NORGES HANDELSHØYSKOLE

Bergen, våren 2021

Aldri så galt at det ikke er godt for noe?

En komparativ caseundersøkelse av skolers utvikling i koronaåret 2020

Synnøve Hjertaker

Veileder: Torstein Nesheim

Masteroppgave

Executive master i skoleledelse

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet, Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Norges handelshøyskole eller sensorer innestår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

"When written in Chinese, the word 'crisis' is composed of two characters — one represents danger, and the other represents opportunity."

John F. Kennedy, tidligere president i USA

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på min Executive Master i ledelse – utdanningsledelse ved Norges Handelshøyskole. Jeg har hatt lyst å ta masterutdanning i ledelse ved NHH helt siden jeg fullførte rektorutdanningen her i 2014. Håpet har vært at min arbeidsgiver skulle kjøpe plasser ved akkurat denne utdanningen og satse på meg som en av rektorene som skulle få plass. Så heldig var jeg i 2018, og har siden 2019 hatt gleden av å få lære mer og utvikle meg som leder ved dette masterstudiet.

25. april 2019 postet jeg følgende i sosiale medier: *«I dag starter jeg på nytt, med høye forventninger til både meg selv, mine medstudenter og NHH. Utrolig takknemlig for at Bergen kommune satser på kompetanse og kvalitet. Det kribler i magen og kverner i hodet»*. Denne følelsen av takknemlighet og glede har jeg tatt med meg gjennom hele studiet. Jeg ønsker utfordringer som krever meg, og jeg tror at gjennom motstand blir jeg sterkere. Det har jeg kjent på i prosessen med å produsere en masteroppgave som jeg håper kan være av interesse for andre som er glad i endringsledelse.

Stor takknemlighet rettes til min veileder Torstein Nesheim, som jeg grunnet smitteverntiltak aldri har møtt annet enn på skjerm. Tusen takk for stor tålmodighet og forståelse for at livet skjer. Mange takk for hurtige, konstruktive og faglig utviklende tilbakemeldinger!

Takk til informantene som tok imot meg midt i førjulstiden med høye lokale smittetall. Dere prioriterte å ta dere tid til å bidra til min forskning, viste meg tillit og på toppen av det hele var dere hyggelige og interessante å snakke med. Tusen takk! Jeg er dere evig takknemlig!

Tusen takk til min arbeidsgiver, Bergen kommune, som lot meg få lov til dette, og til mine kollegaer på begge mine arbeidsplasser i løpet av studiet. Jeg forventer av meg selv å levere tilbake i form av økt kunnskap, forståelse og, nå når jeg er ferdig, økt kompetanse og kapasitet.

Jeg takker mine gode venner og familie som har støttet og trodd på meg, korrekturlest og gitt faglige input. Tusen takk for at dere er der for meg! En spesiell takk til Torunn, som har vært til stede hvert steg, hvert ord, hvert eurekaøyeblikk og hver gang jeg har stanget hodet mot en faglig mur!

Til Marie og Elise, tenk at den avtalen vi gjorde på Kreta sommeren 2018 nå er fullført. Endelig skal mamma finne på noe gøy i helger og ferier igjen!

Sammendrag

Bakgrunn, hensikt og problemformulering

I denne masteroppgaven har jeg ønsket å utforske hva ledere i barneskolen gjorde da smitteverntiltak stengte skoler i mars 2020, og hvilken lærdom de har tatt med seg når de skal lede endring i skolen. Mange forsker på skolen under korona, og mange på innovasjon og ledelse i andre organisasjoner i samme periode. Min forskning ser spesielt på å lede skoler i en spesiell periode av skolehistorien, og kobler ledelsesfaget med skoleforskning.

Problemstillingen i oppgaven er «Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020, og hvilke endringer fant sted i skolen?».

Metode

På bakgrunn av hensikt og problemstilling har jeg valgt å bruke et kvalitativt, eksplorerende, komparativt casestudium. Utvalget mitt er valgt fra barneskoler i samme kommune der både rektor og tillitsvalgte hadde disse rollene i hele 2020. I tillegg har jeg lest alle e-poster sendt fra Etat for skole i perioden 10.3.20 til 20.6.20. som bakgrunn for intervjuguiden. Dataene er analysert gjennom en induktiv-deduktiv metode. Først leste jeg igjennom og noterte stikkord i de transkriberte intervjuene, deretter leste jeg teori som kunne bidra til å analysere funnene, før jeg til slutt gjorde en kategorisering og analyse av funnene opp mot kjent teori.

Resultat og implikasjoner

Studien viser at lederstilen ubevisst ble påvirket av krisen 2020. Endringsledelse før krisen viste hovedsakelig transformasjonsledelse, dette endret seg til tjenende ledelse under skolestengningen, transaksjonsledelse like etter at skolene åpnet igjen, for deretter å stabilisere seg på et høyere nivå av transformasjonsledelse høsten 2020. Tjenende ledelse var en effektiv lederstil under krisen, og førte til en praksis preget av at alle ble tjenende ledere. På den andre siden ble praksisen preget av individualisme. Transformasjonsledelse fremstår mest effektivt ved lederstrategi O, mens transaksjonsledelse fremstår mest effektivt ved lederstrategi E. Ledere kan med fordel øke bevisstheten om lederstrategi og velge lederstil som er mest effektiv tilknyttet strategien. Digital ledelse påvirket endringsledelsen i skolen negativt, men hadde noen positive effekter på formativ vurdering og relasjoner til elever og foresatte. Det vil være interessant å følge opp videre hvilken lederstil som er mest effektivt i endringsarbeid i skolen. Spesiell oppmerksomhet bør rettes mot tjenende ledelse, som viste seg å ha både ønskede og mindre formålstjenlige resultater.

Innholdsfortegnelse

Innhold

Forord 3

Sammendrag 4

Innholdsfortegnelse 5

Liste over figurer 8

Liste over tabeller 8

1. Innledning 9

1.1 Bakgrunn for oppgaven 9

1.2 Problemstilling og teori 10

1.3 Metode 11

1.4 Disposisjon av oppgaven 11

2. Kontekst 12

3. Teori 13

3.1 Innledning 13

3.2 Endringsledelse 13

3.2.1 Endringsledelse i skolen 14

3.3 Kriseledelse 16

3.3.1 Ledelse på digitale flater 19

3.3.2 Skolers kriseberedskap 20

3.4 Lederstiler 23

3.4.1 La-det-skure-og-gå-ledelse 25

3.4.2 Transaksjonsledelse 25

3.4.3 Transformasjonsledelse 26

3.4.4 Tjenende ledelse 27

3.5 Presentasjon av modell 30

4. Metode 32

4.1 Innledning ... 32
4.2 Forskningsmetode ... 32
4.3 Forskningsdesign ... 33
4.3.1 Case ... 33
4.4 Utvalg av case ... 34
4.4.1 Utvalg av informanter ... 35
4.4.2 Størrelse på utvalg ... 36
4.5 Intervju ... 36
4.5.1 Før intervjuene ... 37
4.5.2 Under intervjuene ... 38
4.5.3 Etter intervjuene ... 40
4.6 Analyse ... 40
4.7 Validitet og reliabilitet ... 42
4.7.1 Validitet og reliabilitet under intervjuene ... 42
4.7.2 Validitet og reliabilitet i analyse og tolkning ... 45
4.8 Etikk ... 46
5. Empiriske resultater ... 48
5.1 Innledning ... 48
5.2 Endringsledelse i normalsituasjon ... 48
5.2.1 Utviklingstid ... 48
5.2.2 Målretting av endringsarbeidet ... 51
5.2.3 Ansvar for utvikling av plan for endringsarbeid ... 53
5.2.4 Lederstøtte ... 53
5.2.5 Grad av kriseberedskap i normalberedskap ... 54
5.2.6 Oppsummering av endringsledelse i normalsituasjonen ... 54
5.3 Endringsledelse mens skolene var stengt ... 56
5.3.1 Ledere som informasjonskanal ... 56

5.3.2 Omsorg og støtte ... 57
5.3.3 Endringsledelse i krisetid ... 59
5.3.4 Ledelsen som praktisk tilrettelegger ... 64
5.3.5 Digital ledelse ... 64
5.3.6 Hvordan var det å være leder da skolene var stengt ... 66
5.3.7 Oppsummering av endringsledelse mens skolene var stengt ... 67
5.4 Endringsledelse da elevene kom tilbake på skolen ... 68
5.4.1 Endringsarbeid da elevene kom tilbake ... 69
5.4.2 Endringsledelse i skolene høsten 2020 ... 71
5.4.3 Tillit mellom ledere og lærere ... 72
5.4.4 Oppsummering av endringsledelse da elevene kom tilbake ... 74
5.5 Endringer i undervisningen i skolene året 2020 ... 75
5.5.1 Digital utvikling ... 76
5.5.2 Relasjoner til elevene ... 77
5.5.3 Læringsutbytte for elevenene ... 78
5.5.4 Oppsummering av endringene i undervisningen i 2020 ... 80
5.6 Oppsummering av funn ... 81
6. Drøfting ... 82
6.1 Innledning ... 82
6.2 Ledelsesforskning ... 82
6.2.1 Endringsledelse ... 82
6.2.2 Digital ledelse ... 85
6.3 Skoleledelse ... 86
6.3.1 Endringsledelse ... 86
6.3.2 Digital ledelse ... 88
7. Avslutning og oppsummering ... 90
7.1 Problemstilling og funn ... 90

7.2 Viktigste bidrag 90
7.3 Videre forskning 91
7.4 Begrensninger 91
Litteraturliste 93

Liste over figurer

Figur 1 - Forskningsmodell 31
Figur 2 - Oversikt over utvalg 35
Figur 3 - Oppsummering av funn 81

Liste over tabeller

Tabell 1 - Funn knyttet til endringsledelse før 11. mars 2020 55
Tabell 2 - Funn knyttet til endringsledelse mens skolene var stengt 68
Tabell 3 - Funn knyttet til endringsledelse da elevene var tilbake på skolen 75
Tabell 4 - Funn knyttet til endringen som skjedde i undervisningen 80

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Året 2020 vil kanskje gå inn i verdenshistorien med samme klang som 1349. En pandemi snudde stabilitet, økonomi og trygghet på hodet, og fikk store konsekvenser både på mikro- og makronivå. I skolen ble undervisningen endret over natten. Våren 2020 skulle jeg ta valg av tema for masteroppgaven. Jeg var egentlig lei av pressekonferanser, smitteverntiltak, mengder med informasjon og skiftene i hva som var rett og galt. Samtidig opplevde jeg innovasjonen i skolen som engasjerende. Jeg opplevde fellesskapsfølelsen mellom ansatte i skolen som inspirerende. Og jeg opplevde valgene jeg kontinuerlig tok, tilbakemeldingene og mestringsfølelsen som motiverende. På bakgrunn av dette valgte jeg å skrive min masteroppgave om det å være leder i skolen det unike året 2020.

Det forskes på mange aspekter av det som skjedde i skolen da den ble stengt. Det er spennende fordi det er første gang en slik radikal endring har skjedd i skolen. Etter hvert som jeg ble bedre kjent med kriseledelsesteorien, så jeg at kriseledelse er ekstremvarianten av endringsledelse. Det er de samme mekanismene som er i spill, det er de samme valgene som må tas, men de må tas i et hurtigere tempo og med et svakere faktagrunnlag. Hvordan skoler reagerte da krisen inntraff, var noe verden la merke til, og min forskning kan bidra til å forstå og lede endringer i perioder som oppleves som uforutsigbare og kaotiske av både ledere og ansatte. Tradisjonell endringslitteratur peker på det å skape en kriseforståelse som godt grunnlag for å få til endring (Meyer og Stensaker, 2011, s. 12). Skolen ble av Bent Høie på pressekonferanse 17.3.2020 tatt frem som et godt eksempel på tilpasningsdyktig, innovativ og løsningsorientert i den nye hverdagen de fleste stod i, og andre næringer ble oppfordret til å lære av skolen. Mitt bidrag kan gi innblikk i hva som fremstår som hensiktsmessig lederstil i ulike faser av krise og ut fra ulike målsetninger for endring.

For den enkelte skoleeier og skoleleder ønsker jeg at forskningen min kan fremme forståelse for og refleksjon over endringsprosessene våren 2020. Jeg håper at min forskning kan bidra til noen perspektiver på hvordan sammenhengen mellom endringsarbeid og graden av deltakerorientering og målorientering kan ha ulike effekter, slik at ledere kan ta mer informerte og bevisste valg i de utviklingsprosessene skolen stadig står i.

1.2 Problemstilling og teori

Problemstillingen i min masteroppgave er: Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020, og hvilke endringer fant sted i skolen?

Problemstillingen er todelt. Den første delen handler om ledelse og lederstil. Det er ikke tilfeldig at dette står først i problemstillingen, det er nemlig dette som er vektlagt i oppgaven, både når det kommer til teori, funn og drøfting. Den andre delen av problemstillingen omhandler hvilke resultater vi ser etter krisen, nemlig hvilke endringer vi sitter igjen med i skolen etter skolestengning. Skolen er en kompleks organisasjon, og det vil bli for enkelt å si at endringene kun er et resultat av ledernes valg. Men lederatferden i krise er en del av katalysatoren bak endringene, og rektorenes lederstil er sådan medvirkende til det som skjedde i skolen under koronakrisen. Det er ledereffekten jeg vil se nærmere på i oppgaven.

For å tolke funnene mine har jeg brukt teori fra endringsledelse. Først vil jeg gå inn på ulike syn på endringsledelse, og på ulike strategier for å lede endring. For å forstå hva som skjedde med endringene i skolen under koronakrisen, må vi forstå konteksten, altså endringsledelse i normalsituasjonen. Under denne teorien har det også vært aktuelt å vise en del av skoleforskningen sitt bidrag til teori om endringsledelse. I skolen har det tradisjonelt vært antatt at skolen er en helt spesiell form for organisasjon. Etter hvert som lederne får mer lederutdanning, styrkes nok kompetansen på ledelse generelt slik at lederne evner å ta i bruk generell litteratur på endring og ledelse også i skolekontekst. Likevel har jeg funne det verd å ta med noe spesifikk endringslitteratur i skolekontekst for å forstå resultatene i den konteksten.

Kriseledelse er også en type endringsledelse, men i en spesiell kontekst. I min oppgave er denne teorien spesielt aktuell fordi oppgaven dreier seg om å lede endringer i en krisesituasjon. Jeg vil få frem hva som kjennetegner en krise, og hvilken type ledelse som er ansett som mest effektiv i krise. Også under kapittelet kriseledelse trekker jeg inn noe teori i skolekontekst. Dette gjør jeg både for å forstå skoleledelse under krisen, men også for å få et teoretisk grunnlag for å tolke resultatene til siste del av problemstillingen, endringene som skjedde i skolen under krisen.

Den siste delen av teorikapittelet omhandler lederstiler. Grunnen til at teori om lederstiler er blitt sentralt for oppgaven, er funnene jeg gjorde i intervjuene. Kjennskap til ulike lederstiler er i min oppgave grunnleggende for å forstå sammenhengen mellom endringsstrategier, ledernes atferd og mine funn.

1.3 Metode

Min oppgave er en kvalitativ oppgave. Jeg har valgt å bruke intervju for å finne svar på problemstillingen. Jeg har intervjuet ansatte på fem ulike skoler i Bergen kommune, disse fem skolene er kalt mine fem caser. For å få frem hovedtrekkene, og for bedre å ha mulighet til å generalisere og tolke mine funn, har jeg valgt å sammenligne de fem casene. Da har jeg fått mulighet til å finne både mønstre og særegenheter. På hver skole intervjuet jeg to informanter. Ettersom jeg skriver om valgene ledere tok i endringsarbeid i 2020, valgte jeg å intervjue rektor og tillitsvalgt lærer på hver skole. På denne måten ønsket jeg å skaffe meg et bedre grunnlag for å forstå endringene denne våren.

1.4 Disposisjon av oppgaven

For å få en forståelse av endringsledelse i normalsituasjonen starter jeg med et kontekstkapittel for å forklare bakgrunnen spesielt i bergensskolen. I kapittel 3 legger jeg frem teori om endringsledelse, endringsstrategier, kriseledelse og lederstiler. Jeg avslutter kapittelet med en oppsummering, der jeg viser frem forskningsmodellen min. Denne er en visualisering av sammenhenger mellom de ulike delen av teorien, og kan brukes for å forstå sammenhengene mellom teori og funn, Kapittel 4 er metodekapittelet, der mine metodiske valg er utdypet, både hvilken metode jeg har valgt, hvorfor jeg har tatt disse valgene, styrken i metoden og konsekvenser valgene har hatt. Jeg går også i dybden på forskningens reliabilitet og validitet. I kapittel 5 legger jeg frem mine funn. Hovedvekten er lagt på ledelse i kapittel 5.2, 5.3 og 5.4, mens jeg i kapittel 5.5 ser på resultater av endringen i skolen. Drøfting av mine funn og implikasjoner av disse finner leseren i kapittel 6, før jeg avslutter med en oppsummering der jeg trekker frem de viktigste bidragene og peker på muligheter og begrensninger i oppgaven.

2. Kontekst

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan krise og dermed nye arbeidsformer skapte en situasjon som var uforberedt for ansatte i skolen før den inntraff i 2020. For å gi et bakteppe for hvordan endringsledelse i skolen hadde vært inntil krisen inntraff i mars 2020, vil jeg gå kort inn på hvordan synet på skoleledelse har utviklet seg, for deretter å omtale skolenes opplæring i endringsledelse og det teoretiske grunnlaget for dette.

Et utgangspunkt for å forstå skolelederrollen kan man få gjennom SINTEF-rapporten «Å ville utvikle skolen – Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle». Denne gir en grei oversikt over hvordan rektorrollen har utviklet seg fra «fremst blant likemenn» på 1920-tallet, via målstyringstankene i New Public Management på 80-tallet til ledere av lærende organisasjoner på slutten av 90-tallet (Dahl, 2004, 7-14). I den nye læreplanens overordnede del er det for første gang vedtatt i forskrift til opplæringsloven at skolen skal være en lærende organisasjon

«God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Min problemstilling sier at jeg undersøker endringsledelse på barneskoler i Bergen kommune. Jeg finner det derfor verd å nevne at Bergen kommune innførte en egen ledelsesmodell i et vedtak i Bystyret 4.11.2009. I saksfremstillingen til vedtaket står det blant annet: *«Byrådet mener at pedagogisk ledelse og det å forbedre elevenes læring bør være en skoleleders førsteprioritet»* (Bergen kommune, 2009). Noe av konsekvensen av dette vedtaket var at alle skoleledere ansatt i Bergen kommune fikk opplæring i pedagogisk ledelse i løpet av de neste tre årene. I nåværende kvalitetsutviklingsplan for skolene i Bergen kommune, vedtatt i Bystyret i november 2016, videreføres strategiene fra opplæringen, og det står blant annet: *«Skoleledelsen bruker verktøy og metoder i tråd med prinsippene for lærende organisasjoner og skolebaserte utviklingsprosesser, f.eks.* ■ *lærende møter* ■ *skolevandring* ■ *resultatanalyse* ■ *evidensbaserte undersøkelser*» (Bergen kommune, 2016).

3. Teori

3.1 Innledning

I teorikapittelet vil jeg vise teori og forskning som er relevant for å forstå begrepene i oppgavens problemstilling. I kapittelet vil jeg først si noe om endringsledelse generelt og endringsledelse i skolen spesielt. Deretter legger jeg frem teori om kriseledelse, derunder ledelse på digitale flater og skolers kriseberedskap. Til slutt viser jeg teori om lederstiler, spesielt de to lederstilene transformasjonsledelse og tjenende ledelse, og ser på skillelinjer mellom dem. Senere i oppgaven vil jeg knytte denne teorien til mine empiriske resultater for å kunne drøfte funnene mine i lys av teori.

3.2 Endringsledelse

I denne oppgaven forsker jeg på hvordan endringsledelse forandret seg ved ytre påvirkning fra en krise. For å skape et teoretisk grunnlag for å forstå endringsledelse, vil jeg i dette kapittelet gi et kort innblikk i fagfeltet endringsledelse. Dette er et overordnet begrep i ledelseslitteraturen, som man kan tilnærme seg på ulike måter. Begreper som endring, utvikling og læring brukes tilnærmet synonymt om endring i en organisasjon ut fra hvilke teorier man tar utgangspunkt i.

En tradisjonell teori om endringsledelse er Lewins modell:

Man må gjøre organisasjonen klar for endring gjennom å tine opp organisasjonen og skape en kriseforståelse. Da vil organisasjonen forstå behovet for å endre seg, og den planlagte endringen kan iverksettes. Når man har nådd målet og organisasjonen er i ønsket tilstand, skal man sette i gang tiltak for å bevare endringene slik at de blir varige (Meyer og Stensaker, 2011, s. 12).

Så hvordan gjennomføre slik planlagt endring når organisasjonen er opptint? Ifølge Jacobsen kan man grovt sett dele all endring inn i to hovedstrategier, den økonomiske og radikale endringsformen kalt «Strategi E» og den inkrementelle organisasjonsutviklingsstrategien kalt «Strategi O». Strategi E er en toppstyrt endring der formål, prosess, implementeringsstrategi og suksesskriteria er forberedt av ledelsen. Strategi E er episodisk endring med grundig forberedelse, og man forventer målbare resultater. Topplederens rolle er sentral, da lederen sitter med informasjon og overblikk over behovet for endring. Det er også toppleder som har makt og myndighet til å tvinge gjennom endring, og å inngå avtaler med andre aktører. Toppledelsen har også symbolmakt. Strategi E-endringer setter søkelys på å endre de formelle elementene, og en endring av de uformelle elementene vil eventuelt skje som en konsekvens av endringen i de formelle elementene.

I strategi O snakker man ikke om endring, men om utvikling eller læring. Endring etter strategi O har ikke et klart definert start- eller sluttpunkt, og endringene er sirkulære prosesser der en endring kan føre til en ny endring. Målet med endringene er endringskapasitet, og at organisasjonen skal få bedre resultater gjennom stadig bedre prosesser. Gjennom dobbelkretslæring utvikles læring i organisasjonen slik at organisasjonen er stadig bedre rustet til å håndtere endring. Topplederens viktigste rolle i endringer etter strategi O er å involvere og engasjere de ansatte. De ansatte er drivkraft i endringen, toppledelsen setter visjonene. I strategi O-endringer ønsker man å endre de uformelle elementene i organisasjonen. (Jacobsen, 2004, 152-181).

Stensaker og Haueng mener at strategisk og planlagt endring, som beskrevet i avsnittene over, ikke er tilstrekkelig for å forstå endring i moderne bedrifter, og utdyper i sin bok begrepet multiple endringer. Deres utgangspunkt er at det tradisjonelle synet på endring som unntakstilstand ikke gjelder moderne bedrifter, men at det nå foregår store endringer kontinuerlig. Endring kan være planlagt, det kan være inkrementelle endringer over tid, eller det kan være plutselige endringer og omveltninger. Ulike deler av organisasjonen kan være i ulike endringsprosesser, og endringsprosessene kan overlappe hverandre (Stensaker og Haueng, 2016, s. 10-15).

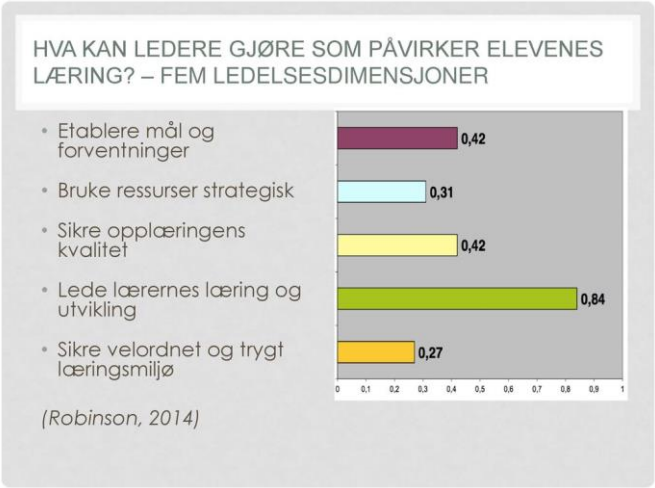
3.2.1 Endringsledelse i skolen

I skolen er endringsarbeid kollektive prosesser som involverer hele eller store deler av det pedagogiske personalet. Dette står som motsetning til drift, altså kortsiktige og løpende

oppgaver (Andreassen, Irgens, Skaalvik, 2010, s. 128). Endringsarbeidet drives i formaliserte utviklingsmøter i samarbeid mellom voksne, og ikke minst i læringsrommet med elevene. I skolen er drift først og fremst undervisning, samtaler med foresatte, tilsyn med elever og lignende, som følger det samme mønsteret som det tradisjonelt har gjort.

Ytre rammer, som nasjonale og lokale fagplaner, oppleves som et hinder for autonomi (Skaalvik og Skaalvik, 2013, 19). Toppstyrte skolereformer får ikke så gode resultater som reformer preget av demokrati og bred deltakelse. Makt kommer til syne i de formelle elementene, men i skole og utdanning ligger makten i de uformelle elementene (Irgens, 2016, 326)

Viviane Robinson har drevet en metaanalyse av forskning på skoleledelse. Hun har funnet ut hva som er den mest effektive utdanningsledelsen. I sin bok har hun, basert på forskning, kommet frem til en modell over hvilken effektstørrelse ulik lederatferd har på elevenes læring. De fem dimensjonene som har best effekt, ser man på bildet under.



Den dimensjonen som har best effekt, er å lede lærernes læring og utvikling – altså endringsledelse. Robinson skriver at denne dimensjonen handler om at ledere måtte delta i læringen som leder eller utøver. Lederne måtte delta på både formelle og uformelle arenaer. Ledere på høytpresterende skoler diskuterer undervisning med lærerne på skolen (Robinson, 2016, s. 101). God profesjonell utvikling er en kollektiv prosess, og lærerne må kunne kritisk reflektere over egen praksis for at kollektiv utvikling skal ha effekt. Etter hvert som lærere jobber sammen, utvikles en profesjonell ansvarliggjøring (s. 104). Lederen må fremme et slikt kollektivt ansvar gjennom å tilrettelegge for profesjonelle læringsmuligheter (s. 105).

I det neste skal jeg kort informere om lærende møter der skolelederne i Bergen kommune har fått opplæring. Lærende møter er en strategi for å drive endringsvirksomhet i kunnskapsorganisasjoner. Knut Roald fremstiller et kortfattet teorigrunnlag for lærende møter i et appendiks i sin bok «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring». Lærende møter, eller kunnskapsutviklende møter, som Roald kaller dem, er motsatsen til forvaltningsorienterte møter. Lærende møter har som mål å utvikle kunnskap og felles ansvar for mer bærekraftige utviklingstiltak (Roald, 2012, s. 223). Ser man dette i sammenheng med de fem lederdimensjonene nevnt i forrige avsnitt, ser vi at lærende møter har som mål å fremme det å lede lærernes læring og utvikling. Roald har tolv kjennetegn på at møter er kunnskapsutviklende. Disse er 1) Medskaping foran medbestemmelse 2) Spørsmål foran forslag 3) Bevisst utelatte motforestillinger i søkefasen 4) På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker 5) Positive erfaringer før negative erfaringer 6) Møteledelse på omgang 7) Heterogene arbeidsgrupper 8) Prioritering foran avstemming 9) Milepæler og ansvarsfordeling 10) Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling 11) Pauserommet er ingen god arbeidsplass og 12) Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker (s. 224-227). Dette innebærer blant annet at alle deltakerne i et møte skal komme forberedt for å kunne være medskapende. Innforstått i punkt 10 er at tilbakemeldingene skal handle om utprøving av egen praksis. Gjennom at møtene på en skole er lærende, blir målet å øke den profesjonelle ansvarligheten som også Robinson er opptatt av. Endringsledelse i skolen betyr å involvere autonome kunnskapsmedarbeidere for felles å nå organisasjonens mål. Dette minner mest om Strategi O, altså sirkulære prosesser som skal føre til læring og utvikling. Samtidig er det sannsynlig at det i en så kompleks kunnskapsorganisasjon som skole er, foregår multiple endringsprosesser. Denne oppgaven retter søkelyset mot endringen som skjer i undervisningen og rundt elevenes læring, men det betyr ikke at det ikke foregår flere parallelle prosesser som skoleledere må håndtere og gå inn i med ulike endringsstrategier. Det krever at lederen er bevisst sin rolle og gjør analyser av endringsprosessene. Lederens lederstil for å håndtere de ulike typene endring skal jeg se nærmere på i neste kapittel.

