i det foregående kapittelet drøftet i lys av teori og aktuell forskning, med forskningsspørsmålene som bakgrunn for strukturen i kapittelet. I dette kapittelet vil jeg oppsummere drøftingen med den hensikt å svare ut problemstillingen. Jeg vil også vurdere mitt forskningsbidrag til feltet som jeg har studert, og si noe om hva det kan være aktuelt å forske videre på.

Hovedfunn nummer en handlet om lederne sin rolle og delfunn nummer to handlet om ansatte sine bidrag. I teoridelen viser aktuell forskning og annen teori at lederne har en avgjørende rolle i skolen. Mitt hovedfunn viser også dette. I drøftingsdelen var jeg innom informasjonsarbeidet som lederne måtte håndtere på en god måte. De skulle være bindeleddet mellom eksterne og interne, og de skulle ivareta seg selv og de ansatte og elevene. Her trakk jeg fram de ulike lederstilene som jeg fant spor av, noe delfunn nummer to peker på. Jeg argumenterte for at en slik uforutsigbar situasjon krever ulik ledelse, og at ledelsen ofte er situasjonsbestemt. Instruerende-, distribuert- og transformasjonsledelse er alle synlige i mine funn. Både transformasjonsledelse og distribuert ledelse blir trukket fram i teorikapittelet som bidrag for å kunne oppnå organisatorisk læring, noe jeg også drøftet i det foregående kapittelet. Lederne sin rolle er avgjørende, men de er også avhengige av ansatte som bidrar på sine områder.

Det andre hovedfunnet omhandlet lite fokus på utvikling, og det tredje delfunnet omhandlet konservatisme som profesjonstrekk blant lærerne. Lederne jeg snakket med erkjente at de ikke hadde gjort noe systematisk arbeid for å bidra til skoleutvikling under pandemien. Utvikling hadde funnet sted, noe jeg beskrev i forrige kapittel, og det hadde vært noen punktinnsetser for å sikre deling, refleksjon og evaluering. Men som sagt ikke systematisk. Som Senge (1999) sa kommer utvikling ofte i konflikt med det etablerte, og Zhao (2020) sier at det ikke er uvanlig å ikke fokusere på utvikling når noe uforutsigbart finner sted. Ofte fattes beslutninger raskt, og det kreves handling der og da, uten tid til å tenke gjennom hva og hvorfor. I det forrige kapittelet ble dette drøftet i lys av enkel- og dobbelkretslæring, mentale modeller, mindset og organisatorisk læring. Å rykke tilbake til start når anledningen byr seg, kan være trekk blant lærerne (Lortie, 1975) Men omstillingsevnen majoriteten viste under pandemien antyder at dette like gjerne kan være en oppfatning, mens realiteten viser noe annet. Det kan også stilles spørsmål om hva som blir videreført og i hvilken grad. Delfunn nummer en viste til at de digitale ferdighetene blant ansatte hadde økt. Lederne jeg snakket med kalte det «sjumilssteg», og mente at en slik endring ville tatt ti år, om ikke mer, hvis det skulle gjøres gjennom ordinært utviklingsarbeid. I tillegg til utvikling på det digitale området, viste jeg til andre områder hvor det også hadde skjedd endringer gjennom perioden. Noen av disse var lederne bevisste på, på andre områder mindre bevisste.

Jones med flere (2021) utfordrer skolene til å se på hva det er som fører til utvikling i en krise. De mener at klarer man å identifisere og bygge på det krisen førte til kan det være relevant for utviklingsarbeid i mer normale omstendigheter. For å kunne si noe om dette utfordrer det skolene til å gjøre et systematisk arbeid rundt skoleutvikling i kriser og uforutsigbare situasjoner. Paulsen (2021) poengterer at det er viktig at det som utprøves deles. Erfaringsdeling vil være avgjørende for læring. Under pandemien ved den skolen

jeg intervjuet, fortelles det at ledere og ansatte delte, noe som er positivt. Utfordringen videre er å dele enda mer av sine erfaringer, og sette det i system. For lederne sa også, noe jeg drøftet i det foregående kapittelet, at de kanskje skulle ha delt enda mer, og satt av mer fellestid til akkurat det for å kunne nå organisatorisk læring. Her kunne og kan skoleledelsen ha bidratt i større grad. Å rette fokus, sette av tid til refleksjon og deling, bevisstgjøre og peke på utvikling som faktisk har funnet sted kunne ha vært et bidrag. Da må også ansatte bli utfordret på å få til en kommunikasjon som er mer kunnskapsbasert og mindre beskrivende (Dons et al., 2020).