3.3 Kriseledelse

Krise er ifølge Store norske leksikon en vanskelig situasjon, et avgjørende vendepunkt eller en plutselig forandring (Gundersen, 2018) det vil si et vendepunkt eller en forandring som bli belastende og skaper problemer. Alpaslan og Mitroff definerer krise som *"complex, multi-faceted, and ill-defined systems of highly interconnected problems"* (2021, s.1). Nesheim

utdyper at kriser i organisasjoner betyr alvorlige trusler mot driften av en organisasjon, noe som krever at det blir tatt avgjørelser under tidspress. Kriser kan være en trussel mot organisasjonens verdier, målsetninger eller drift. Truslene kan komme fra hendelser utenfor organisasjonen, slik som naturkatastrofer eller terrorangrep, eller være trusler innenfra slik som trekk ved organisasjonen eller ansatte (Nesheim, 2016, s. 35). Denne oppgaven omhandler skolers respons på Covid-19, noe som faller inn under krisedefinisjonene. Det var en vanskelig situasjon, en plutselig kompleks forandring, sammensatte problemer og dårlig definerte systemer. At skolene ble stengt, og deretter åpnet med smitteverntiltak, var på mange måter en trussel mot driften og målsetningene. Det ble tatt store avgjørelser under tidspress, og pandemi er et eksempel på en ytre trussel. Skolen var altså i krise våren 2020, og senere i oppgaven vil jeg komme inn på mine funn som eksempler på hvordan krisen ble anerkjent og håndtert.

En krise har ulike faser. Disse fasene er i hovedsak delt inn som før, under og etter en utløsende faktor. Tiden før krisen, kalles forberedelsesfasen, overgangen kalles signalfasen, under krisen kalles fasen for responsfasen, deretter kommer gjenopprettingsfasen, og etter krisen kommer læringsfasen (Nesse, 2016, s. 66). Den mest krevende fasen å lede er responsfasen. Hvor krevende det er å lede i de ulike fasene, avgjøres av kriseberedskapen i organisasjonen. Det er fire grader av hvor forberedt man er på krise, fra akuttorganisasjoner, som er klare for å håndtere kriser, til naive organisasjoner, som er helt uforberedt (Nesse, 2016, s. 63).

Det er gjort en del forsking på hvilke lederstiler som er mest effektive under krise. I en tidlig fase er for eksempel overføring av nøyaktig informasjon avgjørende, og lederstilen kan da være preget av kommandoer (Nesheim, 2016, s. 41). Ledelse under krise kan ikke skilles totalt fra ledelse generelt, slik at transformasjonsledelse, som er bevist effektiv i ordinære situasjoner, også ser ut til å være det i krise (Hadley, Pittinsky, Sommer og Zhu, 2011, s. 635). Hadley et al. nevner en del egenskaper som er nyttige under kriser, og sier at dette er mange av de samme egenskapene som også er effektive under vanlig ledelse, men at krise setter ledelse under et forstørrelsesglass. Egenskapene kommer altså tydeligere frem og blir tilsvarende mer effektive under en krise (s. 635-637). At noen av de typiske trekkene fra transformasjonsledelse er viktige, er også et poeng hos Alpaslan og Mitroff, men de legger også til at det moralske aspektet er sentralt. Organisasjonen må komme før strategien i kriseledelse, men også her poengteres det at dette er vel så viktig i tradisjonell ledelse. Det er ikke slik at man i daglig drift og endringsledelse kan være tro mot en strategi, og så endrer man seg til moralsk tankegods i en krise. Moralsk ledelse må innarbeides i organisasjonen til

daglig for også å fungere under krise (Alpaslan et al., 2021, s.6). Biddle (2020) skriver at en sterk styring fra toppen er avgjørende for å mobilisere hele organisasjonen raskt og effektivt i krise. Lederen må forstå problemet og iverksette en oppstartsstrategi, kommunisere retning og involvere nøkkelpersonell. Deretter må leder kommunisere til alle ansatte for å redusere frykt. Leder bør være i tett kontakt med de som arbeider i krisen og lytte til deres innspill (s. 7-8). Når den første krisesituasjonen er håndtert, er det viktig at leder anerkjenner arbeidernes stressnivå når de arbeider i uvanlige tilstander (s. 11), og at lederen sørger for at de ansatte får verktøy og retning for å kunne mestre, slik at de opplever psykisk og emosjonell støtte og veiledning fra leder i en vanskelig tid (s. 12). Slik lederatferd er gjenkjennelig fra den effektive og aktive delen av ledelsesstigen, som jeg vil beskrive i kapittel 3.4.

Det er forsket mest på transformasjonsledelses effektivitet i forhold til transaksjonsledelse både i vanlig drift, og i krise. Så hva med andre lederstiler? En del av egenskapene fra transformasjonsledelse sees også igjen i tjenende ledelse. Å være læringsorientert, ha tro på medarbeidere eller være støttende og motivert, er egenskaper innenfor både transformasjonsledelse og tjenende ledelse. Jeg finner lite forskning på tjenende ledelse under krise, og det jeg finner, retter seg to av tre ganger mot den religiøse retningen av tjenende ledelse, men de bekrefter påstandene om at egenskapene til en tjenende leder er viktige under en krise (Michael, 2015) og (Jackson og Lee, 2019). I en artikkel om hvilken ledelsesforsking vi trenger etter Covid-19, ramses det opp ulike elementer forfatterne mener er kommet frem om ledelse under pandemien, elementer som bør undersøkes nærmere. Blant annet trekker de frem at ledere i krise må utenfor sine ekspertområder, og de må da må være villige til å anerkjenne egne begrensninger og søke hjelp fra mennesker med relevant kunnskap (Lagowska, Sobral, Furtado, 2020, s. 3). Dette er en av de tjenende lederegenskapene nevnt som «ydmykhet». Som skrevet tidligere er kriseledelse på mange måter endringsledelse under ekstreme forhold. Selv om det ikke finnes mye forskning på tjenende ledelse under krise, er det ikke unaturlig å implisitt forstå det slik at effekttallene for endringsledelse også kan brukes under kriseledelse, og at tjenende ledelse kan fremstå som effektiv også under kriser. Samtidig vil jeg understreke at transformasjonsorientert ledelse er mer orientert mot å nå organisasjonens mål, og det å være målorientert er trukket frem som en viktig lederegenskap i flere av forskningsartiklene jeg har vist til i dette kapittelet. Det er altså ikke slik at vi kan påstå uten videre forskning at tjenende ledelse vil være mer effektivt enn transformasjonsledelse. Nesse bekrefter også dette:

«I senere tid har man også begynt å utforske andre lederstiler som potensielt relevante og effektive under kriser. Dette gjelder lederstiler som er medarbeiderorienterte (for eksempel koblet til leader–member-exchange-teori), samt samarbeidsorienterte og myndiggjørende eller inkluderende stiler. Videre har en autentisk lederstil vært fremhevet som relevant for videre utforskning (Dubrin mfl. 2013). Dette ut fra at både medarbeidere og andre foretrekker kriseledere som viser svakheter og styrker på en troverdig måte, som opptrer tillitsfullt, og som handler i tråd med samfunnsverdier. Forskningen på autentisk lederstil i krisesammenheng er dog i sin spede begynnelse.» (Nesse, 2016, s. 59).

I ulike faser av krise er det sannsynligvis ulike former for lederatferd som vil være mest effektivt. Vi har ikke tilstrekkelig med forskning på hva som er best lederatferd tilpasset hver fase, eller hver type krise og organisasjon (Nesse, 2016, s. 62). I kapittel 5 og 6 knyttes og drøftes mine funn opp mot ulike lederstiler.

3.3.1 Ledelse på digitale flater

Da Norge stenge 13. mars 2020, endte mange opp på hjemmekontor for første gang. På skoler var dette en helt ny situasjon for både elever og ansatte. Smittevern gjorde at det ble forventet at kun de som trengte det, hadde daglig opphold på skolen. Det var i hovedsak barn med foreldre i kritiske samfunnsfunksjoner og sårbare barn med særskilte behov for å være på skolen, samt ansatte som var sammen med barna. Store deler av elever og ansatte befant seg i hver sine hjem i en periode på ca 1,5 måneder. Konsekvensen ble at lærerne måtte ledes fra hjemmekontor. Under viser jeg forskning på ledelse som foregår digitalt eller på avstand, da det ble relevant for skolen i responsfasen av krisen. Forskning på ledelse på avstand kan omhandle ledelse på tvers av store geografiske områder og kulturer. Dette er ikke relevant i denne oppgaven.

Hebert skriver at å lede virtuelt stort sett handler om samme lederatferd som å lede når man er på kontoret: *«Using technology, being a flexible communicator, and setting clear expectations allow leaders to incorporate people skills, such as active listening, self-compassion, and empathy that creates a productive and positive workplace environment»* (2020, s. 18-19). I en forskning som sammenlignet ineffektive virituelle team med effektive virituelle team, fant man at *«In general, the study found that the most effective leaders of virtual teams are able to balance execution-oriented practices with the interpersonal, communication, and cultural factors that are critical to the success of virtual teams.»* (DeRosa, 2009, s. 10). Disse

forskningene tyder på at effektiv digital ledelse stort sett krever den samme lederstilen som tradisjonell ledelse, at lederen er medarbeiderorientert med gode mellommenneskelige egenskaper, tydelig kommunikasjon, klare forventinger og konflikthåndteringsferdigheter.

Å lede mennesker på hjemmekontor krever at lederen tar hensyn til den effekten det å jobbe hjemmefra har på de ansatte. Charalampous, Grant, Tramontano og Michailidis finner at opplevelsen av autonomi øker på hjemmekontor, men forskningen tyder på at graden av autonomi avgjøres av kommunikasjon med kollegaer på hjemmekontoret. I lys av forskningen om hjemmekontor kan hjemmekontor skape bedre rammer for autonomi, spesielt hvis organisasjonen støtter gode relasjoner. Samtidig sier denne forskningsrapporten at autonomien, og friheten til å organisere egen arbeidshverdag, kom på bekostning av mindre skille mellom jobb og fritid, og mer arbeid utenfor arbeidstid. (2019, s. 65). Knutsen, Iden og Ulfsten kommer med følgende råd til ledere som skal organisere hjemmekontor for hele organisasjonen: 1) Utvikle en digital kultur 2) Standardiser en digital plattform 3) Standardiser retningslinjer og praksiser og 4) Tillat individuell fleksibilitet (2020).

Flere forskningsarbeider viser at hjemmekontor skaper sosial isolasjon. Charalampous et al. sin metastudie finner at leders bevissthet rundt denne utfordringen, og kompensering gjennom blant annet digitale løsninger, kan bidra til større velvære for de ansatte (2019, s. 65). Cecily og Kurland finner i sin forskning at også profesjonell isolasjon er en utfordring på hjemmekontor. De hevder det er kunstig å skille mellom sosial og profesjonell isolasjon (2002, s. 23). Profesjonell isolasjon hindrer at arbeidstakere får utvikle seg, og fører til redusert innovasjon. Den uformelle læringen som kommer spontant gjennom samvær på jobben, reduseres eller forsvinner på hjemmekontor, noe som reduserer innovasjon og læring i organisasjonen.

3.3.2 Skolers kriseberedskap

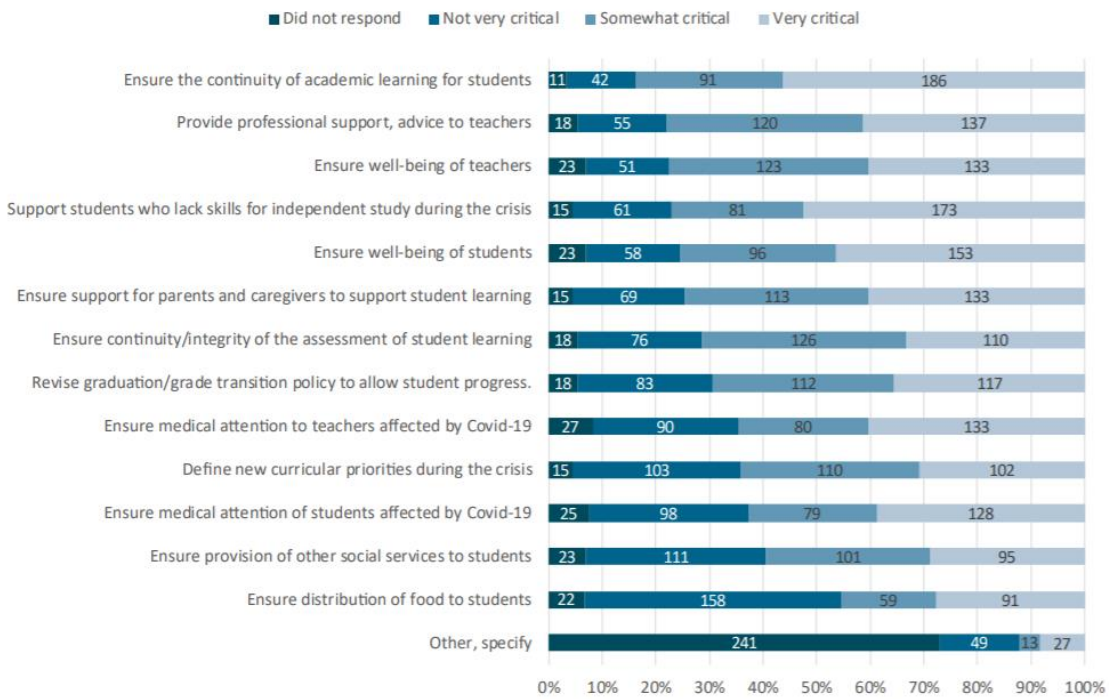
Tidligere i dette kapittelet skriver jeg om hvordan organisasjoner har ulik grad av kriseberedskap. I dette underkapittelet vil jeg løfte frem en rapport fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). På bakgrunn av ulike spørsmål fra siste TALIS- og PISA-undersøkelse, samt en undersøkelse gjennomført i de 98 medlemslandene i slutten av mars 2020, har de i samarbeid med Harvard Graduate School, Redd barna og andre utarbeidet retningslinjer til utdanningsledere (Reimers og Schleicher 2020). Der pekes det på hvordan man kan sikre læring på best mulig måte når elevene må ha undervisningen digitalt

hjemmefra. Dette er etter min viten det første og hittil eneste internasjonale bidraget til å beskrive en «beste praksis» for hjemmeopplæring. Jeg tenker derfor det kan være relevant å peke på en del av faktorene de har kommet frem til, for senere i oppgaven å knytte dem opp mot mine funn på hvordan skolene i mitt utvalg endret undervisningen.

Rapporten har utarbeidet en sjekkliste på 25 punkter som en utdanningsrespons til Covid-19. Utvalgte punkter er å prioritere lærestoffet, slik at det er klart definert hva man skal arbeide med faglig (punkt 5), klart definere lærernes rolle slik at de kan støtte elevenes læring (punkt 6), sikre tilstrekkelig støtte til de sårbare barna (punkt 11), passe på å gi lærerne anledning til å dele og faglig støtte hverandre og lærernes autonomi (punkt 13), sørge for elevvurdering (punkt 14), utarbeide et planverk til hver skole, få inspirasjon fra andre skoler (punkt 17), lage et system for daglig kontakt med elevene (punkt 20) og lage et system for daglig kontakt med lærere og andre ansatte (punkt 21) (Reimers et al., 2020, s. 5-6).

I rapporten fra Reimers et al. forteller informantene om hva de mener har vært viktigst å etablere da skolene stengte. Svarene fremstilles i denne tabellen (2020, s. 15):

Table 2 • How critical are the following education priorities in response to the crisis?



Source: Global Education Innovation Initiative at Harvard and OECD Rapid Assessment of COVID-19 Education Response. March 18-27, 2020

Som vi ser, er det viktigst for det internasjonale skolesystemet å sikre at elevene lærer. Å støtte lærerne både profesjonelt og psykisk kommer også høyt oppe. Deretter kommer tilsvarende støtte til de sårbare barna og generelt til elevene.

For å finne ut hvordan skolenes beredskap var før situasjonen, har OECD en rapport pr nasjon (OECD 2020), der de har plukket ut noen faktorer fra TALIS og PISA-databasen fra 2018. Den viser at Norge lå på eller like under snittet for de 98 OECD-landene når det kom til å ha tilgang til, kjenne og bruke digitale enheter (s. 1). Dette var viktig da skolene ble stengt, og undervisningen ble digital. En annen undersøkelse i denne rapporten viser at Norges lærere var vant til å drive med endringsarbeid før krisen, dette kunne bety at de hadde høyere endringskapasitet og var bedre forberedt til den hurtige endringen krisen krever. Både rektorer og lærere kommer ut på/over snittet på å drive endringsarbeid i skolen (s. 4). De norske elevene var også blant de best forberedte i OECD da krisen inntraff. Norge kommer høyt på elevens tilgang til digitale enheter, et stille sted å jobbe og tilgang til internett (s. 5). Når det kommer til elevens tro på seg selv og egen læring og målorientering, scorer norske elever omtrent på snittet i OECD, og på spørsmålet om de mener at å gjøre sitt beste på skolen er viktig, scorer norske elever noe under snittet (s. 7). Når det kommer til skole-hjemsamarbeid scorer Norge omtrent som snittet, med utslag for noen færre elever fra tospråklige hjem enn snittet og noe høyere foreldrestøtte en snittet (s. 8).

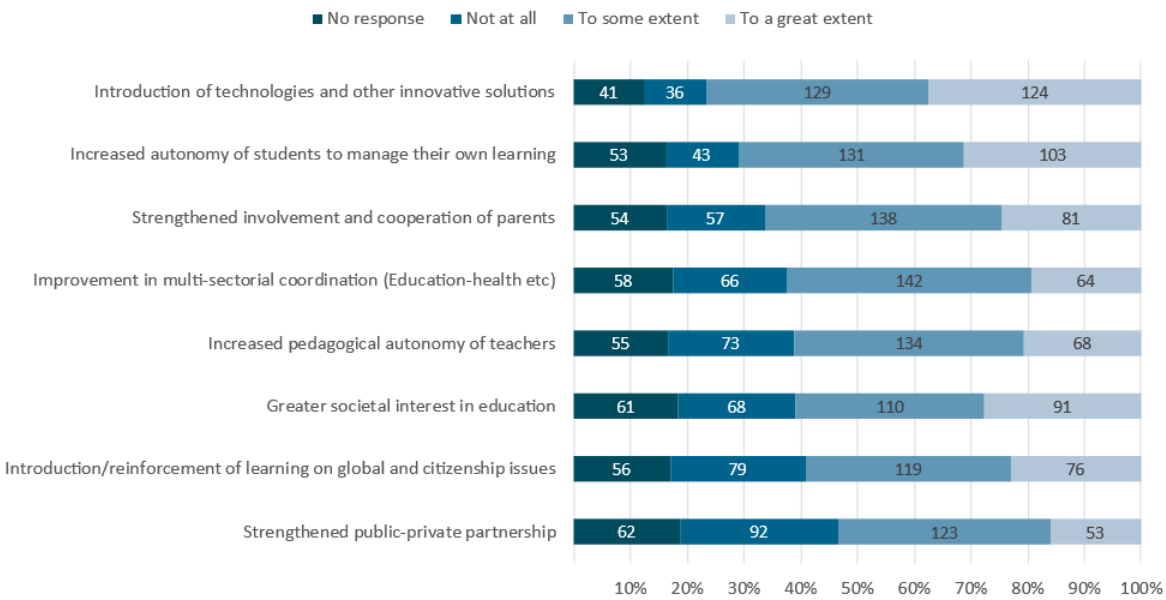
Totalt sett viser denne rapporten at det norske skolesystemet og de norske forholdene utgjorde et godt grunnlag for å opprettholde læring sammenliknet med de andre landene i OECD.

En forskning på elevenes læring under skolestengningen i Sveits viser at elevene på de laveste skoletrinnene gikk tilbake i læring, mens hjemmeopplæring ikke hadde signifikant betydning for eldre elever (Tomasik, Helbling og Moser, 2020, s.1). Elevene på barnetrinnet lærte over dobbelt så fort på skolen enn da de hadde hjemmeopplæring (s. 7). Undersøkelsen viser også at forskjellen blir større mellom enkeltelevers læring under hjemmeopplæing, og at selv om sosioøkonomiske forhold ikke var en del av denne undersøkelsen, tyder andre undersøkelser på at elevers bakgrunn kan være årsaken til forskjellen mellom elever (s. 7). Hattie er verdens mest kjente skoleforsker på effektstørrelser innenfor elevers læring. Han og hans team driver metaanalyser av forskning på læring, og denne blir stadig oppdatert på hans hjemmeside. Effektstørrelsen av hjemmeopplæring, foreldrestøtte og en-til-en-dekning av digitale enheter kommer alle ut med lav effektrstørrelse, 0,15-0,16. Snittet for tiltak er effektstørrelsen 0,4. Hatties forskning tyder altså på at hjemmeopplæring ikke er en spesielt effektiv måte å drive

læring, selv om den heller ikke har negativ effekt på læring. Blant de tiltakene som får svært høy effektstørrelse i undervisning, er formativ vurdering (0,7) og diskusjoner mellom elevene om læring (0,83) (Hattie, 2018).

Reimers et al. har i sin rapport sett på om det fremkommer positive resultater i skolen etter skolestengningen, og har fått følgende svar (2020, s. 18)

Table 5 • Have there been unexpected positive educational results from the changes?



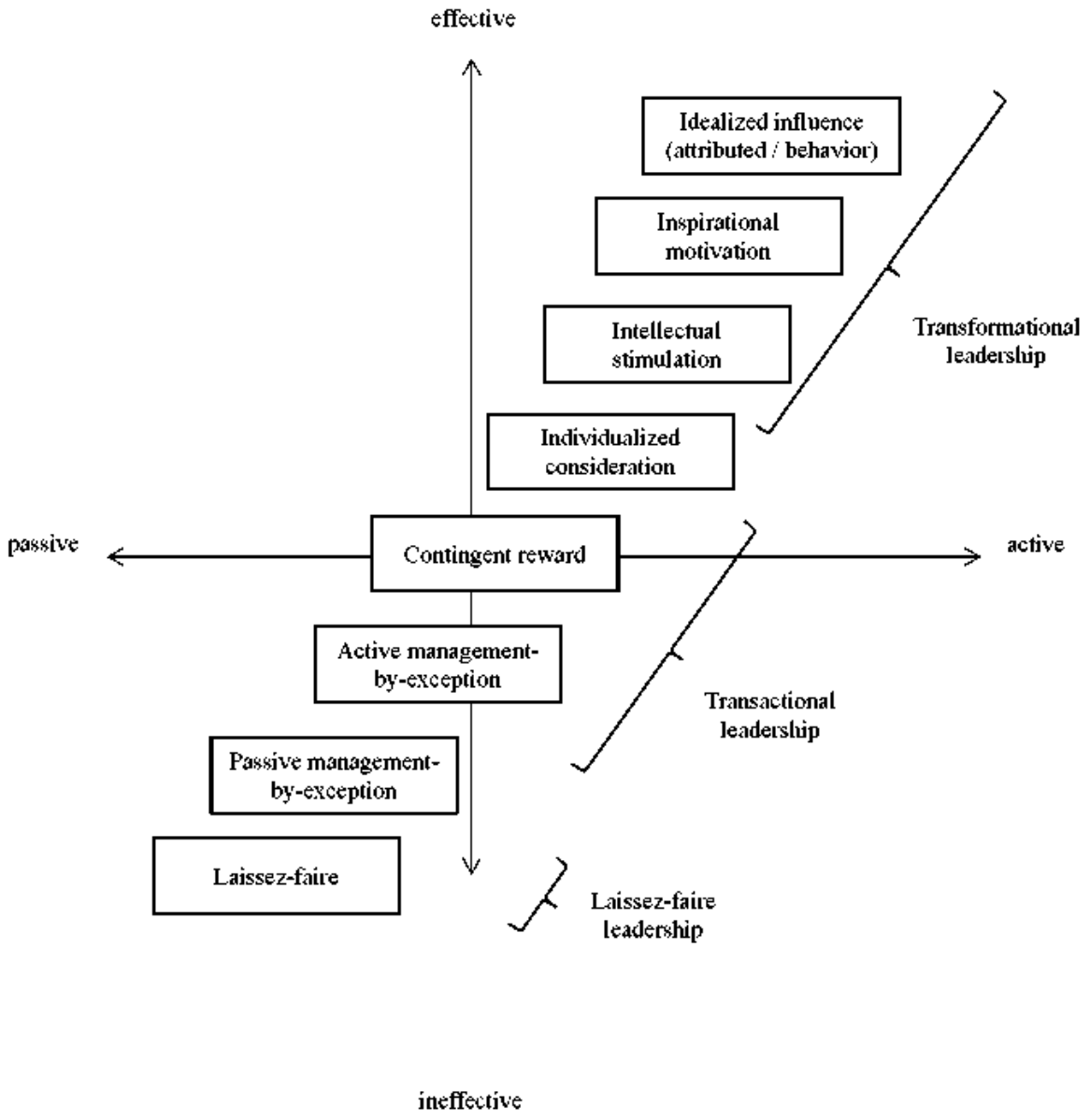
Source: Global Education Innovation Initiative at Harvard and OECD Rapid Assessment of COVID-19 Education Response. March 18-27, 2020

Ut fra denne undersøkelsen ser det ut som mange opplevde innovasjon, spesielt innenfor teknologi, at elevene ble mer selvstendige i sitt arbeid, styrket samarbeid med hjemmene og økt autonomi for lærerne som noen av de positive resultatene av krisen. I kapittel 5.5 blir mine funn på dette området presentert.

3.4 Lederstiler

Det kan være hensiktsmessig å skille mellom å være leder og å ta ledelse (Brochs-Haukedal, 2017, s. 163). Å være leder er en hierarkisk funksjon som man blir ansatt til, mens alle ansatte i prinsippet kan ta ledelse. *«Ledelse … er å påvirke andre til å handle i overensstemmelse med mål og interesser utenfor deres umiddelbare personlige preferanse»* (s. 163) Denne oppgaven omhandler ledere, altså ansatte i formelle lederposisjoner, og hvordan de påvirker andre med sin atferd. I dette kapittelet skal jeg beskrive ulike lederstiler. Lederstiler, også kalt lederatferd,

er ulike måter å lede på med ulikt syn på hva som er målet og hvordan man skal nå det. Denne oversikten over lederstiler finner vi i Avolio og Bass (2001, s. 4):



Bilde hentet fra https://ebrary.net/47485/business_finance/full_range_leadership

Som man ser av figuren, tenker man en ledelsesstige der Laissez-faire, eller La-det-skure-og-gå-ledelse på norsk, kommer ut som den mest ineffektive lederstilen, mens transformasjonsledelse kommer ut som den mest effektive. Det er ikke tenkt slik at en formell leder har bare en type lederstil, og dermed kan måles på effektivitet ut fra sin personlige lederstil. Ledere har ulik atferd i ulike situasjoner, men ledere som har mest atferd innenfor transformasjonsledelse, vil i de fleste situasjoner være de mest effektive lederne (s. 4).

Jeg vil kort gå igjennom de ulike lederstilene i ledelsesstigen.

3.4.1 La-det-skure-og-gå-ledelse

Laissez-faire-ledelse, eller La-det-skure-og-gå-ledelse, er å unnlate seg å lede (Avolio og Bass, 2001, s. 4). Man unngår rett og slett ubehaget ved å ta beslutninger, og satser på at ting går seg til eller at noen andre tar ansvaret for beslutningstagning. Det er forsket på og funnet at La-det-skure-og-gå-ledelse er skadelig for en organisasjon og for medarbeiderne i den. Selv om ledere med denne lederstilen ikke er aktivt nedlatende eller mobber ansatte, vil organisasjoner med ledere som har mye av denne lederstilen oppleve høyere grad av rolleuklarhet, stress og mellommenneskelige konflikter (Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland, and Hetland, 2007, s. 89).

3.4.2 Transaksjonsledelse

Transaksjonsledelse og transformasjonsledelse blir mange ganger sett på som ytterpunkter på en skala over ledelse. Men ifølge Bass er det to ulike måter å motivere og lede medarbeidere på, to lederstiler som ikke gjensidig utelukker hverandre (Brochs-Haukedal, 2017, s. 185).

Transaksjonsledelse er effektiv som et resultat av lydighet, at medarbeiderne gjør som lederen sier fordi det lønner seg (s. 188). Transaksjonsledelse kjennetegnes av tre handlingsmønstre. Effektivitet og lederaktivitet er vist i ledelsesstigen over, og varierer i grader mellom de tre kjennetegnene. Brochs-Haukedal deler disse handlingsmønstrene i tre underpunkter, Avolio og Bass i to. Jeg velger å markere kjennetegnene i tre avsnitt, men lager underpunkter under punkt to.

1. *Resultatavhengig belønning*. Dette er den mest aktive og effektive lederatferden innenfor transaksjonsledelse. Lederen utarbeider her et insentivsystem for hva som er ønsket atferd fra medarbeideren, og sørger for at det blir belønnet når medarbeideren viser ønsket innsats. (s. 187). En slik lederstil er funnet å være temmelig effektiv, men ikke på oppgaver som krever stor grad av videreutvikling for medarbeideren (Avolio og Bass, 2001, s. 3).

2a *Aktiv avviksledelse*. Lederen leter etter avvik eller feil i utførelsen av arbeidet, og utarbeider regler for å unngå liknende feil i fremtiden (Brochs-Haukedal, 2017, s. 187)

2b *Passiv avviksledelse*. Når feil inntreffer, eller medarbeidere presterer under forventet nivå, griper leder inn med sanksjoner (Brochs-Haukedal, 2017, s. 187)

3.4.3 Transformasjonsledelse

"Transformational leaders motivate others to do more than they originally intended and often even more than they thought possible" (Avolio og Bass, 2001, s. 1).

Slik innleder forfatterne in bok med casefortellinger om ulike ledere. Transformasjonsledelse skal ifølge dem, og det aller meste av nye forskning, være den mest effektive lederstilen (Brochs-Haukedal, 2017, s. 188). Medarbeiderne blir ikke bare motivert til å gjøre som forventet fordi de kan oppnå noe, en leder som har mye transformasjonsatferd, får sine medarbeidere til å få økt moral, utvise ledelse og øke ønsket om å bidra utover det som er forventet av dem (s. 1). Avolio og Bass gjengir de fire I'ene i transformasjonsledelse, oversatt av Brochs-Haukedal (Avolio og Bass, 2001, s. 2-3) og (Brochs-Haukedal, 2017, s. 186-187). De fire I'ene viser til hvilken type atferd man ofte ser hos ledere som har mye transformasjonsatferd. Det er ikke bokser som en leder befinner seg innenfor til enhver tid, men ulike atferdsmønstre. Ser man på ledelsesstigen, ser man også at det finnes grader av både lederaktivitet og effektivitet innenfor transformasjonsledelse. De ulike forfatterne har ulik sortering av de fire I'ene. Jeg har valgt å fremstille dem fra laveste til høyeste grad av lederaktivitet og effektivitet.

Individualisert omtanke: Gjennom individualisert forståelse av sine medarbeidere gir leder den støtten og de utfordringene den enkelte trenger for å vokse og utvikle seg på arbeidsplassen. Lederen opptrer som coach og mentor, slik at den enkelte medarbeider tar ledelse. Dette forutsetter et støttende miljø som bidrar med nye læringsmuligheter tilpasset den enkelte. Lederen viser forståelse for individuelle ulikheter. Lederen delegerer oppgaver og passer på at medarbeiderne har nok støtte til å klare å gjennomføre oppgaven. Medarbeiderne skal helst ikke oppleve slik oppfølging som kontroll. Lederen driver med ledervandring for å bli kjent med sine medarbeidere, gi dem støtte og utfordringer for å nå organisasjonens mål.

Intellektuell stimulering: Transformasjonslederen oppfordrer til kreativitet, stiller åpne spørsmål, er nysgjerrig og påvirker medarbeiderne til å utforske utfordringer på nye måter. Dersom noen feiler, gis det ikke kritikk slik at andre kan høre det. Nye ideer og utvikling hentes fra medarbeidernes problemløsning, og det blir oppmuntret til medvirkning fra medarbeiderne.

Inspiratorisk motivasjon: Transformasjonsledere begeistrer og motiverer sine medarbeidere, er optimistiske og evner å skape en felles visjon og mål som medarbeiderne tror på og som de ønsker å gjøre en innsats for å nå. Lederen appellerer til følelser gjennom symboler og retorikk, og på denne måten blir medarbeiderne emosjonelt involvert og inspirert til å nå organisasjonens mål.

Idealisert innflytelse: Dette er den mest effektive lederatferden. Det handler om lederen som rollemodell. Lederen blir vist tillit, og medarbeiderne ser opp til lederen eller i alle fall respekterer og verdsetter henne, altså har emosjonell tilknytning til lederen og øsker å dra i samme retning som leder. Lederen har høy moral, og man kan stole på at lederen tar valgene sine ut fra høy etisk standard og et ønske om å gjøre det som er riktig for å nå organisasjonens mål. Lederen bruker kun makt når det er nødvendig, og i så fall kun til det beste for å nå målene.

3.4.4 Tjenende ledelse

Tjenende ledelse ønsker å utvikle medarbeidernes potensiale både innenfor oppgaveløsning, tjenesteyting, egenmotivasjon og ledelsesatferd (Linden, Wayne, Zhao, Henderson, 2008, s 162). Tjenende ledelse er et relativt nytt felt innen ledelsesforskning (van Dierendonck, 2011, s. 1254). Utfordringen med teorien rundt tjenende ledelse er at det blir produsert svært mange artikler og mye forskning over få år og innenfor mange ulike disipliner, slik som ledelsesutdanning og handelshøyskoler, men også psykologi og religion (Eva, Robin, Sendyaja, van Dierendonck, Liden, 2018. s. 111-112). Dette gjør at forfatterne av artikkelen forsøkt å lage en presis definisjon på tjenende lederskap, som lyder:

"Servant leadership is an other-oriented approach to leadership manifested through one-on-one prioritizing of follower individual needs and interests, and outward reorienting of their concern for self towards concern for others within the organization and the larger community" (Eva et al., 2018, s. 114)

Tjenende ledelse har altså det å tjene sine medarbeidere som selve målet for ledelse. Leder ønsker å kjenne sine ansatte ikke bare på jobb, men hele mennesket og deres bakgrunn. Gjennom at leder tjener medarbeiderne, flyttes medarbeidernes fokus til å tjene andre (Eva et al., 2018, s. 114).

Utfordringen med å finne klare definisjoner og modeller går igjen i flere artikler som en av hovedutfordringene for lederstilen tjenende ledelse. For eksempel sier van Dierendonck at Greenleaf, som regnes som grunnleggeren av tjenende ledelse, la frem ti karakteristika på hva som kjennetegner en tjenende leder. Etter Greenleaf er dette blitt utdypet i ulike tekster og teorier. I Linden et al. nevnes ni dimensjoner de har identifisert i ulik forskning. Disse er 1. Emosjonell healing 2. Skape verdier for samfunnet 3. Konseptuelle ferdigheter 4. Myndiggjøring 5. Hjelpe medarbeidere til å vokse og ha suksess 6. Sette medarbeiderne først 7. Opptre etisk 8. Ha personlige forhold til medarbeiderne 9. Være tjenende (2008, s. 162). Van Dierendonck finner i ulik forskning hele 44 karakteristika på tjenende ledelse. Han oppsummerer disse 44 i seks tjenende lederegenskaper (min oversettelse av Servant leadership characteristiscs) (2011, s. 1232-1233), og jeg skal i det følgende presentere dem:

Myndiggjøring og utvikling av mennesker. Lederen skal utvikle medarbeidernes tro på seg selv. Lederen skal anerkjenne og verdsette den enkelte medarbeider, hva hver og en kan og har potensiale til å lære. Denne lederegenskapen oppfordrer medarbeiderne til selvledelse, delingskultur og innovativ problemløsning

Ydmykhet. Tjenende ledere kjenner sine begrensninger og søker hjelp fra folk de anerkjenner som mer kunnskapsrike enn dem selv. En tjenende leder setter andres suksess foran sin egen, og er mer opptatt av å støtte andre i å nå sine mål, enn å prøve å oppnå sine egne.

Ekthet. En tjenende leder er tro mot seg selv og har høy moral og etikk. Dette gjelder både profesjonelt og privat. Ekthet viser seg i at lederen er sannferdig, gjør det hun har lovet, er synlig innad i organisasjonen og tør å vise sin sårbarhet. Ekthet er å opptre på en slik måte at det er de personlige egenskapene som er viktigst, ikke rollen i organisasjonshierarkiet.

Mellommenneskelig anerkjennelse. Lederen skal ha velutviklet empati og strebe etter å forstå bakgrunnen for medarbeidernes valg. En tjenende leder aksepterer at medarbeideren gjør feil, men uten å dvele ved dette. Tjenende ledere skaper en atmosfære av tillit og tåler å stå i omsorg for sine medarbeidere, også når leder blir møtt av negativt språk og atferd rettet mot seg selv. På denne måten opplever medarbeiderne at de blir akseptert som mennesker.

Gir retning. Medarbeidere skal vite hva som er forventet av dem, og hva som er hensiktsmessige valg både for organisasjonen og dem selv. Gjennom skreddersøm tar medarbeiderne gode valg og når målene fordi leder kjenner dem som personer og tilrettelegger

for deres personlige måloppnåelse. Lederens verdier og overbevisninger overvåker at løsningene medarbeiderne finner og valgene de tar er de beste.

Tjenesteyter. Lederen føler seg ansvarlig for ikke bare organisasjonen, men samfunnet rundt og ønsker å yte service. Lederen er en rollemodell som er et personlig eksempel. Leder er ansvarlig, lojal og en lagspiller.

Likheter og forskjeller mellom tjenende ledelse og transformasjonsledelse

Likhetene mellom lederstilene transformasjonsledelse og tjenende ledelse er flere. Begge viser en leder som tilpasser seg medarbeiderne individuelt og får dem til å strekke seg lengre enn de ville gjort med ren transaksjonsledelse. Forskjellene kan likevel være relevante og også ha stor effekt på måloppnåelse. Tjenende ledelse befinner seg ifølge f.eks. Eva et al. over transformasjonsledelse på ledelsesstigen, da tjenende ledelse har 12% økt positiv effektforskjell fra transformasjonsledelse (Eva et al., 2018, s. 113). Hoch, Bommer, Dulebohn og Wu argumenterer for at gjennom å legge til et etisk/moralsk element i transformasjonsledelse ville en slik lederstil bli mer effektiv (2018, s. 526). Dette foreslår de på bakgrunn av at de i sin forskning finner tjenende ledelse mer effektiv enn transformasjonsledelse.

Både transformasjonsledelse og tjenende ledelse kan føre til økt prososial motivasjon. Prososial motivasjon er medarbeideres ønske om å være til nytte for andre (Grant og Berry, 2011, s. 74). I tjenende ledelse er den prososiale orienteringen en del av definisjonen, som vist over. I skolen gjelder det spesielt å skape motivasjon for å bety noe for elever og deres foresatte. Steijn og van der Voet sier:

"Commitment to care of children is important for child welfare workers. According to Pösö and Forsman (2013), this can partly explain why people remain in their job. This "commitment to care" is closely related to more familiar concepts within public administration such as public service motivation (PSM) or prosocial motivation" (2019, s. 65).

Tjenende ledelse skiller seg fra tradisjonelle lederstiler gjennom at man som leder ønsker å ha langvarige relasjoner til sine medarbeidere, også utenfor arbeidsplassen. Gjennom å være tjenende, ikke bare på jobb, men på alle områder av livet, motiverer også lederen medarbeiderne til å vise tjenende atferd selv (Linden et al., 2008, s. 162).

Tjenende ledelse og transformasjonsledelse har begge som motiv å oppfylle medarbeidernes behov. Forskjellen er at i transformasjonsledelse oppfyller man medarbeidernes behov for å nå organisasjonens mål. I tjenende ledelse er det å nå organisasjonens mål et biprodukt av å ha oppfylt medarbeidernes behov over tid (s. 113).

Van Dierendonck sammenligner transformasjonsledelse og tjenende ledelse. Han sier følgende:

"… (transformational leadership) is defined as a leadership style with explicit attention to the development of followers through individualized consideration, intellectual stimulation, and supportive behaviour. These elements are quite comparable and complementary to definitions of servant leadership. However, there is also the charismatic side of transformational leadership, idealized influence, which raises the question for whom or for what do followers grow? This is exactly where servant leadership and transformational leadership differ. The primary allegiance of transformational leaders is the organization. The personal growth of followers is seen within the context of what is good for the organization, because of a desire to perform better. There is an obvious risk of manipulation to achieve organizational goals or to meet the leader's personal goals. Transformational leadership may give rise to the problem of narcissism, whereby a narrow focus on short-term maximal profit may lead ultimately to long-term disastrous consequences…" (van Dierendonck, 2011, s. 1235)

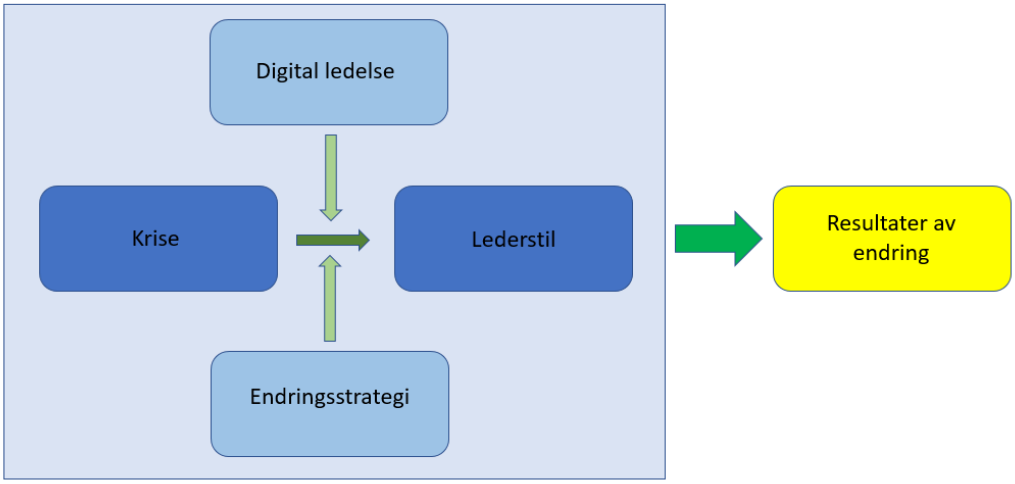
Kort oppsummert avsnittene over er transformasjonsledelse og tjenende ledelse begge svært lite lederorientert. Begge fremhever lederatferd som tilpasser seg medarbeiderne og som motiverer dem, har høy etisk standard og involverer seg emosjonelt i medarbeiderne. Hovedforskjellen ligger i at transformasjonsledelse er organisasjons- og målorientert, mens i tjenende ledelse er det satt søkelys på å tjene medarbeideren og samfunnet.

3.5 Presentasjon av modell

Teorien i oppgaven utgjør grunnlaget for at jeg senere i oppgaven kan analysere mine funn. Ettersom jeg skriver en induktiv oppgave, har både forskningsmodell, teori og problemstilling forandret seg i analyseprosessen. Forskningsmodellen er en visualisering av problemstillingen, en modell for å se hvilke faktorer jeg har undersøkt og hvordan de henger sammen. Gjennom å se på relasjonen mellom ulike teorier og belyse teoriene gjennom funn, kan jeg i analyse og tolkning finne svar på problemstillingen min.

Problemstillingen i oppgaven er: Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020, og hvilke endringer fant sted i skolen? Både problemstillingen og forskningsmodellen min er todelt. Den første delen, som er hoveddelen av min masteroppgave både i teori, funn og tolkning, er visualisert inne i en blå ramme. Denne handler om ledelse og, mer presist, hvordan skoleledelsen jobber med endringsledelse. Helt konkret ønsker jeg i min analyse å finne ut hvordan krise påvirket lederstil, og hvilke rolle digital ledelse og endringsstrategi spilte på denne sammenhengen. Den andre delen av modellen viser hvordan resultatene av endringene ble for undervisning og elever.

Forskningsmodellen, som viser sammenhengene jeg vil utforske, ser slik ut:



Figur 1 - Forskningsmodell

4. Metode

4.1 Innledning

I metodedelen av oppgaven har jeg som målsetning å få frem den metodiske prosessen i arbeidet med å finne svar på problemstillingen: Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020, og hvilke endringer fant sted i skolen? Først vil jeg beskrive forskningsmetoden og designet jeg har valgt for å belyse problemstillingen, deretter vil jeg gå inn i selve datainnsamlingen, før jeg beskriver hvordan jeg har foretatt analysen av de innsamlede dataene. Til slutt vil jeg reflektere over oppgavens validitet, reliabilitet og etiske implikasjoner.

4.2 Forskningsmetode

Da jeg hadde valgt tema «utviklingsarbeid under koronatiden» for min forskning, måtte jeg ta noen valg med tanke på hvordan jeg best kunne finne svar på spørsmål om dette. Det første jeg måtte finne ut av, var om jeg skulle velge en kvantitativ eller en kvalitativ metode. For å finne ut dette måtte jeg tenke igjennom hva som var hensikten min, hva jeg ønsket å finne ut. Gjennom en kvantitativ metode kunne jeg innhentet mange svar, kvantifiserte og generaliserte funnene mine. Sannsynligvis kunne jeg få vite noe overordnet om utbredelse og antall, men få lite forståelse av hvorfor det hadde skjedd. Jeg ønsket å utforske det som skjedde i skolen, noe Thagaard hevder er typisk for kvalitativ metode (2018, s. 16). Målet mitt var å få en dybdeforståelse av valg som ledere tar i krise, og hva som blir ringvirkningene av disse på medarbeidere, på undervisning og på elevers læring. Dette er komplekse mellommenneskelige prosesser. Gjennom mitt arbeid som skoleleder i 2020 hadde jeg mine egne opplevelser med hvordan det var å navigere og foreta valg. Hensikten min var å få en større forståelse for hvordan valgene skolelederne tok i denne perioden, påvirket utviklingen av undervisning og læring. Jeg ønsket å finne ut hva som var hensikt, hva som var gjennomtenkt og hva som var impuls. Når målet er dybdeforståelse av komplekse menneskelige faktorer, falt valgte på å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse (Andersen, 2018, s.43).

4.3 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en plan for hvordan man skal finne svar på problemstillingen (Grenness, 1997, s. 75-76). Grenness omtaler videre tre idealtyper av design: Eksplorativt design, deskriptivt design og kausalt design (s. 76). Eksplorativt design egner seg godt når vi vet lite om fenomenet vi skal undersøke, eller om det er gjort få undersøkelser på dette emnet tidligere (s. 79) Min problemstilling omhandler den endringen som skjedde i skolen på grunn av smitteverntiltak under Covid-19 pandemien. Det er, så vidt jeg har klart å finne ut gjennom litteratursøk, enestående at alle skoler i stort sett hele verden ble stengt, uansett årsak. Således finnes det ikke noen litteratur som direkte kan knyttes til denne situasjonen. Det foregår en massiv forskning på ulike sider av konsekvensene av Covid-19, også de virkningene det hadde på skolen og på læring. Disse undersøkelsene er ganske nylig begynt å bli offentliggjort, for eksempel har Utdanningsdirektoratet laget en kompetansepakke der Jan Merok Paulsen har ansvaret for en egen ledelsesmodul (Kreasjon, 2021). Resultater fra denne forskningen omfatter så nye at de ikke var tilgjengelige for meg da jeg startet mitt arbeid. Selv om det ikke finnes litteratur knyttet til den spesifikke krisen jeg skriver om, finnes det store mengder kriselitteratur og ledelseslitteratur fra ulike organisasjoner og kriser. Her er det verføringsverdi til ledelse av krisen som var i skolen i 2020. For å forstå og tolke mine funn, har jeg knyttet teori og forskning mot funnene mine for å finne mønstre og mening i disse. Det var naturlig å velge et eksplorerende design og en induktiv-deduktiv metode der mine empiriske funn ble analysert i lys av kjent teori for å få frem resultatene.

4.3.1 Case

«Case er intensive studier av en eller noen få enheter» (Andersen, 2018, s. 23). En casestudie defineres til å gjelde studier som er samtidige, knyttes til den videre konteksten, dreier seg om fenomener som er kontekstavhengige og baserer seg på mange datakilder (s. 24-25). Timingen for gjennomføringen av intervjuene er desember 2020. Dette gir altså en nærhet i tid, slik at informantene har mulighet til å huske relativt godt det som skjedde fra mars 2020, og samtidig ha en distanse i tid fordi skolene var gjenåpnet og nye smitteverntiltak har virket så lenge at de ansatte har fått rutiner og strukturer på plass. Dette er innenfor Andresens utvidede forståelse av samtidighet, nemlig hendelser som ligger forholdsvis nær i tid, noe som er første punkt Yins definisjon av et case (s. 24). Det andre og tredje punktet i definisjonen er knyttet til kontekst. At skolestengningen i forbindelse med korona er knyttet til kontekst, sier seg selv. Den hadde ikke skjedd uten pandemien. I tillegg viser mine funn at størrelse på skole,

lederstiler og andre kontekstuelle variabler hadde effekt på resultatene. Dette vil jeg vise i kapittel 5 og 6. Det fjerde punktet i Yins definisjon omhandler mengden av datakilder. Som tidligere nevnt brukte jeg en del dokumenter som ble sendt ut i perioden. I tillegg valgte jeg å intervjue flere personer på flere ulike skoler. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittelet om utvalg (4.4). Jeg hadde altså flere ulike datakilder.

Det at jeg valgte å ha informanter fra ulike skoler og med ulik bakgrunn, gir meg mulighet til å sammenligne. Min undersøkelse er et eksempel på en komparativ studie. Slike studier ønsker å forstå unike saker og hendelser, og jeg benytter meg av en induktiv-deduktiv arbeidsmåte (Andersen, 2018, s. 91-92). Gjennom å undersøke likheter og ulikheter både mellom skolene, men også mellom de ulike rollene, gjør jeg funn som kan brukes for å forstå det som skjedde da skolene stengte og tiden etterpå på en ny måte. Min arbeidsmåte er da en komparativ studie som ønsker å forklare noe på tvers av case (s. 94).

4.4 Utvalg av case

Kvalitative studier kjennetegnes ved at det undersøkes et begrenset antall informanter og i mitt tilfelle et begrenset antall caser. Siden vi har et lite utvalg, er det viktig at informantene som velges, kan bidra til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte, altså et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54).

Da jeg skulle rekruttere caser, startet jeg først med å kartlegge barneskoler i de ulike bydelene i Bergen kommune. Å inkludere alle kommunale skoler ble vurdert, men jeg valgte å begrense meg til barneskoler for å sikre et best mulig sammenligningsgrunnlag. For å sikre et strategisk utvalg ønsket jeg caser fra ulike bydeler og fra skoler med ulik størrelse. For å sikre god forskningsetikk unngikk jeg skoler der jeg har et personlig nært forhold til noen i skolens ledelse. Ettersom jeg ønsker en komparativ casestudie, omtales hver skole som en case. Jeg kontaktet rektorer ved ni ulike skoler. For å være aktuelle som case måtte både rektorer og tillitsvalgte ønske å stille som informanter, og begge informantene måtte ha hatt denne rollen i perioden som var aktuell for meg, altså i året 2020. Jeg fant til slutt fem skoler som oppfylte kriteriene.

Fordelingen av caser vises i tabell under. Skolene ligger i seks ulike bydeler, men for å sikre anonymisering angir jeg ikke bydelene. Jeg oppgir også elevtall med et intervall på 50 elever for bedre anonymisering av informantene.

Skole	Kjønn	Størrelse på skolen
A	Rektor: Mann Lærer: Kvinne	250-300 elever
B	Rektor: Kvinne Lærer: Mann	600-650 elever
C	Rektor: Kvinne Lærer: Kvinne	250-300 elever
D	Rektor: Mann Lærer: Mann	150-200 elever
E	Rektor: Kvinne Lærer: Kvinne	350-400 elever

Figur 2 - Oversikt over utvalg

4.4.1 Utvalg av informanter

Tabellen viser at informantene var fire menn og seks kvinner. Av disse var to menn og tre kvinner rektor, mens to menn og tre kvinner var lærere. Kvinneandelen blant lærere i grunnskolen var pr 22.6.20 74,6%. Blant ledere var kvinneandelen 65,2 (Statistisk sentralbyrå, 2020). Mitt utvalg hadde 60% kvinneandel blant lærerne og 60% kvinneandel blant lederne. Kvinneandelen blant lærerne er altså litt lavere enn snittet, men ettersom dette er et strategisk utvalg med flere faktorer involvert, mener jeg at kjønnsfordelingen kan sies å være representativ.

Et annet valg jeg tok da jeg skulle rekruttere informanter, var hvilke roller jeg ønsket ved hver skole. Rektorer valgte jeg fordi de har overordnet ansvar og er den lederen som skal ha oversikt over hele organisasjonen. Deres lederstil og valg i krise vil ifølge lederlitteratur også ha stor effekt på det som skjer i organisasjonen, og derfor er rektorrollen viktig å forstå for å belyse problemstillingen min. I tillegg til en leder ønsket jeg en annen rolle ved skolen, dette fordi det er avgjørende å snakke med folk i ulike roller for å få belyst kvalitative problemstillinger med tilstrekkelig dybdeforståelse (Grenness, 2013, s. 158). Jeg vurderte både mellomledere, lærere, elever og foreldre som aktuelle informanter. Valget falt på at lærere var den gruppen som ville belyse akkurat min problemstilling best mulig, i tillegg til at dette var praktisk innenfor tidsrammen og ressurser jeg hadde til rådighet. Grunnen til at jeg ba om å få tillitsvalgte som informanter, var at tillitsvalgte gjerne har vært involvert og vært talerør mellom lærere og ledelse både før, under og etter skolestengningen. Dermed er det den læreren som kanskje har best informasjonstilgang, oversikt og er vant til å tale på vegne av lærerne på

skolen. Å velge tillitsvalgte gjorde også at utvalget baserte seg på mer tilfeldighet enn om jeg hadde bedt rektor finne en aktuell lærerinformant.