Denne studien viser at skoleledernes rolle er avgjørende i situasjoner og kriser som oppstår i hverdagen. I oppgaven har koronapandemien vært bakteppet for diskusjonene, men jeg vil ikke si at det er utenkelig at lignende utfordringer og situasjoner kan oppstå ved andre typer uforutsette hendelser, og at ledelsens rolle også da kan være vesentlig. Men hvordan man skal gå fra brannslukking til utvikling er det ingen enkel fasit på. Likevel vil jeg, og med bakgrunn i mine funn, komme med noen vurderinger om hvordan ledelsen i skolen kan bidra. For det første vil det være avgjørende at det er bevissthet og fokus på temaet. Det å ta seg tid til å stoppe opp og reflektere over hva man står i, mener jeg vil være bidrag. Ansattes rolle er også viktig, da det er behov for tilbakemeldinger og bidrag fra dem også for å kunne skape og utvikle noe sammen. Dette for å ta flere skritt mot organisatorisk læring og profesjonsfellesskap.

Jeg mener å ha teori og aktuell forskning som kan bekrefte mine funn, noe jeg også har argumentert for. Men selv om funnene mine oppleves som robuste sett i lys av drøftingen jeg har gjort, kan jeg ikke slå fast at en skole er representativ for alle videregående skoler, heller ikke alle grunnskoler i landet.

6.1 Mitt bidrag og videre forskning

Mitt bidrag til forskningsfeltet ved denne studien vil jeg si er at funnene har stadfestet ledernes rolle som viktig i håndteringen av uforutsigbare situasjoner og kriser. Det er forventninger til skoleledere fra både eksterne og interne. I tillegg viser min studie at fokuset på utvikling ikke er fremtredende når hverdagen er preget av utfordringsbarhet. Her oppfatter jeg, med henvisning til nyere forskning, at det ikke er uvanlig å fokusere på situasjonen, og med det mindre på utvikling.

Et konkret bidrag fra meg, er at skolen jeg snakket med var tydelige på at de ville gjennomføre en refleksjonsrunde med sine ansatte, tilsvarende den de hadde hatt med meg. Engasjementet og iveren som kom til syne var inspirerende. Med bakgrunn i det har jeg lyst til å utfordre skoleeiers rolle. Hvilken rolle tar skoleeier etter at skoler har vært igjennom ulike kriser? Å inspirere og sette fokus på refleksjon, endring og utvikling mener jeg ville vært positive og interessante bidrag fra skoleeier. Jeg har pekt på at det var manglende systematikk i arbeidet ved skolen jeg snakket med, og det kan være situasjonen ved andre skoler også.

Med referanse til det ovenfor om manglende systematikk og spørsmål om involvering av skoleeier, tenker jeg at det kan være et aktuelt tema å forske videre på. Hvor flinke er skolene, med bidrag fra skoleeier, til å evaluere og reflektere over hva man har vært igjennom, og hva man kan og bør ta med seg videre? Aktuell teori og forskning om pandemien blir det mer og mer av, og det er mange som forsker på tiden vi er inne i.

Selv om Norge etter hvert åpnet mer og mer opp etter januar 2022, kan vi fortsatt lese om smittetall og restriksjoner i verden. Med bakgrunn i antall spørreundersøkelser skolene fikk i 2020 og 2021, vil jeg anta at selve pandemien vil være et aktuelt forskningsfelt framover også. Nyere forskning, presentert i teorikapittelet, oppfatter jeg som svært tydelige på at denne krisen er en mulighet for utvikling som skolene i hele verden bør gripe. Det blir interessant å følge utviklingen framover, om pandemien har ført til noen endringer som blir synlige.

I lys av dette vil det være interessant å forske på hva skolene sitter igjen med. Hva har de lært, har de endret praksis? Hva med pedagogikken i klasserommet eller vurderingsformene? Hvor mye større er det digitale nå en del av undervisningen? Hva av lærdom tar skolene med seg av krisehåndtering og det å stå i uforutsigbare situasjoner?

Helt til slutt vil jeg avslutte med et sitat fra en av intervjupersonene som jeg synes sier noe om å ha tro på det som gjøres i norsk skole, og at vi skal være stolte av den jobben som ble gjort når pandemien kom overraskende på oss:

Jeg tror lærerne også, og de andre ansatte også, alle sammen, ble stolt over hva man klarte å få til i løpet av koronaperioden. Vi red den av og vi sto sammen. Vi gjennomførte undervisning. Og elevene våre gikk ut med gode resultater. Den stoltheten over sitt eget arbeid, men også det å tilhøre denne skolen og fylkeskommunene har blitt litt mer sexy enn tidligere. Det er jeg også glad for.