4.4.2 Størrelse på utvalg

Etter å ha gjennomført ti intervjuer i fem ulike caser måtte jeg vurdere om jeg hadde fått tilstrekkelig informasjon til å belyse problemstillingen. *«Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite»* (2018, s. 148) skriver Kvale og Brinkmann som det enkle svaret på når metningspunktet er nådd for informanter i kvalitative studier. Formålet med studien er avgjørende for hvor mange informanter man trenger. Skal man forstå en persons meninger i dybden, trenger man strengt tatt kun en informant. For å belyse en situasjon fra flere sider trenger man flere informanter, og for å generalisere og si noe på tvers av en populasjon trenger man et tilfeldig utvalg, noe som ikke hører hjemme i kvalitativ forskning (Grenness, 2013, s. 159). I vanlige intervjuundersøkelser ligger antallet intervjuer på 15, +/- 10 (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 148). Antallet skyldes en kombinasjon av tid og ressurser satt av til undersøkelser, og loven om fallende utbytte (s. 148). I den tiden jeg hadde satt av til å gjennomføre intervjuer, fikk jeg rekruttert fem caser og ti intervjuer. Jeg ønsket i utgangspunktet 12 intervjuer fra 6 caser. I en vurdering jeg gjorde sammen med veileder kom vi frem til at de fem casene gav tilstrekkelige resultater til å belyse problemstillingen, og at utvalget var stort nok til å forstå det temaet jeg ønsket å belyse, også kalt metningspunkt (Thagaard, 2018, s. 59). Svarene inneholdt fortsatt nyanser og grader av ulikheter, men mønstrene mellom casene og mellom informantene i de ulike rollene kom tydelig frem.

4.5 Intervju

Det å gjennomføre en kvalitativ forsking kan gjøres med ulike kvalitative strategier. Grennes (2013, s. 156) kommer med eksempler på ulike kvalitative typer forskning som individuelle intervjuer, gruppeintervjuer, feltarbeid, sosiometri, analyse av levninger eller spor eller ulike former for dokumentanalyse. Min problemstilling utforsker temmelig upløyd mark, og jeg ønsket å samle inn primærdata. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Intervju ble valgt på bakgrunn av problemstillingens ordlyd, tid til rådighet og kjennskap til metoden (Grennes, 1997, s. 140). *«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv»* (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 42). Min problemstilling inviterer til å skape økt forståelse av hvordan informantene

i studien opplevde dagliglivet på jobb før, under og like etter at skolene stengte som smitteverntiltak i forbindelse med Covid-19.

Semistrukturert intervju ligger mellom de to ytterlighetene uformell samtale og strukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 90). Et semistrukturert intervju, også kalt delvis strukturert tilnærming, er den vanligste formen for kvalitativt forskningsintervju (s. 91). Intervjuguiden (Vedlegg 1) har fastlagte tema som styrer samtalen. Samtidig kan forskeren velge å følge informantens svar, og stille spørsmål som ikke står i intervjuguiden, eller endre rekkefølgen på temaene eller spørsmålene ut fra hvordan intervjueren oppfatter informanten. Å velge et semistrutkurert intervju gjør at man kan bruke begreper og samtale som ligner dagligtale, og finne og fortolke meningen med det som informanten beskriver (Kvale og Brinkmann, s2018, s. 46). Ettersom mitt intervju var med informanter med lignende faglig bakgrunn som meg, var det naturlig å bruke en viss fagterminologi kjent for både informanter og meg i intervjuet. Dette var for eksempel begreper fra og forståelse av ny læreplan i skolen, arbeidsformer og pedagogisk praksis. Ordbruken ligger nært opp til vår dagligtale som ansatte i skolen i Bergen kommune. Dersom jeg hadde valgt å utvide utvalget mitt utenfor Bergen kommune, måtte jeg vurdert språket i intervjuguiden og underveis i intervjuet, da man ikke nødvendigvis har samme fagteoretiske bakgrunn med andre skoleeiere.

Det kan nevnes at jeg brukte alle e-postene med informasjon som Bergen kommunes etat for skole sendte ut til rektorer og alle bergensskolenes postmottak mellom 10.3.2020 og 30.6.2020 som bakgrunn for å utarbeide en tidslinje som ligger til grunn for intervjuguiden. Tidslinjen er vedlagt oppgaven som vedlegg nummer 2. Dette var ikke en dokumentanalyse per se (Thagaard, 2018, s. 119), men ettersom jeg har brukt dokumenter som kilde, finner jeg det verd å nevne i metodedelen.

4.5.1 Før intervjuene

For å skaffe meg tilstrekkelig kunnskap om temaet startet jeg med å lese teori jeg antok kunne være aktuell for å belyse problemstillingen. Jeg utarbeidet en intervjuguide med tema og spørsmål. Denne var strukturert etter fasene i kriseledelse. Det å bygge opp intervjuguiden kronologisk skulle bidra til å ta informantene tilbake i hukommelsen, slik at svarene ble mest mulig korrekte, og at jeg fikk svar på problemstillingen min. Intervjuguiden startet med introduksjonsspørsmål, deretter bestod den hovedsakelig av spesifiserende spørsmål og direkte spørsmål. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål underveis. På

forhånd hadde jeg tenkt igjennom at jeg måtte tåle taushet (Thagaard, 2018, s.166-167), og opplevde selv at dette førte til at jeg fikk mer reflekterte og dype svar på det jeg spurte om. Jeg tok en vurdering på om lærere og rektorer skulle få samme spørsmål, og hvilke fordeler og ulemper lik intervjuguide til begge grupper gav. Valget falt på å gi samme spørsmålene til begge grupper, for å få best sammenligningsgrunnlag. Jeg tok også kontakt med Etat for skole i Bergen kommune for å høre om de hadde noe de ønsket jeg skulle undersøke ut fra min problemstilling. Dette bidro både til at de som er ansatt for å være de fremste fagpersonene innen skoleutvikling i Bergen kommune fikk komme med relevante innspill, men også at min arbeidsgiver, som betaler for mitt studium, kunne få større utbytte av resultatene. Intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven. Jeg har revidert og justert intervjuguiden flere ganger i løpet av tiden før intervjuene, og har totalt fem versjoner, laget mellom 4.11.20 og 26.11.20. Størst endringer ble gjort etter prøveintervjuene. Jeg gjorde ingen revideringer etter at jeg startet med intervjuene.

For å forberede meg til intervjusituasjonen, teste ut intervjuguiden og trene meg i intervjurollen gjennomførte jeg tre prøveintervjuer (Thagaard. 2018. s. 94). Jeg intervjuet da skoleledere og lærere jeg har en god relasjon til. Dette gjorde jeg både for å teste ut spørsmålene på intervjuobjekter som sitter i de rollene jeg skulle intervjue, og for å få ærlige tilbakemeldinger på meg som intervjuer og på spørsmålene som ble stilt.

4.5.2 Under intervjuene

Grunnet smitteverntiltak hadde informantene selv fått velge om de ønsket at jeg skulle møte dem ansikt til ansikt, eller om de ville bli intervjuet digitalt via Teams. I perioden 27.11.20 til 15.12.20, da intervjuene ble gjennomført, var smittesituasjonen i Bergen slik at informantene mine tok ulike valg. Jeg gjennomførte tre intervjuer ansikt til ansikt, og sju intervjuer over Teams.

Intervjuene ble tatt opp via båndopptaker på ansikt-til-ansikt-intervjuer, og via mobilen min når vi hadde intervjuer på Teams. Jeg hadde i forkant innhentet samtykke til dette, og startet opp med å minne informantene om samtykket, og at de hadde mulighet til innsyn og sletting i hele prosessen. Jeg spurte også informantene om de ønsket oppgaven min tilsendt når den er ferdig og godkjent, noe alle stilte seg positive til, og seks av ti informanter sa spesifikt at de ønsket å lese oppgaven.

Iscenesettelsen av intervjuene foregikk ved at jeg innledet kort om hensikten med intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 160). Lærerinformantene fikk i tillegg en ekstra informasjon om hvorfor deres stemme var ekstra viktig for meg og min problemstilling, og hvorfor deres rolle som tillitsvalgte gjorde at jeg ønsket å snakke med dem. Jeg har i oppgaven min forklart dette utførlig i kapittel 3.4 om utvalg. Det var viktig for meg å oppleves som hyggelig og åpen, og å fremstå med bevisst naivitet (s. 48). Jeg kommer tilbake til det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant i kapittelet om forskningsetikk. Min rolle som både masterstudent i ledelse og som rektor i samme kommune som informantene gjorde at jeg forsøkte å skape en stemning som bidro til at informantene opplevde meg som åpen og mottakelig for deres svar. Kvale og Brinkmann lister opp en rekke egenskaper intervjuer bør være bevisst på i intervjusituasjonen (2018, s. 195-197). Intervjuer bør være kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. Disse egenskapene var jeg innom i ulik grad i løpet av mine ti intervjuer. I ettertid ser jeg at det hadde vært en fordel å ha mer metodekunnskap i forkant av intervjuene. Større bevissthet rundt min egen rolle og mer metodekunnskap kunne gitt meg bedre kvalitet på svarene i min undersøkelse, og kunne bidratt til økt validitet. Likevel kan jeg i etterkant med økt metodekunnskap se at jeg gjennom intervjuene har fremstått profesjonelt og med god intervjukompetanse. I enkelte tilfeller utilsiktet på grunn av mange års erfaring med samtaler med mennesker, mer enn bevisst metodekunnskap som forsker.

Det siste spørsmålet i intervjuene gav informantene mulighet til å komme med utdypende kommentarer eller legge til tanker eller meninger de ikke hadde fått mulighet til å uttrykke underveis i intervjuet. dette for å tilrettelegge for at informantene skulle oppleve å ha blitt lyttet til, og at deres opplevelser og meninger var viktige for meg, men også for å undersøke om jeg hadde ivaretatt det informantene mente var nødvendig for å belyse min problemstilling gjennom mine spørsmål. Thagaard sier at det kan være lurt å legge inn slike oppfølgingsspørsmål eller pauser når man endrer tema i intervjuguiden (2018, s. 96). Dette gjorde jeg ikke, men ser det kunne ha vært en fordel for en mer personlig fortolkning fra informantene. Jeg mener likevel spørsmålene jeg hadde, og det at ingen av informantene gav uttrykk for å ha noen direkte informasjon å legge til etter endt intervju, tilsier at jeg har fått vite det informantene mente var viktig.

4.5.3 Etter intervjuene

Like etter intervjuene kan det være lurt å skrive ned inntrykkene fra intervjuene. Slike notater kan være nyttige tilføyinger til den transkriberte teksten, og kan bidra til en mer presis tolkning av resultatene (Thagaard, 2018, s. 113). Jeg skrev ned mine umiddelbare tanker etter de fleste intervjuene, ofte tanker om sammenhenger, men også ideer i forhold til neste intervju. Jeg noterte også ned stikkord underveis i intervjuet hvis jeg brukte formuleringer jeg så gav gode svar, og som jeg ønsket å huske til neste intervju. Thagaard nevner også at det kan være lurt å lytte igjennom et intervju før man foretar neste intervju, dette for å lære og utvikle seg som intervjuer. Dette gjorde ikke jeg, men i løpet av transkriberingen ser jeg at det kanskje kunne ha gitt noen justeringer eller nyanseforskjeller i måten jeg gjennomførte intervjuene på. Etter å ha både lyttet til og lest igjennom alle intervjuene tør jeg likevel påstå at jeg foretok relativt konsistente intervjuer, og at jeg utviklet meg gjennom å justere spørsmålsformuleringer, utdypingsspørsmål og vektlegging av temaer.

Etter at alle intervjuene var ferdige, skulle de transkriberes til tekst. Kvale og Brinkmann er opptatt av at transkriberingens kvalitet bør være gjenstand for like mye diskusjon som intervjuets kvalitet (2018, s. 204). Jeg valgte i utgangspunktet å transkribere intervjuene selv for slik å velge detaljnivå, og for å få samme detaljnivå på alle intervjuene (s. 205). Underveis i perioden skjedde det en del uforutsette hendelser på min arbeidsplass som jeg var nødt å håndtere, det førte til at jeg ikke hadde nok ressurser til å transkribere alle intervjuene selv. 6 intervjuer er derfor transkribert av et firma som driver med denne type arbeid, mens 4 intervjuer er transkribert av meg. Intervjuene som er transkribert av firma, er transkribert av ulike personer. Det gjør at transkriberingene av intervjuene har ulik mengde dimensjoner (s. 208). Jeg kommer senere i kapittelet tilbake til hva dette kan bety for tolkningen og etikken.

4.6 Analyse

Analysen av mitt forskningsarbeid er en meningsanalyse (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 223) For å gjennomføre induktiv intervjuanalyse har jeg brukt grounded theory for å kode, dekontekstualisere og rekontekstualisere de transkriberte intervjuene for å få frem en intensjonalisering (s. 223-224). Groundet theory skal ikke teste ut gjeldende teori, men utvikle teori på en induktiv måte (s. 226). Den induktive prosessen har påvirket analysen min på flere måter, noe som jeg nå skal vise.

De transkriberte tekstene fra mine fem caser eller ti intervjuer utgjør 152 sider skrevet tekst. En måte å sikre god analyse på er å tenke igjennom aktuelle koder eller temaer når man forbereder intervjuguiden og i intervjuprosessen (s. 216). Dette gjennomførte ikke jeg. Som beskrevet i kapittel 4.5.1 bygget min intervjuguide på tidsforløpet i krisen kronologisk, dette for å hjelpe hukommelsen til informantene. Dette baserte seg på den teorien jeg i forkant hadde funnet og opplevde relevant i forhold til daværende problemstillingsformulering.

Ettersom jeg benytter induktiv metode, har jeg ikke hypoteser eller teorier jeg skal teste ut i intervjuene. Resultatene skaper teorien. Da jeg skulle kode de transkriberte intervjuene, måtte jeg altså lete etter relevante temaer i intervjuene. Jeg startet med å lese alle intervjuene, og dele dem i større segmenter med ulike temaer. Deretter skrev jeg stikkord i margen for hvert tema og markerte potensielle sitater med utropstegn underveis. Etter hvert så jeg at noen temaer kunne slås sammen, og at noen stikkord var varianter over samme tema. Da slo jeg sammen ulike temaer til større felles enheter med en hovedoverskrift. Denne første gjennomlesingen for å få en opplevelse av helheten er ifølge Kvale og Binkmann det første av fem trinn i analysen av et intervju (2018, s. 232)

Det er ikke uvanlig i kvalitativ forskning at problemstillingen blir justert underveis i prosessen. Grenness sier:

«Den kvalitative problemstillingen derimot, er ofte mye mer induktiv, idet den vokser frem etter hvert som vi får stadig bedre kunnskap om emnet. Slik kunnskap kommer i større grad fra våre informanter enn fra kilder som bøker og artikler» (2013, s. 151)

Etter at jeg hadde gjort første gjennomgang og koding av funnene, gjorde jeg en ny litteraturanalyse og så hvordan min empiri passet sammen med andre former for teori enn jeg hadde tenkt på i forkant av intervjuene. Mine funn hadde gjort meg i stand til å snevre inn området og gjøre problemstillingen mer relevant for funnene. Jeg gjorde da en ny gjennomlesing av det transkriberte materialet. Denne gangen hadde jeg utarbeidet koder og tilhørende temaer i forkant av gjennomlesingen, og kunne derfor drive en mer presis meningskoding av intervjuene. Dette er det andre trinnet i en intervjuanalyse (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 232)

Da det andre trinnet eller meningskonsentreringen (s. 230) var gjennomført, lagde jeg en tabell med meningsfortetning. Kvale og Brinkmann omtaler dette som det tredje trinnet i analysen av et intervju.

I det fjerde trinnet av analysen av et intervju undersøker man kodene i lys av problemstillingen. På det femte trinnet bindes de viktigste emnene sammen i et deskriptivt utsagn. Jeg vil presentere trinn tre til fem i kapittel 5, Empiriske funn, og kapittel 6, Drøfting.

4.7 Validitet og reliabilitet

Validitet, sammen med begreper som reliabilitet og overførbarhet, betyr noe annet i kvalitative studier enn i kvantitative studier. Likevel blir begrepene brukt, og validitet dreier seg om studiens gyldighet og hvordan vi tolker dataene (Thagaard, 2018, s. 19). Å gå kritisk igjennom hva som er grunnlaget for vår fortolkning av forskningen er viktig (s. 181). Andersen hevder at validiteten i ccasestudier er spesielt høy, fordi forskerne får omfattende og detaljert kunnskap i sine undersøkelser (2018, s. 156). Reliabilitet handler om det er mulig å etterprøve forskningen, om den kan gjentas og om man kommer frem til omtrent samme svar, eller om en annen forsker hadde kommet frem til samme svar med de resultatene du har fått frem. Reliabiliteten kan måles både i hvordan intervjuet gjennomføres, i transkribering og i tolkning (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 275-276).

4.7.1 Validitet og reliabilitet under intervjuene

Tilknytning til miljøet man studerer er noe som kan påvirke studiens validitet (Thagaard, 2018, s. 190). Som beskrevet i kapittelet om utvalg intervjuet jeg rektorer og lærere på fem skoler i kommunen der jeg selv jobber som rektor. Jeg har altså studert et miljø der jeg selv er på innsiden, og studerer miljøet innenfra. En måte dette kan påvirke min studies validitet, er at jeg kjenner ord og begreper fra teorier, og derfor trekker slutninger om informantenes meninger ut fra min egen teoriforståelse. Jeg prøvde å være bevisst naiv, noe som jeg har utdypet i kapittel 4.5.2. Men likevel oppdaget jeg underveis at jeg snakket et mer likt språk som rektorene enn som lærerne i casene. Flere ganger etterspurte jeg hva informantene la i sin begrepsbruk, men det betyr ikke at jeg, ubevisst, kan ha unnlatt å spørre ved andre anledninger, eller trukket slutninger eller kommet til fortolkninger som informanten ikke prøvde å uttrykke. Jeg har ikke funnet direkte eksempler på dette i mitt arbeid med dataene, men åpner for at det er mulig. En annen konsekvens av at jeg jobber som rektor i samme kommune, kan ha påvirket informantenes usikkerhet i intervjusituasjonen.

I kapittel 4.4 sier jeg at jeg var bevisst på å unngå skoler der personer jeg har en nær personlig tilknytning til, sitter i ledergruppen. Dette var et valg jeg tok blant annet på grunn av validiteten

til forskningen. Likevel er ikke Bergen kommune større enn at alle rektorinformantene i oppgaven er kollegaer jeg kjenner, og har gode arbeidsrelasjoner med. Av lærerinformantene kjente jeg én fra tidligere, fra min oppvekst. Min vurdering er at ingen av disse relasjonene ble til hinder fordi jeg opplevde intervjuene som uproblematiske, og de ble foretatt på forskningsgrunnlag uten at personlige meninger eller relasjoner stod i veien.

At jeg intervjuet mennesker jeg delvis kjente fra før, kan som sagt påvirke hvilke svar informantene gir. Lærerinformantene kan holde tilbake informasjon i frykt for at jeg, som også er rektor, kan utlevere dem og deres svar til deres leder, slik at det kan få konsekvenser for dem i jobbsituasjonen. Jeg brukte tid på å trygge alle informantene om at alle svar ble holdt konfidensielt for begge parter. Dette har ikke alltid vært enkelt. Når rektor og lærer motsier hverandre på fakta eller hendelser, har det vært krevende å ikke stille oppfølgingsspørsmål som avslører dette. Jeg har også flere ganger opplevd at rektorinformantene har kommet med utspill i retning av «Hva sa tillitsvalgte der, hun husker nok dette bedre enn meg». Jeg mener likevel jeg har unngått å gi informasjon til informantene om hverandre.

Rektorinformantene kan bli usikre fordi de blir intervjuet av en som er i samme jobb, og derfor kanskje gjør vurderinger av arbeidskvaliteten, slik at de ikke tør være ærlige om situasjoner de kanskje opplever setter dem i et dårlig lys. Flere av rektorene uttrykte i forkant av intervjuet eller i etterkant under evaluering at de hadde vært nervøse for å bli intervjuet om temaet. Ettersom jeg lette etter informasjon om valg tatt av lederne, opplevdes det nok som tryggere grunn for lærerne, og ingen av lærerne uttrykte slike følelser for intervjuet. Situasjonen i 2020 var ny for alle skoleledere, og alle jeg intervjuet, hadde, slik jeg opplevde det, gjort sitt aller ytterste for å håndtere situasjonen på en god måte. Det gjorde også at det nok opplevdes mer personlig for mange, og at man var sårbar og usikker på om man hadde gjort en god nok jobb, eller i det minste tatt gode valg i en kaotisk situasjon, som kriseledelse er. Det at informantene var åpne overfor meg om at de grudde seg, eller hadde vært nervøse, kan tyde på at de var ærlige under intervjuet. Alle informantene oppgav etter intervjuet at de hadde opplevd det som trygt og interessant å delta på intervjuet. Det mener jeg også gav seg uttrykk i svarene underveis. Som det vil fremkomme i kapittel 5, var informantene ærlige også om situasjoner som ikke hadde fungert slik de intenderte eller planla.

I tillegg til at jeg er kjent for flere av informantene fra før, og at jeg befinner meg i en overordnet stilling i samme kommune, eksisterer det er et asymmetrisk forhold i intervjusituasjonen. Samtalen er ikke en dagligdags samtale, men styrt av en part som har et

kunnskapsmessig overtak over den andre parten. I tillegg er intervjuet en enveisdialog og kan være manipulerende, i den grad den som intervjuer, er ute etter en spesiell form for informasjon (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 52). Jeg har vært inne på hva jeg gjorde for å skape intervjusituasjoner der informantene opplevde at de hadde mulighet til å vite hva spørsmålene skulle dreie seg om, og å påvirke samtalen.

Som beskrevet i kapittel 4.5.2, gjennomførte jeg noen av intervjuene ansikt til ansikt, mens andre ble gjennomført i samtid over Teams, såkalte online-intervjuer. Online-intervjuer er temmelig like ansikt-til-ansikt-intervjuer, men det kan påvirke intervjuers nærhet og tolkning av kroppsspråk. Online-intervjuer gir mest troverdige svar når det gjelder intervjupersonenes handlinger og gjøremål (Thagaard, 2018, s. 110). Da jeg gjennomførte mine intervjuer, var alle som deltok, blitt vant til å ha digitale møter. Dette tror jeg påvirket hvordan det ble opplevd å ha intervjuene digitalt. Vi var kjent med teknologiens muligheter og begrensinger. I det ene intervjuet hadde informanten ikke på kamera, dette gjorde det naturligvis vanskelig å lese kroppsspråk. Som Thagaard nevner, handlet disse intervjuerne om handlinger og gjøremål, slik at kroppsspråk og tonefall ikke er noe jeg har vektlagt underveis. Jeg kan si at jeg merket en viss forskjell da jeg hadde mine første ansikt-til-ansikt-intervjuer etter å ha gjennomført tre intervjuer online. Det handlet om at jeg merket at jeg engasjerte meg mer, hadde mer blikkontakt, og glemte å følge like godt med på intervjuguiden. Det førte igjen til at jeg stoppet opp og mistet tråden i intervjuet i starten. Da jeg ble vant til å intervjue ansikt-til-ansikt, ble det også mer naturlig. Dette handler om at jeg kun hadde trent meg på online-intervjuer, og at det var visse nyanseforskjeller. Jeg mener likevel at disse var så små at det handlet mer om samtaleflyt innledningsvis enn at det får direkte påvirkning på resultatet av forskningen.

Ekstern validitet handler om funnene er gyldige. Jeg ønsker å undersøke og forstå mekanismene i det som skjedde i skolen i en unik verdenshendelse som ligger relativt nært i tid. Styrken ved å velge et kvalitativt, eksplorerende, komparativt casestudium er at jeg får muligheten til å utvikle større forståelse for situasjonen jeg undersøker. Jeg får sammenlikne relativt sammenlignbare skoler, og jeg får høre svar fra ulike yrkesgrupper. Utfordringene med metodevalget blir at det er begrenset hvor robust generaliseringen blir. En kvalitativ undersøkelse kan gi en viss form for generalisering, blant annet gjennom utvalg og gjennom komparative caser (Andersen, 2018, s. 98). Ut fra min problemstilling mener jeg at den valgte metoden og designet gir best svar på det jeg var motivert for å finne da jeg satte i gang med oppgaven.

4.7.2 Validitet og reliabilitet i analyse og tolkning

Kvale og Brinkmann kommer inn på validitet i transkriberingsprosessen (2018, s. 212). Detaljnivået i transkriberingen, å inkludere pauser, gjentakelser eller lyder, kan påvirke fortolkningen av meningsinnholdet i ettertid. Her kan det også trekkes inn at min transkribering er gjort av ulike personer (jfr. kap 3.4.3), og er på ulike detaljnivå. Dette kan påvirke validiteten av transkriberingen. Da jeg vurderte om jeg kunne få et firma til å transkribere resten av intervjuene mine, vurderte jeg også hva det ville gjøre med oppgavens validitet. Fra firmaet kunne jeg velge detaljnivå på transkriberingen, og valgte den som ligger tettest opp til det detaljnivået jeg selv har valgt. Min transkribering er stort sett ordrette gjengivelser av intervjuene, men uten den detaljrikdommen eller nøyaktigheten som lingvistisk analyse krever (s. 212). Disse valgene ble gjort bevisst for å sikre best mulig validitet på oppgaven. Jeg er på jakt etter meningsinnholdet, og språklige detaljer er ikke avgjørende. Transkripsjonene er heller ikke brukt for å få en psykologisk fortolkning av pauser eller tonefall, da de ikke er inkludert i transkriberingen.

Økt validitet gjennom at informantene skulle være trygge på at resultatene mine ikke kunne få konsekvenser for dem i ettertid, gjør også at jeg har valgt ikke å sammenlikne lærer og rektor på samme skole i mine funn, selv om jeg vet jeg sitter på flere interessante funn. Informantene var informert i forkant av intervjuene om at dette ikke ville bli gjort, og jeg gjentok det også i intervjuet. Sitatene i kapittel 5 har på grunn av dette i mange tilfeller en randomisert nummerering.

I fortolkningsfasen har jeg opplevd min kollegiale relasjon til informantene mer utfordrende enn i intervjusituasjonen. Ettersom informantene vil få tilsendt oppgaven i ettertid, og selv kan kjenne igjen egne utsagn og knytte dem til min vurdering i forskningen, har jeg tidvis kjent at dette oppleves ubehagelig. Jeg har vært bevisst på at dette ikke må påvirke mine fortolkninger og vurderinger, og mener selv jeg har fremstilt resultatene ærlig og slik jeg oppfatter dem, uten å ta personlige hensyn for å skåne følelsene til ledere jeg kjenner og respekterer som fagfolk. Dette skal bidra til økt reliabilitet.1

Flere steder i metodelitteraturen jeg har brukt i oppgaven, står det beskrevet at forskeren bruker seg selv som instrument når en forsker, og at det å intervjue er en ferdighet som utvikles underveis (Thagaard, 2018, s. 94) og (Grennes, 2012, s. 68). Kvale og Brinkmann skriver «*Man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervjue*» (2018, s. 36). Planen for intervjuene,

altså intervjuguiden, blir gjerne endret etter hvert fordi man som forsker får mer trening i å intervjue. Min intervjuguide gjennomgikk ingen store endringer underveis, men jeg ble mer trent i hvilke spørsmål som gav svar jeg opplevde som mer informative i forhold til problemstillingen min, og hvilke spørsmål som ble mindre relevante. Jeg ble også tryggere i intervjusituasjonen, noe som gav mer spontane uttalelser. I tillegg fikk jeg bedre oversikt over funnene mine, og jeg kunne trekke inn tidligere svar anonymisert. Et typisk eksempel på det er at jeg kunne uttrykke: *«hvis det er noen trøst, ser det ut som det er noe mange gjorde de første dagene etter at skolen ble stengt»*. Det at min måte å være intervjuer på endret seg, kan påvirke validiteten. Jeg mener likevel at det at samtlige informanter fikk omtrent nøyaktig likt formulerte spørsmål fra første til siste intervju, gjør at validiteten i oppgaven styrkes av intervjuguiden.

4.8 Etikk

For å få frem etiske valg jeg har tatt underveis i min forskning, tar jeg utgangspunkt i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2018). Jeg vil i de neste avsnittene trekke frem det som er mest relevant for min undersøkelse

NESH tar i kapittel B, «Hensyn til personer», for seg en del etiske vurderinger forskeren bør ta (NESH, 2018). Hensynet til personvern, ansvaret for å informere, samtykke og informasjonsplikt og konfidensialitet er alle behandlet i dette kapittelet. I forkant av intervjuene sendte jeg inn og fikk godkjent meldeskjema fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantene fikk i forkant et skriv med informasjon om studien, og hvordan personopplysningene deres ville bli ivaretatt (Vedlegg 3). I dette skrivet stod det hva som var hensikten med studien, og om ulike kontaktpersoner dersom de hadde spørsmål. Det ble også informert om samtykke til opptak, og at dette samtykket kunne trekkes tilbake. Dataene fra opptaket og transkriberingen vil bli slettet når min masteroppgave er innlevert og godkjent. Underveis i oppgaven har jeg beskyttet alle data som inneholder personopplysninger med passord når jeg har delt dem digitalt med for eksempel veileder.

For å sikre konfidensialitet velger jeg konsekvent å bruke pronomenet «hun» når jeg omtaler empiriske funn fra rektorene, mens jeg tilsvarende bruker «han/ham» om lærerne. På denne måten er det lett for leseren å skille mellom når det er en rektor eller en lærer som har uttalt seg, samtidig som jeg sikrer konfidensialiteten ytterligere. Som skrevet tidligere i kapittelet

sendte jeg noen av intervjuene til et firma for transkribering. I forkant av dette gjennomførte jeg anbudsrunde til tre ulike firma, etter kommunal prosedyre. En del av undersøkelsene jeg gjorde i forkant, var å sjekke med veileder og fagansvarlig på NHH at det var tillatt med ekstern transkribering, og undersøke firmaets seriøsitet. Vi sikret personvern ved lukkede kontoer i skyen og passord ved overlevering av lydfiler og transkriberte filer. Dette foregikk i programmer som var godkjent i søknaden til NSD. Viser i tillegg til refleksjoner over anonymisering og konfidensialitet i kapitlene om reliabilitet og validitet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora avslutter med et kapittel om ansvaret for forskningsformidling (NESH, 2018). Det kan derfor være relevant å nevne at jeg har avtalt å legge frem mine funn for Etat for skole i Bergen kommune når jeg er ferdig med masteroppgaven. Dette er noe min veileder har oppmuntret til og lagt til rette for helt fra starten.

5. Empiriske resultater

5.1 Innledning

I kapittel 5 vil jeg legge frem resultatene fra mine intervjuer og analysere dem i lys av teoriene presentert i kapittel 3. Problemstillingen jeg prøver å besvare, er: Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020, og hvilke endringer fant sted i skolen?

Kapittel 5.2 til 5.4 er kronologisk fremlagt og er sortert ut fra perioder som fremstod relevant ut fra min analyse. Disse kapitlene skal svare på problemstillingens første del: «Hvilke valg tok skoleledere da krisen inntraff våren 2020», hovedfokuset i oppgaven min. Dette er illustrert i det blå rektangelet i forskningsmodellen under. Kapittel 5.2 viser hvordan man arbeidet med endringsledelse i normaltilstand. I kapittel 5.3 vil jeg legge frem funnene av kriseledelsen fra man innså at skolene skulle stenges, og til de åpnet igjen. Kapittel 5.4 vil ta for seg endringene etter elevene var kommet tilbake på skolen, og utviklingen som skjedde i den perioden. Siste underkapittelet, kapittel 5.5, handler om hvilke funn jeg har gjort av hvilke konsekvenser krisen har hatt for undervisningen til elevene. Dette kapittelet er en del av svaret på problemstillingens siste del: «hvilke endringer skjedde i skolen?», illustrert med gult i forskningsmodellen.

5.2 Endringsledelse i normalsituasjon

Tiden før skolene skjønte at de skulle stenge, drev skolene endringsarbeid som planlagt. For mine caser, var dette stort sett helt frem til 11.3.2020. Jeg vil i dette kapittelet vise mine funn på hvordan dette endringsarbeidet så ut, og knytte det mot relevant teori.

5.2.1 Utviklingstid

Alle skolene gjennomfører planlagt endringsarbeid for lærerne i et ukentlig møte hver tirsdag etter undervisning. Dette møtet kalles utviklingstiden. Jeg vil nå legge frem funnene fra hvordan disse organiseres på skolene.

Skole A beskriver sin utviklingstid på følgende måte:

«… vi har en slags inngang til utviklingstiden. Og så har vi pleid å ha arbeid på tvers enten vi jobber faglig eller vi jobber på trinn og så er vi veldig opptatt av å ha gode rutiner for at

alle får delta og at vi får snakket sammen … Sånn at vi får diskusjonen i flere runder og så blir det et rekkefremlegg til slutt og så prøver vi å konkludere sånn at hvis vi skal jobbe videre neste gang så vet vi hva vi tar med oss til neste gang» (Rektor A)

I forkant av møtene sendes det ut en innkalling, og noen ganger er det forventet et mellomarbeid

Skole B bruker disse ordene om sin utviklingstid:

«Vi har et spesielt oppsett hver gang med tema, mål, forarbeid og forarbeidet er ikke stort sett å lese mange sider, men noe de skal ha tatt med, noe de skal tenke gjennom hvordan de gjør i praksis, også er det alltid et oppsett over hvilken tid skal du møte, hvor skal du møte, hvordan skal vi jobbe i grupper, underveis. Er det noen som skal forelese? Hvem skal gjøre det? Skal det være oppsummering på slutten så det er en plan for dagen? Også er det en rubrikk som heter etterarbeid.» (Rektor B)

Skole C forteller om en oppbygging som er helt lik alltid. I forkant sender ledelsen ut en innkalling. De er opptatt av en god målformulering for møtet. Utviklingstiden blir beskrevet på denne måten:

«Det kommer (innkalling) *på mail uken før … Så skal du kanskje forberede deg, eller kanskje du bare får en overskrift over hva det skal handle om … At vi får en introduksjon i den utviklingstiden. At vi diskuterer det der, og så skal vi dele tankene våre neste gang igjen. Og så kan det jo og være at det er noe du skal forberede, altså gjøre i klasserommet og dele det etterpå.»* (Lærer C)

Skole D sier følgende om hvordan en typisk utviklingstid var bygget opp før mars 2020:

«Det er ofte at vi får en oppgave i og se noe, på video eller lese gjennom noe, slik at vi er forberedt på det som skal skje … Det er ganske ofte det at denne KUG (kvalitetsutviklingsgruppen) *gruppen har en intro. Vi har stort sett gruppeoppgaver der vi sitter sammen på de små timene som vi har, eller hele mellomtrinnet og småskole trinnet. Vi jobber aktivt med oppgaver knyttet til tema.»* (Lærer D)

Skole E beskriver utviklingstiden slik:

«I en vanlig utviklingstid så varierer det av og til om vi har forarbeid før vi møtes eller om vi kan ta for eksempel en lese økt i selve utviklingstiden, vi har ganske lang tid, og så er det gjerne en modellering, eller det er en presentasjon, enten fra oss i ledelsen, eller fra noen av lærerne, og så er det felles refleksjoner, og når vi har hatt disse inputene to-tre ganger så er det utprøving ut i klasserommene … og så når det har gått noen økter, så er det en tilbakemelding i plenum.» (Rektor E)

Det som er påfallende i disse funnene, er at utviklingstiden har en temmelig identisk oppbygging på alle skolene. Rektorene og lærerne gav like svar på spørsmålene om oppbygging av utviklingstid. Funnene tyder på at alle skolene driver med lærende møter, etter Roalds modell, som beskrevet i kapittel 2. Dette er i tråd med at Bergen kommune har gitt lederne opplæring i denne formen for møter. Utviklingstidens prosess drives som typisk strategi O med dobbelkretslæring og toppledelsens rolle er å engasjere medarbeiderne.

Rektor på en av skolene er opptatt av å etablere sin rolle som pedagogisk leder gjennom å lede utviklingstidene, men har som mål at de andre lederne og ikke minst lærerne skal slippe mer til. Hun beskriver pedagogisk ledelse som sin hovedmotivasjon for å være rektor. I kontrast til dette er rektoren som sier at hun er hovedansvarlig for utviklingstiden, som rektor, men det betyr ikke at hun er den dyktigste på utviklingsarbeid, og hun delegerer derfor det å holde innledninger til dem som er best på temaet de skal ha om. Sammenlikningen tyder på en ulik grad av transformasjonsledelse. Rektoren på den ene skolen har en lederatferd som minner om individualisert omtanke. Hun gir støtte og utfordringer, opptrer som coach og mentor og delegerer noen oppgaver, men er tett på og støtter selv. Den andre rektoren har en lederatferd mer innenfor idealisert innflytelse. Hun er rollemodell og tar valg med ønske om å gjøre det som er riktig for organisasjonen. Denne rektoren sier også i intervjuet at hun ikke er opptatt av å ha makt, hun er opptatt av å ha ansvar, noe som også tyder på at denne rektoren har en lederatferd innenfor idealisert innflytelse.

Alle rektorene ser ut til å ta ansvar for lærernes læring, slik Robinson beskriver som den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring som en rektor kan delta i. Rektorene har ulik tilnærming til egen rolle i utviklingstiden, men det ser ut som alle finner det naturlig å være involvert, enten som lærende eller ledende, for å diskutere skolens praksis. Dette er i tråd med Robinsons forskning. Lederne har en aktiv rolle, og lærerne er involvert, aktivisert og

ansvarliggjøres i møtene. Alle rektorene utviser altså transformasjonsledelse. Det er ulik grad av involvering, som vist i avsnittet over, slik at rektorene befinner seg i denne perioden på ulike steder innenfor de fire I'ene i transformasjonsledelse.

Jeg finner få tegn av transaksjonsledelse, bare at rektorene implisitt eller eksplisitt uttrykker klare forventninger til at lærerne gjennomfører det som er forventet av dem. Belønning kan være at de trekker frem lærere som har en praksis nært opp mot fastsatte kriterier, og sanksjoner at det føles pinlig for lærere som ikke har gjort avtalte oppgaver. Dette er handlingsmønstre vi kjenner igjen enten som resultatavhengig belønning eller aktiv eller passiv avviksledelse.

5.2.2 Målretting av endringsarbeidet

Mine funn er tydelige på at ulike grader av transformasjonsledelse var rådende før krisen inntraff i 2020. Målretting er et av funnene som bekrefter dette. Sammenlikning av skolene viser at temaene skolene hadde valgt for endrings- og utviklingsarbeid gjorde at skolene hadde et veldig likt utgangspunkt foran våren 2020.

Ny læreplan skulle innføres i Norge høsten 2021, og Utdanningsdirektoratet hadde valgt å lage en sentral kompetansepakke for den kompetansehevingen en ny læreplan krever. Det gjorde at styringssignalene var tydelige for skolene. De fleste skolene valgte å bruke Utdanningsdirektoratets kompetansepakken som utgangspunkt, og gjorde lokale valg for hvordan de ville arbeide med innholdet i denne. Skole D skiller seg ut som en skole som tok flere lokale valg enn de andre.

Endringsarbeidet i skolene i denne perioden var målrettet og toppstyrt. Vi ser at læreplanarbeid har toppstyrte mål og delvis lederstyrte suksesskriterier og prosess- og implementeringsstrategi. Dette er i tråd med strategi E. Transaksjonsledelse kan være effektivt for å nå mål i strategi E, men som nevnt i kapittel 5.2.1 finner jeg lite transaksjonsledelse i mine funn i denne perioden. Tvert imot, finner jeg at prosessene er strategi O prosesser, og lederstilen er ulike grader av transformasjonsledelse, som vist i kapittelet over. I teoridelen ser vi at arbeid med læreplan er typisk toppstyrt arbeid som har mindre sjanse for å lykkes enn utviklingsarbeid der initiativet kommer fra lærerne selv. I teorikapittelet viser jeg til teori om at transaksjonsledelse er effektivt på oppgaver som ikke krever mye videreutvikling av medarbeideren. Å innføre en ny læreplan er å be skolene gjøre en full evaluering og også store og krevende endringer av læreren sin rolle. Transaksjonsledelse er ikke effektivt på slike

endringer. Utviklingsarbeidet i denne perioden er altså en blanding av toppstyrt strategi E med prosessarbeid fra strategi O og stort sett lederatferd fra transformasjonsledelse.

Under vil jeg vise noen eksempler på hvordan skolene arbeider med å bryte de sentralt gitte målene ned i lokale mål.

To av rektorene trekker frem at målretting av arbeidet opp mot sentrale føringer var viktig for at lærerne skulle få medvirkning på hvordan man kan nå målene vi jobber mot.

En av rektorene forteller at de legger opp store deler av sitt utviklingsarbeid ut fra engasjement og initiativ som kommer fra lærerne. Dette kan være fra små eller større grupper av lærerne. Hvis disse initiativene passer med overordnede målsettinger, strekker de seg langt for å få dette til.

Lærerne er også opptatt av målretting. En av lærerne som snakker om motivasjon for endring, sier blant annet:

«Altså, at vi skjønner hvorfor det må være en endring. For vi har vært litt opptatt av at det skal ikke bare være en endring for endringens del, altså det må være en grunn til at vi trenger å endre noe.» (Respondent 5)

En annen lærer gir med disse ordene uttrykk for hvordan overordnede målsettinger må oversettes lokalt for å ha størst sjanse for å føre til praksisendring:

«desto mer praksisnært det kan skje, desto økt motivasjon vil det være og desto mer tid man kan bruke i en fellestid til noe man faktisk kan se fruktene av i løpet av relativt kort tid, desto mer motivasjon vil det være for å se utviklingen.» (Respondent 4)

Et poeng fra sitatet over, som flere lærere kommer inn på, er at utviklingsarbeidet må oppleves praksisnært og gi direkte utbytte og være til nytte for elevene. Lærerne er opptatt av at det skal være relevant for elevene, noe som understøtter at lærerne drives av prososial motivasjon. Det at medarbeiderne opplever medbestemmelse og relevans er sentralt for å lykkes i endringsarbeidene ifølge disse funnene.

Funnene kan knyttes til lederstilen transformasjonsledelse. Målretting står sentralt, og målene er knyttet til organisasjonsutvikling, ikke medarbeidernes utvikling i seg selv. Samtidig ser vi

at noen skoler har større medarbeiderfokus og lar lærerne bestemme mer i utarbeiding av lokale mål.

5.2.3 Ansvar for utvikling av plan for endringsarbeid

Felles for alle skolene er at de har halvårsplaner som gir oversikt over temaene for utviklingsmøtene på skolen. Lærerne og rektorene svarer helt likt på alle skolene, noe som tyder på at det er transparente prosesser i forkant av utvelgelsen av tema. Skolene har noe ulik involvering og utarbeidelse av planene. Skole A lar lærerne får uttale seg om utkastet som ledelsen har laget uten lærerinvolvering i forkant, de fremstår på dette svaret som de har minst involvering på endringsprosessen av mine caser. Skole D skiller seg ut med å ha en plan som er åpen for kontinuerlig endring og påvirkning fra alle parter. Skole B, C og D har relativt like svar på spørsmålet om involvering av lærere i å lage planer for endring. De beskriver begge en prosess der alle er involvert med å lage innspill i forkant av at planen skal legges, og at en kvalitetsgruppe med lærerrepresentanter er med og utarbeider planen.

Når det kommer til involvering, ligger skolene tett opp til en strategi O tenkning, med sirkulære prosesser der endring kan føre til ny endring. Ettersom det er målstyrt, men medarbeiderorientert arbeid, knytter funnene seg til ulike grader av lederstilen transformasjonsledelse. Skole D skiller seg ut med mer medarbeiderinvolvering, og hyppigere endringer i tråd med innspill fra lærerne. Denne skolen knyttes da til en høyere grad av transformasjonsledelse enn for eksempel skole A, der lærerne uttaler seg om planen etter ledelsen har laget den.

5.2.4 Lederstøtte

Både lærere og rektorer trekker frem lederstøtte som viktig for lærernes motivasjon og mestringsfølelse i endring. Å lytte til medarbeidernes behov står sentralt for rektorene. Rektorene ønsker å støtte lærerne i deres utvikling og motivere deres utvikling, slik at lærerne medvirker i endringsarbeidet. Transformasjonslederne har et ønske om å oppfylle medarbeidernes behov for å nå organisasjonens mål. Uttalelsen fra læreren står som et eksempel på transformasjonsledelse i praksis:

Lærer: *«Ledelsen som var med og så hva vi hadde gjort, og så hvor bra det ble. Så ble det en sånn, ja. Noe vi fikk til da, kanskje.* (Respondent 3)

Rektor: *«Så er avdelingsledere også ute i undervisningsarealene, og kan følge opp på den måten. Gjennom uformelle samtaler, hjelpe og støtte i arbeidet.»* (Respondent 9)

5.2.5 Grad av kriseberedskap i normalberedskap

For å kunne sammenligne skolenes innsats under hjemmeopplæringen undersøkte jeg hvordan skolene var forberedt på krise før den inntraff. Samtlige caser gav svar som tydet på at skolene var naive organisasjoner, illustrert gjennom disse eksemplene:

«Jeg må si at jeg hadde ikke skjønt at vi skulle drive hjemmeskole. Jeg var en av de siste som skjønte at vi skulle drive hjemmeskole.» (Respondent 10)

«Jeg ser i ettertid at vi burde endret oss, og vært litt mer forberedt på det sjokket som kom da det faktisk stengte. Jeg tror vi var litt naive og tenkte "nei, det skjer ikke her og alt går så fint".» (Respondent 7)

På skole D gjorde de endringer i opprinnelig plan, gikk igjennom IKT-utstyret på skolen og hadde planer om at alle elevene skulle få teste ut den digitale kommunikasjonskanalen Google Classroom. Likevel opplevde de ikke at de var godt forberedt:

Alle funnene tyder på at skolene var såkalt naive organisasjoner. Selv om nyhetene hadde hatt korona som toppsak i mange uker før skolene stengte, var det ingen rektorer som hadde tenkt at skolene skulle stenge.

5.2.6 Oppsummering av endringsledelse i normalsituasjonen

Oppsummert vil jeg si at selv om det kommer frem variasjoner, var casene mine relativt likt organisert i normalsituasjonen. De jobbet på temmelig lik måte med de samme temaene. Det var mange nokså like svar på hvordan endring kunne gjøres relevant for lærerne. Ledelse og lærere hadde ganske likt syn på organisering og gjennomføring av utviklingstid på alle skolene, og skolene var omtrent like dårlig forberedt på krisen som skulle oppstå 12. mars 2020. Oppsummert driver skolene endring i en slags krysning av strategi E og O, der mål og prosesser stort sett er toppstyrt, ofte utenfor skolen, men med lokale varianter med mer eller mindre lærerinvolvering. Det er mange spor av transformasjonsledelse, lite transaksjonsledelse og tjenende ledelse. Lederne i casene fremstår ikke som om de bevisst har valgt en lederstrategi eller lederstil for å sikre mest mulig effektiv ledelse mot sitt mål. Det alle rektorene derimot er bevisste om, er at de arbeider etter prinsippene for

kunnskapsutviklende møter. Kanskje kunne en større rendyrking av endringsstrategier og mer reflektert forhold til lederstil bidratt til større effektivitet i innføring av overordnede mål, ikke vært til hinder for autonomi, slik jeg viser til teori på. Strategien til skole D virker som en måte å nærme seg dette på, med inspiratorisk motivasjon, lærere som aktivt involverer seg, og karismatisk lederatferd som gjør at alle tror på målene som settes.

	Funn knyttet til endringsledelse før 11. mars 2020
Skole A	Transformasjonsledelse Medvirkning Lærende møter Ny læreplan Naiv organisasjon
Skole B	Transformasjonsledelse Medvirkning Lærende møter Ny læreplan Naiv organisasjon
Skole C	Transformasjonsledelse Medvirkning Lærende møter Ny læreplan Naiv organisasjon
Skole D	Transformasjonsledelse Medvirkning/medskaping Lærende møter Ny læreplan Naiv organisasjon
Skole E	Transformasjonsledelse Medvirkning Lærende møter Ny læreplan Naiv organisasjon

Tabell 1 - Funn knyttet til endringsledelse før 11. mars 2020

5.3 Endringsledelse mens skolene var stengt

Skolene stengte fredag 13. mars 2020. Bergen kommune varslet i en pressekonferanse torsdag 12. mars om at de ville stenge skolene fra mandag 16. mars. Senere samme ettermiddag gikk statsminister Erna Solberg ut i en pressekonferanse og sa at alle skolene i Norge skulle være stengt fra dagen etter, 13. mars. Totalt antall skoledager i hjemmeopplæringsperioden ble 25 for småtrinnet og 33-35 for mellomtrinnet. Skolene hadde ikke fått noen forhåndsvarsler før pressekonferansene. Driften av skolene forandret seg over natten til å bli hjemmeopplæring der elevene skulle arbeide med skolearbeidet hjemme hos seg selv. Som vist i teorien er kriseledelse en slags ekstremversjon av endringsledelse. I dette kapittelet vil jeg klargjøre hva mine funn viser om hvilke valg lederne tok i denne fasen, og hvordan det påvirket lederatferden. I denne perioden ble ledelsen brått digital. Jeg vil også vise funn om hvordan dette påvirket lederstil og endringsledelse.

5.3.1 Ledere som informasjonskanal

Da skolene ble stengt, begynte det å komme mye informasjon fra Etat for skole i Bergen kommune. Det meste av denne informasjonen var av administrativ art (rett til overtidsbetaling, personvern og datasikkerhet, smittevernregler osv). Noe av informasjonen gav også direkte styringssignaler om innhold i undervisningen, for eksempel e-posten fredag 13. mars lød: *«Innholdet i opplæringen må avgjøres på den enkelte enhet, men Etat for skole anbefaler at det for barnetrinnets del fokuseres på arbeid i basisfagene, norsk, matematikk og engelsk. Dette betyr ikke at en ikke kan gi oppgaver i andre fag, f.eks. lesebestillinger i samfunnsfag, KRLE, e.l.»*

Alle informantene mine omtaler rektors ansvar for å gi informasjon til de ansatte. Samtlige rektorer forteller om oppgaven å ta imot, forstå og fordele informasjon til dem man mente trengte den. Alle rektorene valgte å sende ut daglige e-poster, selv om de aldri ble pålagt dette. Rektorene opplevde imidlertid dette svært ulikt. En rektor uttrykker seg på denne måten:

«Jeg forholdt meg til det som kom, jeg var ganske rolig, fikk ikke panikk i det hele tatt, tenkte at her har vi en etat som, her får vi informasjon og så forholder vi oss til den informasjonen så kommer dette til å gå bra, så det var ikke noe stress i ledergruppen.» (Respondent 10)

Men kollegaen på en annen skole forteller på denne måten:

«Der tok jeg hovedstøyten, jeg er flink på å gjøre for mye, så jeg følte at det kom veldig masse informasjon, god informasjon, fra etat for skole, men jeg var kanalen som måtte sile den informasjonen og gjøre den tilgjengelig og omsette den slik at jeg var sikker på at alle ansatte forstod den … Det var en stressfaktor som gjorde at du nok strakk dine arbeidstimer litt for mye. Så jeg ble en informasjonskanal og en formidler.» (Respondent 6)

At leder må holde oversikt og distribuere tydelig retning, er viktig i kriseledelse. Samtlige ledere og lærere anerkjente at dette var en veldig viktig del av rektors arbeid, og flere informanter omtalte det også som kriseledelse. De skolene jeg hadde i mitt utvalg anerkjente altså at de drev med kriseledelse fra like etter at de skjønte at skolen skulle stenge. Informasjonen fra rektor endret karakter underveis. De første e-postene bar preg av kommandoledelse, mens det svært tidlig ble viktig for rektorene å rose personalet, og da spesielt lærerne. I kriseledelse er det ulike lederstiler som vil være mest effektive i ulike faser av krisen. I oppstarten er kommandoledelse nødvendig for å sikre overblikk og effektiv kommunikasjon, mens lederatferd med høyere grad av medarbeiderstøtte vil være mer effektivt etter hvert. Det kan virke som rektorenes informasjon viste tegn til denne endringen. Ingen av rektorene uttrykker at de endret lederstil på grunn av teoriforståelse om hva som er effektivt under krise. Endringen skjedde på bakgrunn av oppriktig engasjement og stolthet av arbeidet som ble gjort av medarbeiderne.