Referanser

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene : hvordan lette organisasjonslæring* (K. M. J. Quirk, Overs.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Dons, C. F., Irgens, E. J. & Skoglund, K. N. (2020). Skoleledelse - koronakrisen som innovasjon i norsk skole. *Bedre skole*, 3, 28-32. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skoleledelse--koronakrisen-som-innovasjon-i-norsk-skole/>
- Dweck, C. S. (2014, November). *The power of believing that you can improve* [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspect Psychol Sci*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Eget arbeid. (2020). *Casestudie - kvalitativ metode* [Upublisert eksamensoppgave, NTNU].
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67-82). Tapir akademiske forl.
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under koronautbruddet 2020* (2020:13). f. o. u. N. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656248/NIFU-rapport2020-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. (2020:00805). S. Digital. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%25C3%25B8rtoft%2b-%2bN%25C3%25A6r%2bog%2bfjern%2b-%2bti%2bpublisering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. utg., s. 137-151). Hans Reitzel.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-98). Tapir akademisk forl.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community, ahead-of-print*(ahead-of-print), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 - school leadership in disruptive times. *School leadership & management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. utg., s. 217-239). Hans Reitzel.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Jones, M.-A., Dehlin, E., Skoglund, K. & Dons, C., F. . (2021). Crisis as opportunity: experiences of Norwegian school leaders during the COVID-19 pandemic. *Education in the North*, 28(3), 274-292.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnpoplæringen - overordnet del av læreplanverket*. . Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnpoplaringen/id2570003/>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. The University of Chicago Press.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.

- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt : læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V., Guldahl, S. V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Egmont Hjemmets bokforl.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Veiledere om smittevern i barnehager og skoler*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (Sixth edition. utg.). SAGE.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects (Paris)*, 49(1-2), 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide – fokusgruppeintervju

Vedlegg 4: Intervjuguide – individuelle intervju

Vedlegg 1

NSD sin vurdering

Referansenummer

203762

Prosjekttittel

Masteroppgave i skoleledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Carl Fredrik Dons

Student

Linn Aunet Brøndmo

Prosjektperiode

01.09.2021 - 20.06.2022

Dato

29.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skoleledelse i situasjoner preget av uforutsigbarhet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan skoleledelsen i situasjoner preget av krise og uforutsigbarhet kan bidra til skoleutvikling*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i faget «Skoleledelse». I den forbindelse ønsker jeg undersøke hvordan skoleledelsen ledet skolen i en tid preget av pandemi.

Studiens formål er å finne ut hvordan skoleledelse kan bidra til skoleutvikling når vi er i en tid preget av krise og uforutsigbarhet. Hvilke utfordringer måtte lederne håndtere, hvordan ble den digitale hjemmeskolen ledet og hva gjorde lederne som nå kan være bidrag til skoleutvikling. Dette ønsker jeg å få svar på gjennom intervjuer og analyse av datamateriale som skal bli drøftet opp mot teori.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-vitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet. Institutt for lærerutdanningen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du/dere får spørsmål om å delta fordi dere er skoleledere på en videregående skole. Jeg ønsker å avgrense oppgaven til videregående skole, og vil ha en skole som har både studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Dermed passer deres skole godt innenfor disse kriteriene. Dere har også en ledergruppe bestående av flere ledere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil foreta et fokusgruppeintervju med fem til sju ledere. Noen dager senere vil jeg intervju to ledere som deltok i fokusgruppeintervjuet hver for seg. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Hvert intervju vil ha en varighet på ca. en klokke. Alle som deltar, vil bli anonymisert og skal ikke kunne være identifiserbare i masteroppgaven. Notater og lydopptak vil slettes i etterkant.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Min veileder på NTNU, Carl Fredrik Dons, vil få tilgang på innsamlet materiale.

Navn på deltakerne i studien vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen liste adskilt fra resten av dataene. Dette vil bli oppbevart til prosjektet er ferdig, og så slettes det.

I selve publikasjonen skal ingen deltakere være identifiserbare. Opplysninger som brukes vil være hvilken stilling intervjupersonene har.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU 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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved veileder Carl Fredrik Dons – carl.f.dons@ntnu.no, eller masterstudent Linn Aunet Brøndmo – linnbrondmo@hotmail.com.
- 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: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Linn Aunet Brøndmo
Forsker

Carl Fredrik Dons
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skoleledelse i situasjoner preget av uforutsigbarhet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å delta i personlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide - fokusgruppeintervju

Intro

- Gi en kort presentasjon av skolen.
- Kan dere beskrive kort hvor berørt skolen ble av pandemien? (trafikklysmodellen)
 - o Rødt nivå?
 - o Stengt/karantene?
 - o Mye arbeid med smittesporing?