5.3.2 Omsorg og støtte

Alle informantene legger tydelig vekt på hvordan lederne i skolen gikk inn i en omsorgsrolle da skolene stengte. Skolene hadde ulike fordelinger i lederteamet på hvem som hadde ansvar for tett kontakt med lærerne. Ingen av spørsmålene mine dreide seg direkte om omsorg og støtte, jeg var mer på jakt etter pedagogisk ledelse og bevissthet om endringsledelse, likevel kom samtlige informanter inn på at endringsledelse i denne perioden dreide seg mest om å støtte den utviklingen lærerne satte i gang. Jeg har tatt med noen sitater for å vise hvordan informantene trakk frem omsorg:

«De hadde lyst til å vite hvordan vi hadde det, og de ringte og spurte hvordan det gikk og om vi trengte hjelp med noe … Og de var veldig sånn på at, ja, syntes at vi hele tiden fikk vi liksom høre at vi hadde gjort en kjempebra jobb og, ja, heiet på oss da … Det var det mange som snakket om etterpå. At de hadde gjort en god jobb med å motivere oss …» (Respondent 3)

«At de prøvde å ha daglige samtaler med oss på hvordan det gikk, hvert fall annenhver dag om ikke de rakk det hver dag … at "her må vi faktisk ringe rundt og forsikre oss om at alle mestrer det de skal og gi dem en trygghet på at det er lov å begrense seg".» (Respondent 4)

«Og det samme med personalet, for jeg skjønte jo fort at dette med arbeidstid og fritid det ble helt visket ut. Så for å på en måte ivareta de oppi dette så var vi grådig nøye med at både jeg eller avdelingsleder var i veldig tett kontakt med pedagogene. Så mye som vi kunne, og hadde jevnlige møter enten på telefon eller på digitale flater for å på en måte passe litt på dem. Si at vi skal drive hjemmeundervisning og vi skal passe på at alle har det bra og at alle får gjort noe hjemme, men pass på dere selv også… Så lærerne ble jo vanvittig kreative, både på digitale flater og på arbeidsoppgaver de ga til elevene på måter å jobbe på og innleveringer og det var utrolig inspirerende å se hva som skjedde den tiden der.» (Respondent 7)

«I en krise, så er det jo klart at da er vi veldig effektive og tydelige så er jo det en fordel, men jeg tror også det å ha tid til å snakke, og det var det avdelingslederne meldte og lærerne meldte, det var de tilbakemeldings samtalene som de skulle ha med lærerne tok ofte halvannen time, det var stort behov for å prate.» (Respondent 10)

På en skolene viser funnene at opplevelsen av omsorg og støtte kanskje ikke var like sterk som på de andre skolene:

«Men det hadde vært gjerne kjekt om ledelsen var der og lurte på hvordan vi gjorde det. Men de hadde sikkert mer enn nok, sant … Og jeg er veldig fornøyd med ledelsen, de gjør en god jobb, men akkurat i den situasjonen der, så var det jo press på de og, sant.» (Respondent 1)

Disse funnene viser at rektorene med en gang går over til å støtte og vise omsorg for lærerne. Det stemmer overens med forskningen fra OECD om hva som ble opplevd som viktigst da skolene stengte. Funnene mine tyder på at alle rektorene beveget seg oppover på ledelsesstigen, og flere av dem ble tjenende ledere i sin atferd. Spesielt ser vi det i sitatet fra Respondent 7. Rektorene støtter lærernes utvikling, det er ikke organisasjonens mål som står først, motivet er å oppfylle lærernes behov. Det var medarbeidernes egen vekst og utvikling som ble målet for endring, og omsorg, trygghet og støtte stod sentralt. Samtlige rektorer skiftet fra transformasjonsledelse med organisasjonens mål som det viktigste i endringsarbeidet, til tjenende ledelse med medarbeiderens behov i fokus. Ledelsesatferd som passer til flere av dimensjonene i tjenende ledelse, blir trukket frem i intervjuene: **Myndiggjøring og utvikling av mennesker** – lederne arbeidet mye med den enkelte lærers potensiale, selvledelse og

delingskultur. **Ydmykhet** – rektorene støttet lærerne i å nå sine mål, heller enn å prøve å oppnå sine egne. Ut fra mine funn var rektorenes mål at lærerne skulle ha det bra, de hadde ikke egne definerte mål annet enn at elever og ansatte skulle takle krisen. **Ekthet** – på to av skolene beskriver lærerinformantene rektors modellering av sårbarhet og måloppnåelse i denne perioden. **Tjenesteyter** – det er helt tydelig fra samtlige informanter at både rektorene og lærerne var opptatt av å yte service til samfunnet rundt i krisesituasjonen.

5.3.3 Endringsledelse i krisetid

Da jeg gjennomførte intervjuene, var jeg spesielt opptatt av hva som hadde skjedd med undervisningen. Jeg ønsket å finne ut hvem som bestemte hvordan hjemmeopplæringen skulle se ut, og hvilke roller lærere og ledere hadde hatt i den endringen skolen måtte igjennom da den ble stengt, og undervisningen skulle skje hjemme. I dette kapittelet vil jeg vise frem det jeg fant.

Rammer for skoledagen

Da skolene stengte, kommer det frem i mitt materiale at det var usikkerhet rundt det meste. En av informantene omtaler de første dagene som «en tsunami». Mange elever hadde ikke datatilgang eller bøker. Noen delte én PC med søsken og foreldre på hjemmekontor. De yngste elevene var avhengig av voksne for å kunne gjøre skolearbeid. Lærerne visste ikke hvilke krav de skulle sette til tilstedeværelse, arbeidsmengde, oppmøte på digitale flater, om man skulle følge vanlig timeplan med alle fagene eller om de måtte være tilgjengelige for elevene når elevene hadde PC, altså stort sett fra morgen til kveld. Skolene jeg undersøkte, endte opp med ganske like rammer for undervisningen. Fire av fem skoler hadde rammer for at de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, engelsk og digital kompetanse skulle prioriteres. I tillegg har noen av skolene lagt inn praktiske fag som mat og helse, kunst og håndverk og kroppsøving. Som vist i 5.3.1, var dette i tråd med retningslinjer fra Etat for skole, som allerede første dag ba om at grunnleggende ferdigheter skulle prioriteres.

Skolene har hatt ulik tilnærming for å komme fram til rammene.

En skole sier at de hadde forventninger helt fra starten at lærerne skulle være i kontakt med elevene hver dag, og fagene norsk, matematikk og engelsk skulle holdes høyt. Det ble ikke laget en felles planmal for trinnene, og lærerne fikk ta ting i sitt eget tempo. Informantene i denne casen gir uttrykk for at arbeidet med disse forventningene ble initiert av lærerne, som ønsket å vite noe om forventninger, organisering og arbeidsmengde, og at ledelsen svarte på

dette med å utarbeide disse forventningene. Respondent 9 uttrykker: *«Endringen var at vi visste ikke hva vi skulle endre. Når vi driver endringsarbeid i skolen, vet vi egentlig hva vi skal endre eller hvor vi skal komme i denne endringen. Mens, på hjemmeskolen visste vi egentlig ikke hva som ville være best for elevenes læring fordi vi ikke har gjort det før.»*

En annen skole hadde møte med lærerne til stede første dagen da skolen var stengt. I et fellesmøte utarbeidet de rammer for hva som var forventet i et fellesmøte. Her la de stort sett kun rammer for hva som var forventet av fag og kontakt med hjemmene, ikke noen føringer på det pedagogiske innholdet.

Den ene skolen hadde møte torsdag ettermiddag før lærerne gikk hjem. Det viktigste for lederen var å sette grenser for innholdet i hjemmeopplæringen, at det ikke skulle bli for overveldende. Lederen på denne skolen følte ikke noe behov for å lage felles rammer for innholdet, og mener lærernes kreativitet og det innholdet de la inn ikke trengte justering. Respondent 3 sier: *«Vi fikk ikke beskjed om at sånn og sånn må dere gjøre det. Det var sånn som vi fant ut selv.»*

En skole laget tydelige planmaler som alle trinnene skulle bruke, og redigerte disse underveis i perioden. Respondent 6 uttrykker:

«Vi gikk inn og laget en standard og sa at "sånn og sånn og sånn" skal det være … mandagen så hadde vi det klart. Fordi vi så at det var nødvendig for å få en likere tilnærming og at det skulle være lettere for foreldrene å tolke, å hjelpe og å støtte elevene hjemme, og fordi lærerne var litt i villrede. Altså "hvor mye?", "hva er omfanget?", "hva forventer du?"»

I den siste casen sier rektor at det tok tid før hun forstod det skulle være hjemmeopplæring, og i etterkant er hennes egen vurdering at hun hadde for lite overblikk. Læreren på denne skolen sier at han savnet og etterlyste klarere felles rammer for skolen, men at ledelsen ikke ønsket å legge dette presset på dem, og bruke tiden deres på å lage felles rammer:

«Ledelsen var på en måte ikke med på utformingen av … Hvordan vi skulle drive hjemmeskolen … når det kom til utførelsen av oppgavene og hvordan vi organiserte arbeidet ellers. Det bestemte vi på en måte selv.» (Respondent 5)

På de skolene som har utarbeidet felles planer, sier flere av rektorene at de gjorde det fordi lærerne hadde behov for det. Vi ser også at rektorene kun kunne tilby rammer og støtte, mens lærerne selv måtte finne innholdet og best organisering av dette, da det ikke fantes noen beste

praksis å sammenligne med. Disse funnene antyder at lederatferden var nærmest tjenende ledelse – å støtte medarbeiderne, gi retning, men la lærerne selv finne den beste løsningen for elevene og foreldrene. Målet er å være tjenesteyter. Den prososiale motivasjonen står sterkt.

Analyse av disse funnene kan også knyttes til OECD-rapporten i 3.3.2. Vi ser at skolene, og skoleeier, er gode på punktet om å utarbeide en plan for felles praksis, og å sette klare forventinger til hvilke deler av læreplanen som skal prioriteres mens skolene er stengt.

Ulik praksis

En direkte konsekvens av at skolene stengte, var at innholdet måtte forandre seg. En effekt av dette var at praksisen ble synlig ulik mellom lærerne og trinnene.

Noen sitater fra alle skolene viser at praksisen ble ulik mellom lærerne og trinnene:

«og så vil det jo alltid være sånn og tenker jeg, at man vet jo om de som kanskje ikke gjør så mye, sant. Det blir jo og veldig synlig på en sånn hjemmeskole.» (Respondent 1)

«Men det fører jo til ulikheter igjen … Jeg tror de så det også at vi kan ikke ha det likt på alle. Det er forskjeller. Det er ikke sånn at alle kan fylle dagene med akkurat det samme» (Respondent 4)

«Vi har et personale som er veldig varierende i alder og for eksempel digital kompetanse, som gjør at resultatene blir forskjellige, men alle vokste veldig» (Respondent 6)

«(vi var) på ingen måte en enhet, og det er veldig avhengig av det pedagogiske personalet og hvor kreative de var, og hvor trygge de var på digitale flater, men det kom seg etter hvert. Så det ble jo på en måte bedre og bedre, men det ble løst ulikt.» (Respondent 7)

«Ja, og dette med innhold var jo noe vi måtte løfte etter hvert fordi det ble så grådig forskjell. Det ble den privatpraktiserende lærer igjen.» (Respondent 8)

«men det var satellitter fra dag en og det er det vi sliter med den dag i dag, at alle sammen er seg selv nærmest når vi jobber på trinn.» (Respondent 10)

I disse funnene kommer det frem at organisasjonens overordnede målsettinger fra før krisen inntraff ikke ble kommunisert like tydelig. Det gjorde at praksisen ble svært ulik, og at elevene på den måten var prisgitt kompetansen til sin lærer. Det kan antyde at når lederatferden ble

tjenende, og målet var å oppfylle medarbeiderens behov, ble de individuelle forskjellene mellom medarbeiderne tydeligere.

Den digitale praksisen var et område som ble synlig ulik. Noen begynte med å tilskrive ulikheten digital praksis og forskjell i elevenes alder, men når de gikk dypere inn i utfordringene som hadde vært på deres skoler, mente informantene selv at det handlet mer om forskjeller mellom lærernes kompetanse enn om forskjeller på elevenes alder. To informanter nevner den digitale praksisen hos de yngste elevene som spesielt positiv og engasjerende å følge med på. Likevel er elevenes alder, selvstendighet, tilgang til digitale enheter og forkunnskaper faktorer som ulike informanter nevner som deler av forklaringsmodellen for ulikhetene i digital praksis. Disse funnene stemmer med den sveitsiske forskningen om at det er forskjell i digital praksis og dermed elevenes læringsutbytte, dette ut fra elevens alder og digitale selvstendighet.

En annen rammefaktor som blir nevnt av flere informanter som årsak til ulikheter, er hjemmeforholdene til lærerne som jobbet der. En sier:

«Jeg hadde litt sånn dårlig samvittighet fordi jeg følte at jeg ikke at jeg gjorde en god nok jobb hverken på hjemmebarnehagen eller på hjemmeskolen.» (Respondent 3)

Respondent 4 sier:

«… noen trinn har kun folk med enten voksne barn eller ingen barn, og klart det at de kan sitte standby hele dagen. Andre har veldig mange småbarnsforeldre som også skal drive hjemmeskole eller -barnehage samtidig som de skal være lærere. De vil ikke ha samme mulighetene …»

At lærerne møtte forståelse fra sine ledere fordi de hadde ulike muligheter hjemme, stemmer med funnene i kapittelet over om at lederne fikk større omsorgsfunksjon og støttet sine medarbeidere mer, at de gav retning, og gjennom skreddersøm sørget for at medarbeiderne tok gode valg. Dette er i tråd med teorien om tjenende ledelse.

Deling av praksis

En annen direkte og spontan reaksjon på at skolene stengte, og at praksisen måtte endres, var en utbredt delingskultur som spredte seg både lokalt på hver skole, på tvers av skoler og nasjonalt på ulike digitale plattformer. I intervjuet ble alle spurt om behovet for kompetanseheving, og hvordan dette ble møtt. Samtlige informanter snakker da om deling.

Dette stemmer med dimensjonen «Myndiggjøring og utvikling av mennesker» fra tjenende ledelse: Lederen bidro til at medarbeiderne fikk tro på seg selv og eget læringspotensiale, leder oppfordret til selvledelse, delingskultur og innovativ problemløsning. Sitatene under illustrer hvordan denne dimensjonen av tjenende ledelse kommer tydelig frem i krisetid:

«Og så var det jo veldig fint at de som var god på det, var veldig. Tilbød seg hele tiden til at vi kunne ringe og spørre. De var veldig flinke til å hjelpe.» (Respondent 3)

«det er klart det at alle kjenner jo lærere på andre skoler, alle er på Facebook og diverse digitale pedagog grupper og andre steder, så alle får jo med seg hva andre har holdt på med.» (Respondent 4)

«Men det ble og delt en del oss lærere imellom. Hvordan gjør man sånn. Har dere funnet ut av hvordan vi gjør … Og det gikk litt mer sånn på det private.» (Respondent 5)

«Alle skjønte vi var midt i en krise … Vi må støtte hverandre i denne utviklingen for at vi skal komme gjennom det. Det skjedde, og jeg kunne egentlig bare støtte dem og se dem.» (Respondent 7)

«Det behovet møtte vi ved at de som kunne delte det de kunne … Det vokste innenfra den kompetansen.» (Respondent 9)

«fordi at det er jo sånn at fikk vi gode idéer fra andre skoler eller noe sånn så prøvde vi å dele det med personalet og hvis det var noen hos oss som gjorde ting som var veldig bra» (Respondent 10)

Flere av informantene forteller at det ble tilrettelagt for praksisdeling på møter initiert av ledelsen. Flere av rektorene sier at de bevisst delte eksempler på ønsket praksis. Hos alle informantene er dette noe som omtales positivt og viktig for det som skjedde med undervisningen.

Flere av rektorene påpeker at det at behovet for endring og deling kom fra lærerne, og ble delt mellom lærerne var spennende. Dette gjorde undervisningen mer kreativ og gav rektorene større tillit til lærernes vurderinger:

«Her fikk de plutselig et rom å utforske, og de hadde jo en kjempebratt læringskurve. Det forteller jo alle, men så jeg tenker jeg at vi må gi dem tillit. Vi snakker om i lederteamet og

sier at nå har vi tillit til at dette blir et godt tilbud og at de får utforme det sånn som de vil … og det var liksom sånn, "kan du vise meg, for jeg vet at du kan det?", så endringen kom innenfra, og det var så spennende.» (Respondent 6)

Funnene i dette kapittelet viser at lederne la til rette for økt deling, at lærerne fikk utvikle seg i sitt tempo, og at lærerne selv gikk inn og tok ledelse og delte med hverandre. Dette er funn som stemmer med beskrivelsen av tjenende ledelse. Rektorene tok et skritt tilbake og observerte og støttet endringene mer enn de initierte og målrettet dem. Delingen bidro til å gjøre praksisen likere mellom trinnene, da lærerne lærte av hverandre.

5.3.4 Ledelsen som praktisk tilrettelegger

Alle skolene i mitt utvalg har med at rektor ble en praktisk tilrettelegger for drift, spesielt de første dagene etter skolene stengte. Ettersom jeg ikke spurte direkte om denne organiseringen, er det ikke alle rektorene som uttrykker noe eksplisitt om dette, men på samtlige skoler sier enten lærerinformanten eller rektorinformanten noe om rektor som praktisk tilrettelegger som var til stede på skolen. Rektorene delte ut bøker og PCer til de som trengte det. De organiserte også omsorgstilbudet for elever som hadde rett på dette, enten fordi de hadde en lærevanske eller fordi de hadde en forelder som jobbet i såkalte kritiske samfunnsfunksjoner. Rektorene uttrykte selv at de opplevde det som viktig at de tok på seg alle slike praktiske oppgaver for å støtte lærerne. Tre av lærerne gir uttrykk for at det var veldig trygt at rektor var til stede på skolen og en praktisk tilrettelegger.

Rektorene og lærerne snakker om at rektor tok rollen som praktisk tilrettelegger for å støtte lærerne slik at de fikk tid og anledning til å utvikle opplæringen. Det stemmer med lederatferden til tjenende ledere – de ønsket først og fremst å tjene medarbeiderne og sørge for tjenesteyting til samfunnet. Disse funnene stemmer også med OECD-rapporten, som sier at et tilbud til de sårbare barna er spesielt viktig under skolestenging.

5.3.5 Digital ledelse

Da skolene stengte, fikk lærere for første gang hjemmekontor, og rektorene fikk for første gang ansvar for å lede på avstand. Her er hvordan rektorene omtalte å lede på avstand:

Rektor A

«At da forsvant de litt også. Der også ble det litt avstand og jeg fikk plutselig et slags oppfølgingsansvar som jeg ikke var vant med fordi vi møttes og jeg var vant til å være så tett, så måtte jeg plutselig begynne å ringe og etterspør.»

«… for vi kan si at vi liker å være digitale, men vi er jaggu meg ikke mye digitale. Vi gjør analoge ting med datamaskin. Så det er en stor omstilling.»

Rektor B

«Jeg synes at lederrollen ble mye fjernere, og spesielt meg som rektor, fordi jeg hadde ikke daglig kontakt med noen av lærerne ... Det synes jeg var vanskelig. Å lede en flokk uten å være i kontakt med de i det hele tatt.»

Rektor C

«Å ikke få kontakt med de jeg snakker med, sant? Så det har blitt mye informasjon og lite dialog.»

Rektor D

«Men også det å bli sett, du vet, elevene også liker å bli sett, og lærerne liker å bli sett på skolen … Så vi brukte mye tid på å se personalet, men på en helt annen måte.»

Rektor E

«så for meg var det en liten terskel å begynne med digitale møter og fortsatt så synes jeg at skjermen stenger jo for den gode kommunikasjonen … Så det ble mye informasjon, og hvilken ledelse er det. Så du savner den gode interaksjonen og den gode dialogen.»

Noen av lærerne kjenner på at avstanden, spesielt til rektor, blir stor. På de større skolene var det avdelingslederne som hadde direkte kontakt med lærerne, mens rektor hadde overordnet ansvar. Lærerne forteller:

«Men det ble liksom fra en rektor som egentlig er veldig synlig og blant oss hele tiden ... Så forsvant hun på en måte, litt.» (Respondent 5)

De fleste, både rektorer og lærere, opplever at ledelse på avstand gjør at rektorene mister den naturlige kontakten med elever og lærere, som gjør at de mister oversikt over praksis.

Disse funnene avdekker både utfordringene med sosial og profesjonell isolasjon, spesielt for rektorene. Det ble tatt i bruk digitale møteplasser, uten at lederne opplevde dette som en fullgod kompensasjon og erstatning for mellommenneskelig kontakt. På større skoler hadde avdelingslederne ansvar for kontakt med medarbeiderne, og dermed den utøvende delen av ledelse. På disse skolene hadde rektor stort sett kun kontakt med lærerne gjennom den daglige e-posten. Lederatferden var fortsatt tjenende ledelse. Rektorene forteller at hovedinnholdet i e-postene handlet om å anerkjenne medarbeiderne, trygge dem, heie på dem og passe på at de tok vare på seg selv. Men fraværet av personlig nærhet, og ledelse over digitale flater, oppleves som et hinder for tjenende ledelse.

5.3.6 Hvordan var det å være leder da skolene var stengt

Alle rektorene gir uttrykk for både positive og negative sider ved å være leder da skolene var stengt. Alle har opplevd det som en spennende tid, der lærerne har vist at de er kompetente fagfolk. Samtlige rektorer snakker svært positivt om lærernes innsats i perioden. Alle har opplevd at de har fått tillit fra lederne sine og uttrykker at de har vært motivert og følt mestring i perioden.

Likevel kommer det også eksempler på at det var en tøff periode å lede:

En sier:

«… denne kognitive fellen, at jobben blir overarbeidet. At du klarer ikke å ta inn mer og da kan du miste fokus, og ble opptatt av detaljer istedenfor å heve blikket og se på helheten og de store linjene. Så jeg gikk nok inn i et litt sånn modus, det ser jeg i ettertid, men jeg skulle jo på en måte ikke innrømme at jeg var overarbeidet, men det var jeg.» (Respondent 6)

En annen svarer slik på hvordan motivasjonen var da skolene var stengt:

«Så motivasjon og motivasjon, det var liksom å brette opp ermene. Dette må gjøres. Jeg står sist i rekken. Nå må jeg bare se alle de andre og se alle elevene også må jeg holde motivasjonen oppe. Jeg kan bli så trøtt og sliten som jeg bare vil, men det er ikke en kjeft som skal se det på meg, og jeg tror jeg lurte alle.» (Respondent 7)

En sa hun hadde det utrolig fint på jobb og fikk gjort veldig mye fordi forvaltningssaker knyttet til elever forsvant i denne perioden. Samme rektor sa også:

«Jeg tror at til å begynne med så kjente jeg at jeg likte det jo ikke noe særlig godt. De første nettmøtene, altså det der å ikke helt se hvordan de i andre enden responderer og du sitter liksom og snakker inn til en svart skjerm da. Det kjenner jeg var utfordrende.» (Respondent 10)

Funnene viser også at kriseledelse var krevende for lederne i responsfasen, særlig det at alle skolene var naive organisasjoner, kan ha bidratt til dette, da kriseledelse i responsfasen er spesielt krevende for dem. Det kan også være at det å bytte lederstil, selv om det i alle mine caser fremstår som om det var ubevisst, bidro til at lederne opplevde denne tiden som mer krevende.

5.3.7 Oppsummering av endringsledelse mens skolene var stengt

Oppsummert viser funnene at endringsledelse da skolene var stengt, handlet for lærerne om å finne nye løsninger på drift av skolen, på undervisning og på elevenes læring. Rektorenes primæroppgave ble på alle skoler å støtte lærerne i sin utvikling. Skolelederne ble svært opptatt av å støtte lærerne, se dem som hele mennesker og ha forståelse for dem i deres situasjon. Det var en krevende, men også spennende tid å være rektor syntes de fem rektorene jeg intervjuet. Digital ledelse gjorde rektorene mer isolerte. Effektiv ledelse av endring i kriser er ofte den samme som effektiv ledelse av kriser generelt. Det er forskjell på hvilken lederstil som vil fungere best på ulike stadier i krisen. Dette står det mer om i kapittel 3.3 om kriseledelse. Transformasjonsledelse, som jeg viste i kapittel 5.2, var rådende før krisen, erstattes i krisen av tjenende ledelse. Etter de første e-postene med kommandobeskjeder er rektorene tjenende ledere fra første stund. Dette trekkes frem av lærerne som det mest avgjørende for samarbeid. Lærerne følte seg trygge, for de fikk rom til å tørre å prøve og feile og dermed tilpasse seg de nye forholdene. Målene for praksis kom fra organisasjonen selv og fra den enkelte medarbeider. Å ta valg ut fra sitt profesjonelle skjønn på hva som var det beste, ble verdsatt. Tjenende ledere gir retning og gir skreddersøm. Mine funn tyder på at det var det som skjedde da krisen inntraff. Funnene mine tyder på at lederatferden ble tjenende, og at dette var effektivt for måloppnåelse. Samtidig ble en konsekvens at praksisen ble svært ulik. Ulik praksis ble i noen grad kompenser gjennom praksisdeling. Likevel er ulik praksis en utfordring som flere av informantene mener var synlig også på slutten av året 2020.

	Funn knyttet til endringsledelse mens skolene var stengt
Skole A	Rektor som direkte tjenende leder Medskaping Delingskultur Silotenkning Sosial distanse
Skole B	Rektor informasjonskanal, indirekte tjenende leder Avdelingsledere tjenende leder Medskaping Sosial distanse
Skole C	Rektor som direkte tjenende leder Medskaping Delingskultur Silotenkning Noen personlige møter
Skole D	Rektor som direkte tjenende leder Medskaping Delingskultur
Skole E	Rektor informasjonskanal, indirekte tjenende leder Avdelingsledere tjenende leder Medskaping Felles rammer

Tabell 2 - Funn knyttet til endringsledelse mens skolene var stengt

5.4 Endringsledelse da elevene kom tilbake på skolen

Elevene kom tilbake på skolen etter hjemmeopplæring mellom 27. april og 10. mai. For å kunne åpne skolene var det utarbeidet smittevernveiledere for skolen, som hadde strenge regler for avstand, hvordan og når håndvask skulle gjennomføres, håndtering av sykdom, renhold og spesielle regler for enkelte fag. Norges befolkning tok også begrepet kohort inn i dagligtalen sin på denne tiden. Det var mange følelser knyttet til at skolene skulle åpne igjen. Man visste ikke mye om smitte mellom barn, og det var usikkert hvem som var i risikogruppene av både elever og ansatte. I dette kapittelet skal jeg beskrive funnene om hvordan lederne i mitt utvalg jobbet i perioden fra elevene kom tilbake og fram til intervjuene ble avholdt like før jul 2020.

5.4.1 Endringsarbeid da elevene kom tilbake

Skole A forteller om en tid preget av smittevernregler etter at elevene kom tilbake på skolen. Smittevern står høyest, og alt som styrer hva som kan gjøres i læringsarbeidet på skolen:

«… vi savner det å kunne være en vi-skole hvor vi er opptatt av problemene eller utfordringene eller gledene som er på alle trinn og ikke bare vårt eget trinn for vi blir navlebeskuende og da er vi stort sett litt mindre gode utgaver av oss selv når vi kun snakker om våre egne ting.» (Rektor A)

Et annet sitat fra skole A viser usikkerheten og frustrasjonen i skolen i denne perioden:

«Rektor var jo utrolig frustrert og, fordi at det kom jo nye retningslinjer og ting de ikke visste. At det var så mye som var usikkert, sant. Det var på en måte ingen som satt med fasitsvaret. … Vi måtte på en måte finne ut av det meste selv, sant ... Så var det en sårbar tid å gjøre feil på.» (Lærer A)

Skole B uttrykker følgende om målretting og endringsarbeid den første tiden etter at skolen åpnet:

«Det gikk veldig mye tid til organisering, og hvem skal gå inn først, hvem skal vaske og hvem skal fylle på antibac og hvor skal vi være i friminuttene? Det var det som var utviklingen i det på den tiden på rødt nivå. Det var noen uker vi ikke hadde annet utviklingsarbeid.» (Rektor B)

Et sitat fra lærer viser noe om kapasiteten for endring- og utviklingsarbeid den første tiden etter at skolene åpnet:

«Det var så mye praktisk og organisatorisk som skulle gjennomføres den første tiden og da dro vi jo hjem rett etter skolen var ferdig, og hadde møte på Teams hjemme. Jeg merker at den tiden der er litt sånn sort hull altså, med disse tingene du spør om … men jeg opplevde jo det, som tillitsvalgt, at de (ledelsen) *var lydhøre på de tingene som kom frem.»* (Lærer B)

Rektor på skole C oppsummerer den første tiden slik:

«… det var klare bestillinger ut, men det handlet aller mest om daglig drift, men og det pedagogiske arbeidet, men ikke på utviklingssiden.»

Lærer på skole C bekrefter det samme:

«Nei, den første tiden var det ikke noe utviklingstid … Sånne praktiske ting da, som måtte opp hele tiden, ja … litt sånn dele, litt sånn praktiske ting og tips til gode måter å stille opp i kø på for eksempel»

Rektor på skole D hadde også fokus på smittevern og trygghet for ansatte, foreldre og elever. Hun valgte å være nær der elevene var, for eksempel være ute i friminuttene, men ikke involvere seg i hvordan lærerne la opp undervisning og læring. Hun sier:

«Det å trygge personalet, trygge foreldre og ikke minst elevene. Vi har jo fått sett elevene på en helt annen måte. Selv om det er på avstand, så har vi jo fått sett elevene mye tydeligere i den perioden her enn vi noen gang har gjort, og det har tvunget oss som ledere til å være mer synlige.»

Læreren bekrefter at de opplevde ledelsen som tilstedeværende, men at lærerne ikke hadde noen spesifikke forventinger til innholdet:

«Nei, ikke mer enn ellers. Det var det ikke. Der opplevde vi også tillit til at det dere gjør, gjør dere bra. Fortsett med det. Det var ikke sånn at dette må vi ha fokus på nå, nå må vi ta igjen all det de tapte. Der og opplevde vi full tillit» (Lærer D)

Rektor på skole E sier at de lyttet til signalene fra lærerne og holdt nede tempoet på endringsarbeid. Samtidig ser man implisitt i svaret at skoleledere kjente på presset av at ny læreplan startet opp høsten 2020, og at alt planlagt endringsarbeid med denne nå ble avlyst. Men lederne opplevde også det befriende i å ikke tvinge arbeidet igjennom:

«… det har skjedd så mye fantastisk, nå skal ikke vi stresse. Nå må vi gå i takt med lærerne, og nå skal de få holde på med dette frem til sommeren, og så sa vi at selv om LK20 kommer, det vil vi bruke lang tid på å implementere det, det er jo ikke noe vi kan knipse og så er vi klar. Så nå skjønner vi at vi bare skubber på planene våre og så tar vi oss god tid, og så lærer vi oss å gå litt i takt med de signalene vi fikk fra lærerne.»

Endringsarbeidet var preget av komplekse og multiple endringer. Det var først og fremst uplanlagte endringer, og ledelsen inntok bevisst en tilbaketrukket posisjon. Lærere og ledere gir uttrykk for at de var slitne, og at den korte tiden som var igjen før sommerferien, gjorde at det var viktig å sikre driften og ikke øke belastningen på lærerne. På noen måter gjenkjennes

denne tidens holdning til endringsarbeid av trekk fra La-det-skure-og-gå-ledelse. Lærerne var slitne, lederne var slitne, lederne unngikk å ta beslutninger, og satset på at det skulle gå seg til. På den andre siden var det et bevisst valg å kutte ut alt planlagt endringsarbeid. Smittevern og praktisk organisering ble målet for skolene. Rammefaktorene tilsa at mange var bekymret og at man ikke fikk lov å møtes i samme rom. Flere av lærerne uttrykker at de opplevde tillit fra ledelsen, og at de ble lyttet til når planlagt utviklingsarbeid utgikk denne våren. Lederne gir uttrykk for at deres rolle handlet mye om å lese regler og sette disse ut i livet. Vi er kommet til en ny fase av krisen og det kan da være at en ny lederstil er hensiktsmessig. Å komme tilbake på skolen førte til ny usikkerhet, ny praksis og lederne gikk i den sammenhengen til en lederstil med klare beskjeder, forbud og påbud. Dette kan minne mer om transaksjonsledelse. Og som lærer A uttrykker: det var sårbart å gjøre feil. Det stemmer med teorien om transaksjonsledelse.

5.4.2 Endringsledelse i skolene høsten 2020

Etter at skolene kom i gang på gult smittevernnivå høsten 2020, opplever samtlige av mine respondenter at de er kommet inn i en ny rutine, som de er trygge i.

De fleste skolene er i gang med planlagt utviklingsarbeid i samme mønster som før krisen. Alle skolene melder om endringer i strukturen. Det er flere digitale møter, og mindre samarbeid på tvers av trinn. Noen mener det er blitt mer lederstyrt, og at man prøver å ta igjen det tapte fra våren 2020 med enda strammere styring. Endringer i innhold går eventuelt på at man har mer praktisk arbeid med smittevern. Bortsett fra det, er skolene tilbake til samme tema som omtalt i kapittel 5.2.2.

De fleste lærerne og rektorene gir uttrykk for at det er tungt å komme i gang med planlagt utviklingsarbeid, spesielt på grunn av rammefaktorene og smitteverntiltakene. En skole driver et alternativt utviklingsarbeid, der lærerne får opplæring innenfor et praktisk tema, og kan ta eksamen i dette om de vil. Fra denne skolen rapporteres det om noe mer motivert personale for utviklingstid.

På en skole er både rektor og lærer negative til endringene som har skjedd under krisen. De opplever at mange av kvalitetene som har definert deres skolekultur: samarbeid, høy aktivitet og alternative læringsarenaer, har stoppet opp. Skolen har prøvd ut planlagt endringsarbeid høsten 2020 både med personlig oppmøte og senere digitalt, uten at noen av informantene er

positive til hvordan de har lykkes med dette. De uttrykker at det er et savn å gjennomføre planlagt endringsarbeid:

«Jeg synes det er tungt og jeg synes det er vanskelig … Altså når jobben din bare skal bestå av at du kommer, er med elevene, og går hjem igjen. Det blir ikke noen pedagogiske diskusjoner. Lite utviklingsarbeid. Lite diskusjoner i forhold til ny læreplan for eksempel. Så blir det, så er det jo en stor del av jobben vår på en måte som blir tatt vekk.» (Respondent 5)

Funnene her kan knyttes til utfordringene med sosial isolering, noe som vi ser under digital ledelse. Selv om lærerne er tilbake med elevene på gult nivå, er de planlagte utviklingsmøtene fortsatt stort sett digitale. På de fleste skolene er man tilbake til å jobbe med toppstyrt utviklingsarbeid med ulik grad av medarbeiderinvolvering. På skolen som har valgt å bruke et lærerinitiativ fra en del av lærergruppen som innfallsport til arbeidet med ny læreplan, oppleves størst suksess med utviklingsarbeidet høsten 2020. På samme måten som før krisen er lederne gått inn i en blanding av strategi E og strategi O ledelse, og tilnærmer seg endring med ulike grader av transformasjonsledelse. Det er ingen av mine informanter som virker å være bevisst på at de endrer lederstil, men noen er bevisste på graden av målstyring og at den endret seg.

5.4.3 Tillit mellom ledere og lærere

En endring flere rektorer er bevisst på, er at de har fått økt tillit til lærernes endringskapasitet og endringsvilje etter erfaringene med hjemmeopplæring. Samtlige lærere uttrykker at de opplevde større tillit fra lederne sine i perioden skolen var stengt. En lærer sier:

«Det tenker jeg en må ta med seg … at den tilliten og friheten til at du gjør det på den måten som du gjør det på, det er veldig bra. Det er det man bør ta med seg videre. At lærere kan utføre samme jobb på forskjellige måter, og det er bra.» (Respondent 2)

En lærer sier følgende om endringsarbeid i krisen:

«Altså både og, det er jo forskjeller mellom ledere og lederstiler, men det er jo klart at et spørsmål en-til-en i en telefon som det på en måte er lettere å ta tak i, enn fire spørsmål i en fellestid som kanskje er noe som de ikke har vært med å bestemme selv engang.» (Respondent 4)

Alle lærerne uttrykker stor forståelse for at lederne hadde det tøft i perioden, og alle lærerne uttrykker takknemlighet overfor ledelsen på skolen og høy grad av tillit til dem. Det er gjensidig. Alle lederne uttrykker høy grad av respekt for arbeidet lærerne gjorde, og tillit til at elevenes læring og trivsel stod i fokus.

I det lærerne er tilbake på skolen, er ikke lenger tilliten like tydelig på alle skolene. En lærer uttrykker at smittevernreglene gjelder når det passer ledelsen. Lærerne blir satt sammen på små arbeidsrom, eller innkalt til fellesmøter, men når de ønsker å ha sosiale sammenkomster, blir det stoppet med begrunnelse smittevern. Rektor på en annen skole kommer med akkurat motsatt mistanke: Lærerne er bekymret for helsen sin når det blir krevd noe av dem, men de har ingen problemer med å være sammen på pauserom eller i fritiden. En rektor som uttrykker fundamental tillit til lærerne, mener at lærerne som ikke lever opp til forventingene, trenger ledelsens støtte for å klare å innfri disse. Underforstått: Det er kun manglende evne, ikke manglende vilje til å følge forventningene.

«Samtidig så har det gitt meg en annen måte å se og ivareta personalet mitt på i forhold til at jeg har vært mer opptatt av at de har det bra og at de har skuldrene litt på plass. For jeg vet at de gjør en god jobb, men gjerne før pandemien og før vi sto oppi det her så hadde jeg kanskje mer fokus på å si at "okay, du har sagt ja til å være lærer på denne skolen. Dette er mine forventninger til deg. Dette er ditt ansvar. Du får lønn i andre enden, jeg forventer at du gjør dette". Mens jeg har nok blitt mer observant på å si at, "dette er mine forventninger til deg, men jeg kan lage noen skreddersømmer". Det tror jeg at jeg har endret meg en del på.» (Respondent 7)

En annen sier hun har opplevd at hun vil lytte mer til lærerne, de har vist frem hvor dyktige fagpersoner de er i krisetiden, og det er en lærdom hun har tatt med seg. Hun uttrykker flere ganger at hun ble positivt overrasket over lærerne på skolen under hjemmeopplæringen.

«Jeg ser at jeg kan gi lærerne enda større handlingsrom og har tillit til at de greier å bidra til egen utvikling i større grad. Jeg må ikke være så redd for å miste kontrollen. Vi vil gjerne lede de i rett retning … Vi skal ha felles mål, retning og føringer. Men, så må det være rom for litt variert tilnærming.» (Respondent 6)

En rektor sier hun ønsker og har som mål å ta lærerne mer inn i endringsarbeidet, men hun har ingen konkrete tanker om hvordan, og gir flere steder i intervjuet uttrykk for at hun opplever lærernes manglende endringskapasitet som manglende vilje til endring, ikke manglende evner.

Den siste rektoren uttrykker ikke noen ladede holdninger overfor lærerne. Hun får ikke til å komme i gang med planlagt endringsarbeid, og opplever motstand mot dette fra lærerne, samtidig som hun ikke opplever det som motstand og er mer frustrert og skjønner ikke hvorfor ikke utviklingsarbeidet lar seg gjennomføre som planlagt. Hun legger skylden på konteksten, at det er smittevernreglene som gjør at det ikke går.

Funnene her tyder på at lederne i løpet av høsten 2020 har litt ulike lederstiler. Noen funn tyder på at casen befinner seg på de øverste I'ene av transformasjonsledelse eller tjenende ledelse. Andre har en lederatferd på de nederste I'ene av transformasjonsledelse. Jeg finner få spor av transaksjonsledelse i endringsledelsen høsten 2020. Digital ledelse ser fortsatt ut til å være til hinder for endring og for medarbeiderinvolvering.

5.4.4 Oppsummering av endringsledelse da elevene kom tilbake

Oppsummert vise mine funn at i starten, når krisen går inn i en ny fase med smittevern i fokus, ser det ut som transaksjonsledelse dominerer. Det var nødvendig i den perioden fordi målene var smittevern, altså mer målbare og mindre komplekse enn til vanlig. Pedagogisk utvikling ble underordnet smittevern og å sikre elevers og ansattes liv og helse. Etter hvert går man tilbake til tradisjonelt endringsarbeid på de fleste skolene, og lederne vender i stor grad tilbake til den lederatferden de hadde før krisen inntraff. To av lederne uttrykker tydelig økt tillit til lærernes autonomi, og har som en ny standard beveget seg inn i mer lederatferd lengre oppe på ledelsesstigen. Alle er igjen opptatt av å ta utgangspunkt i organisasjonens mål, og min analyse antyder at transformasjonsledelse med ulik grad av medskaping og tillit er rådende i endringsarbeidet. Digital ledelse oppleves i minst like sterk grad som i forrige periode å være til hinder for endring, relasjonell ledelse og medskaping.

	Funn knyttet til endringsledelse da elevene var tilbake på skolen
Skole A	Transaksjonsledelse vår 2020 Transformasjonsledelse høst 2020 Smittevernfokus Usikkerhet rundt utviklingstid
Skole B	Transaksjonsledelse vår 2020 Transformasjonsledelse høst 2020 Smittevernfokus Tradisjonell digital utviklingstid Mer lederstyrt
Skole C	Transaksjonsledelse vår 2020 Transformasjonsledelse høst 2020 Smittevernfokus Personlige møter mellom rektor og de ansatte Tradisjonell digital utviklingstid Ønsker mer medskaping
Skole D	Transaksjonsledelse vår 2020 Transformasjonsledelse høst 2020 Smittevernfokus Medvirkning/medskaping Støtte og relasjon Tradisjonell utviklingstid
Skole E	Transaksjonsledelse vår 2020 Transformasjonsledelse høst 2020 Smittevernfokus Medvirkning/medskaping Tradisjonell digital utviklingstid

Tabell 3 - Funn knyttet til endringsledelse da elevene var tilbake på skolen

5.5 Endringer i undervisningen i skolene året 2020

Målet med endringsledelse på skolen er å utvikle skolen til å gi mest mulig hensiktsmessig opplæring og utvikling til elevene slik at de kan leve gode liv både med seg selv og i samfunnet. Dette er hjemlet i formålsparagrafen til skolen i Opplæringsloven. Da jeg spurte hvordan endringsledelsen så ut i 2020, er den uløselig knyttet til hvilken endring som skjedde, altså hvordan undervisningen ble seende ut. I intervjuene ble det spurt om både tempo på endringen og om informantene opplevde om det var en endring som kommer til å vedvare,

altså en varig endring. Jeg vil i dette kapittelet dokumentere mine funn på endringene i undervisningen.

5.5.1 Digital utvikling

Den utviklingen som trekkes frem av samtlige informanter, er den store endringen i bruk av digitale verktøy og digital pedagogikk. Ifølge mine informanter endret måten de brukte digital pedagogikk seg i løpet av hjemmeopplæringsperioden, som en lærer uttrykker det:

«Da vi skjønte at dette tok tid, innså vi at vi måtte være inne i det her en stund. Da må vi utvikle måter å få gjennomført ***god*** *undervisning. Ikke bare undervisning … De første dagene var det mer den tekniske utviklingen, også kom den andre utviklingen.»* (Respondent 2)

Samtlige informanter sier at lærerne tok i bruk nye og læringsfremmende måter å bruke digitale verktøy på. De *«satte ikke bare strøm på blyanten»* som en informant kalte det, altså brukte samme pedagogikk som før, bare på skjerm. Det ble tatt i bruk samskrivingdokumenter, omvendt undervisning og mange andre måter å bruke digitale verktøy på for å øke læringsutbyttet.

To av lærerne i mitt utvalg er tilfeldigvis ansvarlige for IKT på skolene sine. Begge disse uttrykker en lettelse over at de merker en holdningsendring til det digitale blant noen kollegaer i denne perioden. En av dem sier:

«… det at man faktisk skal ha fått disse (digitale enhetene) *og skal bruke dem, det tror jeg har gjort folk mer vennlig innstilt på det og mer motivert for at, "okay, dette har noe for seg" og "dette er teknologi som man kan få bruk for i fremtiden i sitt eget yrke og for elevenes del".»* (Respondent 4)

Endringen i bruk av digitale verktøy begynte da skolene stengte, og fortsatte da elevene var tilbake på skolen. Endringen gikk ifølge alle mine informanter i et vesentlig høyere tempo enn om man skulle gjennomført dette i planlagt utviklingstid på skolen. Dette skjedde ifølge informantene fordi «man var nødt» eller «vi hadde ikke noe valg». I tillegg fikk Bergen kommune midt i perioden da skolene var stengt, en stor levering av Chrome books til elevene på mellomtrinnet. Det er også en del av årsaksforklaringen til mine informanter om hvorfor den digitale endringen ser ut til å være en varig endring på skolene.

Denne tendensen stemmer over ens med funnene i den internasjonale undersøkelsen fra OECD, Harvard med flere. Den tekniske og digitale utviklingen var en del av den positive utviklingen i perioden. Det at endringene gikk fort, stemmer med modellen for endringsledelse av Lewin (Meyer og Stensaker, 2011, s. 12). Økt kriseføelelse førte til økt tempo på endringene.

5.5.2 Relasjoner til elevene

Flere informanter, stort sett lærere, sier at relasjonen til elevene ble enda bedre i løpet av hjemmeopplæringsperioden.

Respondent 1 sier:

«Så sånn sett føler jeg at praksisen. Den har alltid vært personlig, men kanskje elever tør å åpne seg litt mer opp fordi de har den telefondistansen eller den skjermen imellom?»

Respondent 2 sier:

«Jeg føler jeg har fått et annet forhold til elevene. Fordi at du var nødt til å ha denne nærkontakten med alle sammen. Selv om det var slitsomt og, så var det fruktbart. Du fikk en annen relasjon til de enn det du hadde før. Ikke det at en hadde dårlig relasjon, men at de fikk se meg fra en annen side mye nærere, og du fikk se de mye nærere. Det er nok den største forskjellen.»

Respondent 7 uttrykker seg slik om relasjonene voksen-elev:

«Vi har jo fått sett elevene på en helt annen måte. Selv om det er på avstand, så har vi jo fått sett elevene mye tydeligere i den perioden her enn vi noen gang har gjort»

Respondent 3 sier følgende:

«Mange syntes at de ble kjent med elevene sine på en annen måte under hjemmeskolen og i denne tiden. Og, ja, ble kjent på en måte litt mer med familiene … det gjør noe med relasjonene da, at du har fått kjenne på at, hvordan det er å ikke få ha elevene dine, sånn at det gjør med, du setter pris på den ja på de gode relasjonene.»

Han understreker også at det tette samværet med sine kontaktelever etter at de kom tilbake, gjør at relasjonene til elevene er blitt tettere, og at det er en praksis han ønsker skal fortsette. Dette poenget kommer også til uttrykk fra en annen skole:

«Så det kommer vi til å ta med oss etter den tiden her. Det er organisering ute, for lærere opplever at elever er på et begrenset område, og du har kun tilsyn med dine egne elever. Så du fanger opp veldig mange konflikter, barn som ikke klarer å være med på leken, men som går alene, utestenging og mye tettere på elvene.» (Respondent 9)

Fire av skolene, på en skole både rektor og lærer, på to skoler lærere og på en skole rektor, kommer inn på at relasjonene til elevene er blitt tettere i løpet av denne organiseringen av skolen.

Slike funn kan jeg ikke finne i noen annen forskning, og jeg vil drøfte den opp mot teori om tjenende ledelse i kapittel 6.

5.5.3 Læringsutbytte for elevenene

Undervisningen endret karakter da alle ytre rammer gjorde det. Både rektorer og lærere snakker om hvordan de vurderte om elevene hadde tilstrekkelig læringsutbytte.

En sier følgende om elevenes læringsutbytte:

«Ut ifra de erfaringene jeg hadde selv, både med min egen klasse, mine barn og kollegaer sine tilbakemeldinger, så tror jeg det skjedde mye positivt for veldig mange. Absolutt.» (Respondent 2)

En kollega av ham på en annen skole uttrykker seg slik:

«De høytpresenterende ble bedre, og de lavtpresterende ble bedre, men de på midten lå og vaket, og ble værende eller kanskje litt mer ned.» (Respondent 1)

Respondent 6 uttrykker at de voksne har bedre oversikt over elevenes læring:

«Det som også var fascinerende, var at spesielt lærerne på mellomtrinnet sier at, de har aldri hatt så god oversikt over faglig progresjon som i denne perioden. Fordi de fikk en helt annen vurderingspraksis underveis, ved bruk av digitale verktøy»'

En kollega på en annen skole uttrykker noe av det samme:

«… det å kunne følge med på tekster, kunne ta ting sånn at man så hvem som klarte det, hvem som ikke klarte det. Følge opp på en mye tettere måte enn det man kanskje klarer i et klasserom hvor det er den som spør mest som får mest hjelp …» (Respondent 4)

Funnene om bedre vurderingspraksis og elevenes læring på de eldste trinnene på barneskolen bekreftes begge av den internasjonale forskningen vist til i teorikapittelet. Jeg vil diskutere hvilke konsekvenser disse funnene kan bidra med i forhold til formativ vurdering i kapittel 6.

5.5.4 Oppsummering av endringene i undervisningen i 2020

Funnene viser at mine informanter mener krisen resulterte i flere positive endringer av elevenes undervisning. Blant annet ble det mer hensiktsmessig digital læring, og lærerne fikk bedre vurderingspraksis. Smittevern er til hinder for en del elevaktivitet og skaper sosial distanse, men har også positive sider. Blant annet opplever lærere på alle skoler økt nærhet og bedre relasjon til elevene. Oppsummert ser funnene i dette kapittelet slik ut:

	Funn knyttet til endringen som skjedde i undervisningen
Skole A	Mer digitale Færre muligheter sosialt Individualisme
Skole B	Økt digitalisering Aldersforskjell elever Bedre relasjon elever Individualisme
Skole C	Tverrfaglighet Digital praksis Uteskole Aldersforskjell elever Bedre relasjon elever Bedre samarbeid hjem
Skole D	Uteskole Digital praksis Bedre relasjon elever Dybdelæring
Skole E	Digital praksis Tverrfaglighet Dybdelæring Vurderingspraksis Bedre relasjon elever

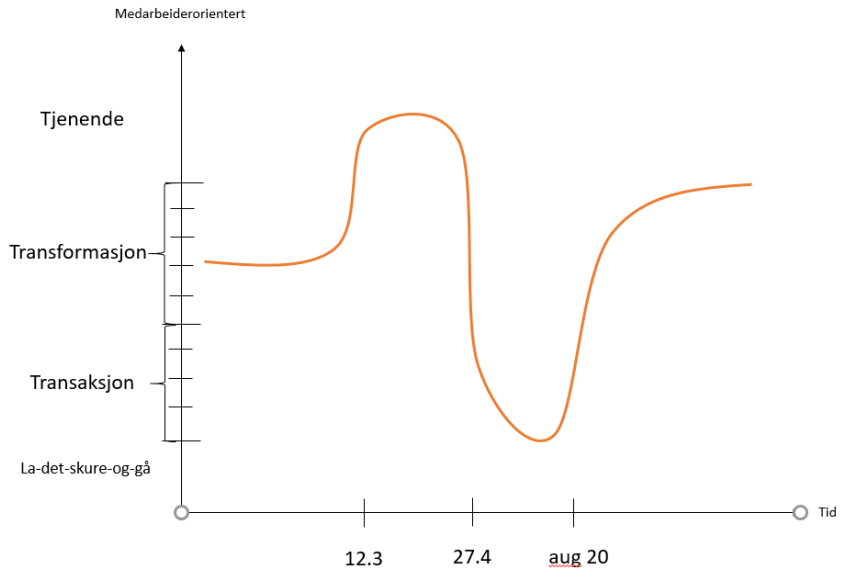
Tabell 4 - Funn knyttet til endringen som skjedde i undervisningen

5.6 Oppsummering av funn

I kapittel 5 har jeg lagt frem funn som skal kaste lys over problemstillingen: «Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020, og hvilke endringer fant sted i skolen?». Underkapitlene er delt inn etter faser i endringen som skjedde da Covid-19 førte til stengte skoler i hele verden. Jeg har analysert funnene opp mot teori i hvert kapittel. I tillegg har jeg forsøkt å legge frem resultatene for hver enkelt skole der det har vært relevant, eller for enkelte respondenter der det har vært mer hensiktsmessig. Jeg har sammenlignet funnene og prøvd å få frem likheter og ulikheter mellom skoler og mellom informanter.

Funnene tyder på at praksisen har endret seg på skolene i mitt utvalg, og at krisen har forandret lederstilene. Det ser også ut som digital ledelse over avstand har en påvirkning på endringsarbeidet som skjer i skolen i perioden jeg har undersøkt. Disse funnene vil jeg drøfte i neste kapittel.

Lederstilene følger samme mønster over tid. I mine caser hadde rektorene transformasjonsledelse før krisen. Lederstilen ble tjenende mens skolen var stengt, mens den ble transaksjonsledelse da smittevernreglene skulle øves inn, med tegn til resignasjon i endringsarbeid like før sommeren. Da skolene åpnet igjen etter sommerferien, begynte skolene igjen med planlagt endringsarbeid. Lederstilen var da tilbake til å være transformasjonsledelse, men ledelsens opplevelse av tillit til lærerne gjorde at lederstilen stabiliserte seg på et noe høyere nivå enn før krisen. I en tabell, kan funnene i kapittel 5.2-5.4 oppsummeres slik:

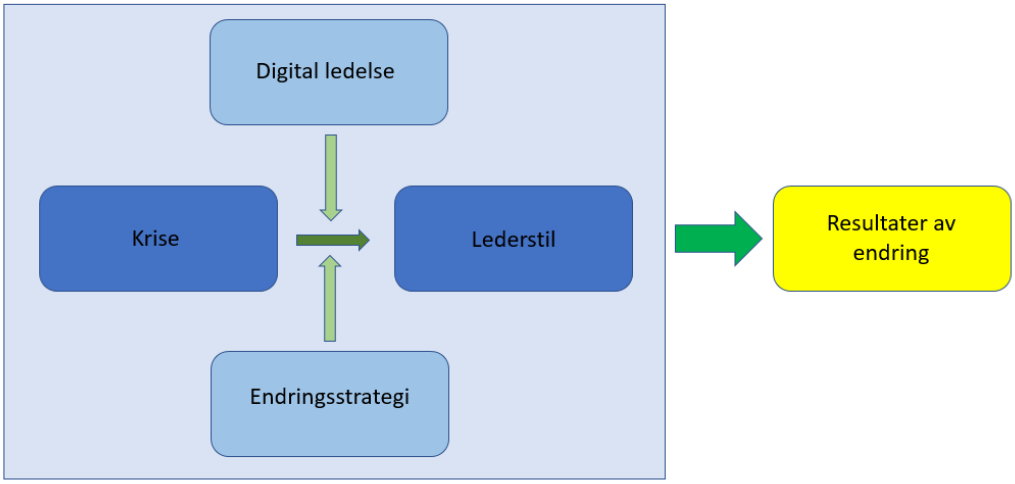


Figur 3 - Oppsummering av funn

6. Drøfting

6.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene mine opp mot teori og tidligere forskning, og vise mulige implikasjoner. Jeg har valgt å dele kapittelet i to. I 6.2 vil jeg se på hvordan funnene i lys av teori kan bidra innenfor forskning på ledelse, altså det som er inni det blå rektangelet på forskningsmodellen min. I 6.3 vil jeg trekke frem implikasjoner av funnene, noe som kan være til nytte for skoleforskere eller rektorer og skoleeiere i planlegging av endringsarbeid. Kapittel 6.3.1 omhandler skoleledelse og hører hjemme i det blå rektangelet på modellen, kapittel 6.3.2 er et praksiskapittel tilhørende i det gule rektangelet. Kapittel 6 har altså sin hovedvekt på endringsledelse, på samme måte som resten av oppgaven.



6.2 Ledelsesforskning

I dette kapittelet vil jeg trekke frem ulike funn knyttet til endring og kriseledelse som kan bidra til å bekrefte og kanskje videreutvikle teorien i kapittel 3.