I starten

- Hva gjorde skoleledelsen når 12. mars og hjemmeskole ble et faktum?
- Var dere forberedt? Eks. beredskapsplaner, rutiner e.l. som var relevant?
- Hva opplevde dere var de største utfordringene i startfasen?
- Var det noe som overrasket dere?

Digital hjemmeskole var et faktum, og etter hvert kanskje hybrid undervisning.

- Hvor gode var de digitale rammebetingelsene for å drive hjemmeskole?
 - o Infrastrukturen
 - o Hjemme/skole
 - o Elever/ansatte
- Hva gjorde dere som ledelse for å sikre en god digital hjemmeskole?
 - o Måtte dere sette i verk noen tiltak for å sikre en pedagogisk god digital undervisning?

Underveis og etter

- Hvordan vil dere beskrive skolens digitale kompetanse før, under og etter pandemien?
 - o Måtte dere sette i verk noen tiltak for å sikre en pedagogisk god digital undervisning?
- Pedagogikk: Under pandemien og nå i ettertid, ser dere/har dere hørt om noen pedagogiske endringer?
- Beskriv ledergruppens rolle ved skolen under og etter nedstengningen.
- Hva var deres fokusområder da det stod på som verst, og nå?
- Hva mener dere kreves av ledere i slike situasjoner?

Veien videre - skoleutvikling

- Opplever dere at pandemien har bidratt til endring på noen områder?
 - o Spor av utvikling?
 - o Innsatsområder?
 - o Rutiner?
- Har ledelsen sammen med de ansatte (tillitsvalgte) fokusert på det jeg har valgt å kalle «tilbakekomstledelse»?
- Hvordan kan ledere sikre at det vi lærer eller kan lære av slike situasjoner blir fulgt opp?
- Hva sitter dere igjen med – hva vil dere bygge videre på?

- Pedagogikk
 - Rutiner og beredskap
 - Lederhandlinger
 - Informasjonsflyt
 - Kommunikasjon og samarbeid
-
- Helt konkret: hva vil dere si dere har lært?

Vedlegg 4

Intervjuguide – individuelle intervju

- Hva av det vi snakket om gjorde mest inntrykk og hvorfor?
- Er det noe du ikke fikk sagt sist som du nå vil utdype?

- Hva gjorde du når skolen stengte? Fortelle litt mer om det. Hva tenker du nå om det du gjorde?
 - Avdelingsmøter
 - Samtaler/veiledning en-til-en

- Hvilke spørsmål stilte ansatte/lærerne når du snakket med dem under pandemien?

- Var du på noe tidspunkt bekymret for noen lærere?
 - Møte elevene på en god måte?
 - Behov for å hjelpe til?

- Så/oppdaget du noen nye sider ved lærerne – evt. hvilke?

- I fokusgruppeintervjuet skrøt gruppa av at ansatte hev seg rundt. Hva gjorde lærerne når de hev seg rundt?

Kommunikasjon ble det også snakket en del om i fokusgruppeintervjuet. Dere fikk både gode tilbakemeldinger og noen ikke fullt så gode.

- Kan du si litt mer om det? Hva mener du gjorde det det ene bra og det andre mindre bra?

Digitalisering

- Oppdaget du noe nytt når det gjelder digital kompetanse hos dine ansatte/lærerne?

I fokusgruppeintervjuet sa du/ble det sagt at en slik digital endring ville tatt ti år.

- Kan du utdype dette?
 - Hvorfor?

- Hvor forberedt vil ansatte/lærerne være på endring og utvikling i framtiden tenker du?

- Har de siste (snart to årene) gitt dere erfaringer, skapt situasjoner som dere kan ta tak i som grunnlag for videre arbeid? Hvordan, på hvilken måte?
 - Forventinger
 - Digitalisering – dere nevnte blant annet at alle klasserommene hadde fått digitale tavler i løpet av koronafase 1.
 - Roller og ansvar

Ledergruppen sa dere ble mer sammensveiset og et bedre team.

- Hvordan tror du ansatte og lærere merker det?
- Har deres utøvelse av ledelse endret seg, tror du?
- Stiller ansatte noen spørsmål nå? Evt. hva vil de vite?
- Hva mener du ville vært en god fremgangsmåte om man skulle ha reflektert over situasjonen underveis og hvorfor?
- Hvordan kunne en refleksjon rundt situasjonen dere sto i ha foregått?

I forrige intervju nevnte jeg begrepet tilbakekomstledelse.

- Får du noen assosiasjoner når du hører et slikt begrep i denne sammenhengen?

Framover

- Kan du reflektere litt rundt hva du tenker kan gjøres framover?
 - Din rolle
 - Ledergruppen
 - Hva med skoleeier?
- Noe du ønsker å tilføye, si helt til slutt?