6.2.1 Endringsledelse

Lederne ble mer tjenende under krisen våren 2020. Dette tyder funnene mine på, vist i kapittel 5. De ansattes behov ble styrende for skolene, og gjennom å dekke de ansattes behov skulle også elevene bli møtt og ivaretatt både faglig og psykososialt (Linden et al. 2008, s. 162). Målet ble å tjene ansatte og samfunnet rundt, noe som innebærer at rektorene oppfylte

definisjonen på tjenende ledelse. Rektorene i min undersøkelse er ikke bevisste på at de endrer sin atferd, men at de gjør det, er et entydig funn i alle casene.

Funnene mine synliggjør at kriseledelse og endringsledelse ikke er to ulike disipliner. Det å skape en opplevelse av krise er et godt grunnlag for endring, som vist i Lewins modell (Meyer og Stensaker, 2011, s. 12). Informantene mine opplevde ikke at de ikke hadde noe valg da skolene stengte, her var det bare å brette opp ermene og finne løsninger for undervisningen. Krise skapte gode betingelser for endring.

Tjenende ledelse er regnet som å være en effektiv lederstil i endring, og dermed sannsynligvis også i krise (Nesse, 2016, s. 59). Mine funn tyder på det samme. Det at lederne fikk en mer tjenende atferd, skapte, ifølge mine funn, en kultur som gjorde at lærerne opplevde aksept for å prøve og feile. Tjenende ledelse skal skape prososial motivasjon, en type motivasjon som har høy forekomst blant annet i skolen. Det at lederne systematisk og intuitivt gikk inn i tjenende ledelse, kan være et resultat av en felles opplevelse av prososial motivasjon blant ledere og lærere (Grant og Berry, 2011, s. 74). Alle opplevde sitt viktigste bidrag å være en støtte for elever og foresatte i en uoversiktlig og vanskelig tid. Det at lederne var så tydelig tjenende, gjorde kanskje at også sitt til at lærerne opplevde det som trygt og nødvendig å bruke sin energi på elevene og foresatte. Det kan også være omvendt, at lederne ble tjenende fordi de så lærernes initiativ og opplevde at det å støtte lærernes prosjekt ville skape den endringen som var nødvendig for elevenes beste. Det kan også være varianter av dette, eller vekselvirkninger. At det skjedde en brå, stor og felles endring av undervisning med mål å nå ut til alle elever og støtte dem i deres læring og utvikling, bekreftes ikke bare av mine funn, men også av internasjonal forskning (Reimers et al., 2020, s. 15). Det ser også ut som lederne fikk en tjenende lederstil på tvers av kulturer og utdanningsinstitusjoner. Fokuset, uavhengig av rolle i skolen, ble på elevers læring, elevers trivsel og lærernes velvære, altså å være en tjenesteyter.

Tjenende ledere skaper tjenende ledelse i alle ledd (Eva et al., 2018, s. 14). Et av mine funn er at lærere opplever tettere kontakt med elevene og hjemmene under og etter skolestengningen. Rektorene oppgir også at de opplever en forbedret relasjon med sine ansatte, økt tillit og bedre forståelse for den enkelte medarbeiders muligheter og begrensninger. Dette kan være en konsekvens av at tjenende ledere skaper medarbeidere med tjenende ledelsesatferd. Altså kan rektorer som er tjenende ledere, bidra til at lærerne får bedre relasjoner til elevene.

Praksisen ble privatpraktiserende, en utilsiktet konsekvens av krisen som både lærere og rektorer i mine caser påpeker som en utfordring spesielt i oppstarten, men også underveis og etter skolestengingen. Som lærer var man prisgitt sine egne og kollegaer på samme trinn sine digitale og fagdidaktiske ferdigheter. Forskjellene mellom den enkelte lærer ble i tillegg mer synlig for foresatte når undervisningen foregikk hjemme. Dette har jeg ikke funnet bekreftet i tidligere forskning om tjenende ledelse. En umiddelbar konsekvens av dette var erfaringsdeling mellom lærerne, noe som førte til en likere praksis etter hvert. En konsekvens av lederinitiert deling var at noen lærere opplevde at deres praksis sjelden ble trukket frem av rektor. Det at noen lærere uttrykte at de kjente på en intern konkurranse om å være best, tyder på at lederne ikke hadde klart å bygge tilstrekkelig mellommenneskelig anerkjennelse (van Dierendonck, 2011, s. 1232). Mine funn viser altså hvordan flere av dimensjonene i tjenende ledelse bør opptre samtidig for å hente ut full effekt av lederstilen. Den utbredte delingskulturen er et kjennetrekk ved tjenende ledelse og nok en bekreftelse på at denne stod sterkt i perioden skolen var stengt. Det at denne delingskulturen bekreftes av både nasjonal og internasjonal forskning på opplæring, tyder på at behovet for deling for å redusere individuelle forskjeller var et universelt fenomen. Ulikheter på grunn av individualisering kan være en utilsiktet konsekvens av tjenende ledelse generelt.

Totalt sett indikerer mine funn at tjenende ledelse fungerte effektivt for å oppnå nødvendig endring under denne krisen. Transformasjonsledelse med tydelige formulerte mål fra ledelsen har tradisjonelt vært sett på som den mest effektive formen for kriseledelse (Hadley et al., 2011, s. 635). At tjenende ledelse fremstår mer effektivt i min studie, kan være forsterket av at mine undersøkelser er gjort i et fagfelt med en i utgangspunktet sterk prososial motivasjon. Tjenende ledelse gjorde at lærerne opplevde støtte i å utvikle ny praksis slik at elever og foresatte opplevde støtte og utvikling i perioden.

En uønsket effekt av individfokuset i tjenende ledelse var at fellesskapsopplevelsene og det sosiokulturelle læringssynet ble svekket, og at kvaliteten på opplæringen ble mer læreravhengig. Det at lederne vanligvis velger transformasjonsledelse med overordnede organisasjonsmål for endring, trenger dermed ikke nødvendigvis være ineffektivt eller lite hensiktsmessig. Målet for endringen, og hvor stor grad av individuelle forskjeller man kan godta, bør altså være styrende for valg av endringsstrategi og lederstil både i krisetid og i normaltilstand.

6.2.2 Digital ledelse

En utfordring under denne krisen var at ledelsen skulle foregå på avstand. Teorien om digital ledelse antyder at effektiv ledelse digitalt er den samme som effektiv ledelse generelt (Hebert, 2020, s. 18-19). Teorien tyder også på at økt autonomi kan være en konsekvens av hjemmekontor, spesielt dersom medarbeiderne opplever relasjonsstøttende atferd (Charalampous et al., 2019, s. 65). På denne måten kan tjenende ledelse, som er svært relasjonsstøttende, bidra til å øke autonomien hos medarbeiderne. Økt autonomi er i tråd med synet på medarbeiderutvikling i tjenende ledelse, og ut fra teorien burde tjenende digital ledelse ikke være til hinder for tjenende kriseledelse. Likevel opplevde samtlige informanter den digitale distansen som en utfordring og hindring i arbeidet både med endringsledelse overfor ansatte og i arbeid med elevene. På den andre siden kan digitalt arbeidsmiljø viske ut skillene mellom jobb og fritid og skape sosial isolasjon (Cecily og Kurland, 2002, s.23). Uformelle møter på arbeidsplassen er også viktig for faglig utvikling. På skolene jeg undersøkte, prøvde man å kompensere for manglende kontakt med ulike former for digital kontakt med bilde, eventuelt med smittevernsvennlig personlig kontakt. Man opplevde aldri at den digitale kontakten fullkompenserte for mellommenneskelig kontakt.

Teorien sier at tjenende ledelse, som er effektiv under normale omstendigheter, også skal fungere effektivt når man leder på avstand (Hebert, 2020, s. 18-19). Mine funn bekrefter ikke dette. Tvert imot opplevde informantene digital ledelse som et hinder for tjenende ledelse på tross av kompenserende tiltak. Tjenende ledelse som fungerte så effektivt på mange områder, erstattet ikke fullt ut den negative effekten av digital interaksjon. Det ser ut som digital ledelse reduserte innovasjon og utvikling under krisen. Vanligvis er arbeidshverdagen til en lærer preget av sterk grad av mellommenneskelig interaksjon og lite erfaring med lange økter foran datamaskinen. Manglende kontakt med andre mennesker og en digital arbeidsdag gjorde at lærerne ikke kunne hente ut den motivasjonen de vanligvis får av samvær med elevene. En grunn til at funnene mine går i en annen retning enn tidligere teori, kan altså være at min forskning er utført i organisasjoner der den prososiale motivasjonen er høy.

6.3 Skoleledelse

6.3.1 Endringsledelse

Ledere står ikke statisk i en lederstil hele tiden. Som beskrevet i teorikapittelet vil lederatferd variere (Avolio og Bass, 2001, s 4). I multiple endringer er det naturlig at skolen har mange parallelle endringsprosesser samtidig, og at ulike endringer baseres på ulike strategier, og som en konsekvens av dette vil ulike lederstiler være mest effektive. I kapittel 5 ser vi at funnene mine tyder på at lederstilen varierte ut fra målene for endring, men at lederne ikke var bevisste på dette. I planlagt endring er lederstrategiene en blanding av strukturene fra strategi E med overordnede mål og ledelsesstyrte prosesser, men prosessene bærer med seg kjennetegn fra de sirkulære utviklingsmetodene fra strategi O (Jacobsen, 2004, s. 152.181). Lederne gir ikke eksplisitt uttrykk for at de har vurdert hvilke strategier eller lederstiler de velger. I teorikapittelet viser jeg til teori om at det forskning finner mest effektivt for å utvikle elevers læring, er ledelse av lærernes læring (Robinson, 2016, s. 105). En skoleledelse som er bevisst på sin potensielle påvirkningskraft, og utnytter denne, er altså viktig for å nå skolens mål.

Ut fra mine funn vil vurderingen av effektiv strategi påvirke lederstil. Det kan se ut som strategi E mest effektivt kan forbindes med lederstilen transaksjonsledelse, mens strategi O passer bedre i en mer medarbeiderorientert lederstil som transformasjonsledelse. Både strategi E og strategi O er endringsstrategier, altså at noen, ofte ledere, har planlagt endring mot et mål. Lederstilen tjenende ledelse har ledere som viser retning, men målet er å tjene medarbeidere og samfunnet som helhet. Denne lederstilen ser i min forskning ut til å virke mot sin hensikt for planlagt endring i et målstyrt system. Skoler er regelstyrte og lovregulerte organisasjoner og styres primært av opplæringsloven og læreplanene. I praksis kan konsekvensen bli uklarhet mellom strategi og lederatferd, noe som kan skape rollekonflikter og synkende effektivitet i endringen.

Tjenende ledelse fungerte godt under krise når skolens overordnede mål som fag- og timefordeling eller læreplanmål ble redusert i viktighet, mens målet ble å tjene samfunnet best mulig. Kriser kommer og går, de kan være lokale på en skole eller i et område, de kan være nasjonale eller som i det tilfellet jeg skriver om, globale. Det å velge en mer tjenende lederatferd ser ut til å være naturlig for skoleledere i krise. Det å identifisere og anerkjenne krise ser ut til å sitte lengre inne. Det var først da skolene ble stengt at de fleste skolene anerkjente krisen. De utnyttet dermed ikke signalfasen til å gjøre effektive ledergrep. Det kan

ut fra mine funn fremstå hensiktsmessig å redusere målfokuset og øke autonomien når en skole er i krise, uavhengig av hvilken krise skolen står oppi. Skoleledere bør altså øve seg på å identifisere kriser, og deretter endre lederstrategi og lederstil på bakgrunn av sine analyser.

At tjenende ledelse er hensiktsmessig i krise, betyr ikke at det nødvendigvis er en god lederstrategi for planlagt endring i normalsituasjon. Skolen er regelstyrt, og målene for organisasjonen er fastsatt og krever endring i skolen. Dersom man ikke målretter det planlagte utviklingsarbeidet i skolen, men driver med tjenende ledelse også i normalsituasjonen, tyder min forskning på at en konsekvens kan bli at individuelle forskjeller mellom lærerne vil bli tydelige. Det ønsker ikke skolene i mitt utvalg, og det er heller ikke ønskelig fra et samfunnsperspektiv at elevene er prisgitt kun de individuelle styrkene og svakhetene til sin lærer. Ledere må samtidig være bevisst på at økt målstyring reduserer autonomien, og målstyrt endring kan møte mer motstand, eller i verste fall at endringen mislykkes. Velger man strategi O, fremstår det hensiktsmessig å ha transformasjonsledelse med organisasjonens mål som grunnlag for planlagt endringsarbeid i skolen. Samtidig bør det anerkjennes at ansatte i skolen, både ledere og lærere, har høy prososial motivasjon, og at det moralske aspektet, som ikke kommer like tydelig frem i transaksjonsledelse som tjenende ledelse bør flagges høyt. En sterk lærerprofesjon som arbeider med målrettet kompetanseutvikling i fellesskap, vil være mer effektivt for å sikre lik praksis, enn det individuelle fokuset på hver enkelt medarbeider i tjenende ledelse.

Når skoleeiere og skoleledere planlegger endringsarbeid, bør de være bevisste på å kommunisere tydelig hva som er gitte mål, altså ufravikelig, men innenfor denne rammen gi mest mulig handlingsrom til lærerne, dette for å sikre best mulig effektivitet i endringsarbeidet. På denne måten kan arbeid med for eksempel læreplaner bli mer effektivt, men unngå at autonomien reduseres mer enn nødvendig. Dersom målet for nasjonale læreplaner defineres videre av skoleeier, for deretter å snevres ytterligere inn av skoleledelsen før det blir presentert for lærerne, er lærernes autonomi i møte med læreplanen kraftig redusert. Skoleeiere og ledere bør gjøre rammene så vide som mulig, og medskapingen på den enkelte skole så stor som mulig. Dette medfører ikke at skoleeiere og skoleledere kan unndra seg sitt ansvar, det er da viktig at de aktivt viser retning, sørger for delingskultur, påpeker ulike alternative endringer, legger merke til ønsket praksis og markerer milepæler for å skape den kulturen transformasjonsledelse krever. Optimalt sett bør de som leder skolene, prøve å legge seg så høyt oppe i transaksjonsledelse som mulig, gjerne øve på lederatferd innen idealisert innflytelse når det kommer til planlagt endringsarbeid.

Oppsummert ut fra funn og teori har jeg da følgende anbefaling:

Vær bevisst i valg av ledelsesstrategi, og velg lederstil som øker effektiviteten til strategien. I planlagt endringsarbeid mot overordnede mål er strategi O lederstrategien som best ivaretar lærernes autonomi, og dermed fremstår mest effektiv i skolen. Transformasjonsledelse fremstår som den lederstilen som støtter strategi O mest effektivt.

Anerkjenn kriser, små eller store, og ta bevisste valg i forhold til lederstil. Man kan med fordel velge å innta en mer tjenende ledelse i krise, redusere målstyring og øke individualiserte og tilpassete mål, skape rom for innovasjon og legge til rette for delingskultur.

6.3.2 Digital ledelse

Det mest åpenbare resultatet av krisen er forandringen i måten elevene fikk undervisning. Mine informanter antar bruken av digitale hjelpemidler er en varig endring av digital praksis. Knyttet til dette vil jeg vil påpeke to momenter som jeg mener kan være til nytte for skoler.

Da undervisningen ble digital, finner jeg at lærerne opplevde å bygge tettere relasjoner til elevene sine og med hjemmene deres. Man opplevde både at foresatte fikk større forståelse for skolen og skolens mandat, og at terskelen for kontakt mellom skole og hjem ble lavere. Dette gjelder spesielt for de yngste elevene, der man var avhengig av støtte hjemmefra for å få til digitalt samarbeid. For lærerne til de eldste elevene var det relasjonen til elevene som spesielt ble trukket frem. Lærerne opplevde de hadde gode relasjoner til elevene også før skolene stengte, men at det å «bli med hjem» til elevene sine førte til at lærerne fikk økt forståelse for hele mennesket. Dette er en praksis skolene ønsket å ivareta. En måte å ivareta samarbeidet med hjemmene på, er å fortsatt gjennomføre digitale samtaler med hjemmene, enten som en erstatning for eller i tillegg til de tradisjonelle halvårlige utviklingssamtalene. Dette kan føre til at terskelen for å kontakte skolen holdes lav for foresatte. En annen konsekvens er at flere foresatte som vanligvis ikke kan ta seg fri for å delta på samtaler på skolen, får mulighet til å være med på en digital løsning. Planlagte elevsamtaler mellom lærere og elever som en del av underveisvurderingen kan også gjennomføres i lærernes kontortid, men etter elevenes undervisning. Dette må da i praksis føre til at eleven får avspasert noe annen undervisningstid, men det bør være gjennomførbart for løsningsorienterte ansatte. Digitale samtaler mellom hjem og skole er en praksisendring skoler bør diskutere som et tillegg eller alternativ til det tradisjonelle skole-hjem-samarbeidet.

Formativ vurdering scorer høyt på effektstørrelse hos Hattie (2018), men har på tross av denne kunnskapen vanskelig latt seg oversette til ny praksis i skolen. Lærdommen fra skolestengingen, med hvordan lærerne opplevde en hensiktsmessig vurderingspraksis, kan brukes og videreutvikles. Et funn fra mine informanter er at den digitale undervisningen førte til at lærerne rapporterte om bedre oversikt over elevenes læring. De utviklet en praksis med formativ vurdering som var hensiktsmessig og opplevdes relativt enkel, dog tidvis arbeidskrevende å gjennomføre av lærerne. Elevene gjorde daglige skriftlige arbeider, som de fikk underveisvurdering på av lærerne. Lærerne leverte så tilbake arbeidet med kommentarer, og elevene måtte arbeide videre til de hadde nådd kriterier som var oppgitt på forhånd. Det er viktig å huske at læringssamtaler mellom elevene, i tillegg til formativ vurdering, scoret høyt på læringseffektivitet hos Hattie. Dette bør lærere vite hvis de gjennomfører digital undervisning, slik at de tilrettelegger for faglig digitalt samarbeid og samtaler mellom elevene. Digital formativ vurdering kan videreutvikles til å bli enda mer hensiktsmessig. Elevene kan få være med å lage kriteriene, eller de kan vurdere hverandres tekster. Å videreføre den digitale praksisen lærerne tok i bruk under krisen, kan være en del av å knekke koden for å få til praksisendring med bedre formativ vurdering som en del av ordinær undervisning.

7. Avslutning og oppsummering

7.1 Problemstilling og funn

Denne masteroppgaven i ledelse har handlet om endringsledelse, kriseledelse, lederstrategier, lederstiler og effektiviteten av de ulike lederstrategiene og lederstilene i ulike tilstander av endring. Problemstillingen min har vært: Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020, og hvilke endringer fant sted i skolen? Jeg vil i de to neste avsnittene kort oppsummere mine funn som svarer på problemformuleringen.

Hva skjedde med lederstilen til rektorer da krisen inntraff våren 2020? Jeg finner at skoleledere var lite bevisste på hvilken ledelsesstrategi og lederstil de brukte, men at de likevel tok ganske hensiktsmessige valg. Funnene mine viser også at lederne varierte sin lederatferd etter de ulike fasene i krisen, fra transaksjonsledelse i normalt endringsarbeid til tjenende ledelse under hjemmeskole, og transaksjonsledelse i en skole sterkt preget av smittevernstiltak.

Hvilke endringer skjedde i skolen? Det klareste funnet er at skolen ble mer digital, på godt og vondt. Digital ledelse førte til distanse, men den førte også til en holdningsendring til digital læring, og til hensiktsmessig og læringsfremmende digital undervisning. I tillegg rapporterte mine informanter om bedre relasjoner til hjem og elever og økt tillit til lærernes endringskompetanse.

7.2 Viktigste bidrag

Mitt viktigste faglige bidrag er at strategi O og transaksjonsledelse er hensiktsmessig i normaltilstand så lenge skolen er målstyrt, men at tjenende ledelse har høy effektivitet i krise når målet er ansattes og brukernes trivsel og utvikling. Funnene min får også frem at digital ledelse er til hinder for endringsledelse. Digitale verktøy har derimot enkelte gode effekter på formativ vurdering og samarbeid mellom skole og hjem, og jeg har i kapittel 6.3.2 gitt et par tips om hvordan det kan gjennomføres i praksis. Et annet bidrag er at ledere kan hente ut mer effektiv måloppnåelse dersom de er bevisst sine strategier og kobler på lederatferd som øker effekten av strategien de har valgt. Jeg finner også at skoler, og sannsynligvis også andre organisasjoner, kan utvikle sin kriseforståelse slik at ledere raskere kan identifisere og ta hensiktsmessige valg både ved store globale kriser, men også ved lokal opplevelse av krise.

7.3 Videre forskning

Tips til videre forskning kan være å finne ut om diskusjonen i kapittel 6.2.1, at resultatet med individuelle forskjeller virkelig viser seg å være et resultat av tjenende ledelse. En del av endringene under krisen: fellesskapet mellom ansatte, tilliten mellom ledere og lærere, endringsviljen, delingskulturen og innovasjonen var positive potensielle konsekvenser av tjenende ledelse. Det vil være interessant for organisasjoner både med og uten høy grad av prososial motivasjon å undersøke både de positive og utilsiktet negative konsekvensene av tjenende ledelse. I skolen er lærerens autonomi og leders tillit til lærernes profesjonelle skjønn en motsetning til målstyring, og et stadig tilbakevendende tema både i skolepolitikk og i arbeidstakerorganisasjonene. Å utforske tjenende lederstil og både tilsiktede og utilsiktede konsekvenser av denne videre, vil altså kunne være et viktig bidrag til organisasjonsforskning fremover. Dette kan blant annet gjøres gjennom større undersøkelser med flere case, slik at man får gå mer i dybden på tjenende ledelses konsekvenser i skolen.

Et annet poeng som kan følges opp videre, er skolers, og organisasjoner generelt, sin kriseberedskap. Hvilke kriser bør skoler forberede seg til, hvordan bør de forberede seg, hvordan identifisere tidlige tegn på krise slik at de er best mulig forberedt? Spesielt hører jeg at mange tenker at samfunnet er bedre rustet til å takle neste krise på grunn av de erfaringer som er gjort globalt denne gangen. Jeg vil derfor påpeke at neste krise kan være et datavirus som hindrer bruk av teknologi. Hvilke erfaringer har vi da med oss som vi kan bruke videre? Videre undersøkelser bør altså ta hensyn til egenskapen ved krisen.

7.4 Begrensninger

Begrensninger ved min forskning har jeg prøvd å utdype i metodekapittelet, spesielt i underkapitlene om validitet, reliabilitet og etikk. En annen begrensning er at på grunn av oppgavens rammer har jeg få case, og får begrenset data knyttet til intervjuene. Dermed har jeg ikke kontrollert for andre faktorer enn leders valg.

Skolen er, som jeg sier i innledningskapittelet, en kompleks organisasjon der endringer oppstår i kontekst og i samspill mellom mange mennesker både ledere, lærere, andre ansatte, elever, hjem og samfunnet rundt. De resultatene jeg finner i min forskning, trenger altså ikke være knyttet til lederes valg, selv om jeg knytter dem til det i min teoriforståelse. Resultatene kan være knyttet til en av mange andre faktorer som skjer på veien mellom en målsetting og et

resultat. Mine funn tar forbehold om å si noe om valg ledelsen tok, men det trengs ytterligere forskning, sannsynligvis både kvantitativ og kvalitativ, for å kunne si mer sikkert om implikasjonene og sammenhengene jeg har pekt på i min oppgave. Mitt ønske er at denne oppgaven kan gi inspirasjon til videre forskning, og motivere ledere til innsats for å gjøre endringsledelse mer effektivt og nyttig.

Litteraturliste

Alpaslan, C. M. og Mitroff, I. I. (2021). Exploring the moral foundations of crisis management. *Technological Forecasting & Social Change*, *167*, 120713. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120713

Andersen, S. S. 2018. *Casestudier*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget

Andreassen, R-A. (Red.), Irgens, E. J. (Red.) og Skaalvik, E. (Red.). 2010. *Kompetent skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Avolio, B. J. (Red.) og Bass, B. M. (Red.). (2001). *Developing potential across a full range of leadership tm : Cases on transactional and transformational leadership : cases on transactional and transformational leadership*. ProQuest Ebook Central https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nhh.no

Bergen kommune. (2010). Skoleledelse for fremtiden i Bergen. Byrådssak 412/09. Hentet fra: http://www3.bergen.kommune.no/bksak/default.asp

Bergen kommune. (2016). Sammen for kvalitet – læring. Plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen 2016/17 – 2019/20. Byrådssak 297/16. Hentet fra: http://www3.bergen.kommune.no/bksak/default.asp?c=76812&d=1&day=297&u=BEBY&y=2016-11-16

Biddle, C. J. (2020). Epidemics and pandemics as high consequence events: Expanding leadership challenges and responsibilities in business continuity during the COVID-19 pandemic and beyond. *Journal of Business Continuity & Emergency Planning*, *14*(1), 6–16. http://search.ebscohost.com.ezproxy.nhh.no/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=145296695&site=ehost-live

Brochs-Haukedal, W. 2017. *Arbeidspsykologi og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Charalampous, M., Grant, C. A, Tramontano, C,, og Michailidis, E. (2019). Systematically reviewing remote e-workers' well-being at work: a multidimensional approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *28*(1), 51–73. https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1541886

Cecily D. C. og Kurland, N. (2002). Telecommuting, Professional Isolation, and Employee Development in Public and Private Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, *23*(4), 511-532. Retrieved November 4, 2020, from http://www.jstor.org/stable/4093819

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2018, 4.12. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/

DeRosa, D. (2009). Virtual success: The keys to effectiveness in leading from a distance. *Leadership in Action*, *28*(6), 9–11. https://doi-org.ezproxy.nhh.no/10.1002/lia.1269

Dahl, T/ SINTEF. (2004). *Å ville utvikle skolen – Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle* (STF38 A04504). Hentet [15.9.2020] fra https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/a-ville-utvikle-skolen.pdf

Grant, A. M. og Berry, J. W. (2011). The *Necessity of Others is the Mother of Invention: Intrinsic and Prosocial Motivations, Perspective Taking, and Creativity.* Academy of Management Journal, 54(1), 73–96. https://doi-org.ezproxy.nhh.no/10.5465/AMJ.2011.59215085

Grennes, T. 1997. *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano Aschehoug

Grennes, T. 2013. *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Gundersen, D. (2018, 7.5). Krise. Hentet fra https://snl.no/krise

Hadley, C. N., Pittinsky, T. L., Sommer, S. A., & Zhu, W. (2011). Measuring the efficacy of leaders to assess information and make decisions in a crisis: The C-LEAD scale. *The Leadership Quarterly*, *22*(4), 633–648. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.005

Hattie, J. (2018, 28.3). Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. Hentet fra: https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/

Hebert, M. (2020). Leading Remotely--How Different Is It? *Armed Forces Comptroller*, *65*(2), 18–19. http://search.ebscohost.com.ezproxy.nhh.no/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=143725551&site=ehost-live

Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., & Wu, D. (2018). Do Ethical, Authentic, and Servant Leadership Explain Variance Above and Beyond Transformational Leadership? A Meta-Analysis. *Journal of Management*, *44*(2), 501–529. https://doi.org/10.1177/014920631666546

Irgens, E. J. 2016. *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D. I. 2004. *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Jackson, S. O., & Lee, P. C. (2019). Servant Leadership in Times of Crisis: Southeastern Virginia Police Cheifs Respond. *S.A.M. Advanced Management Journal (1984)*, *84*(4), 22.

Knutsen, D-R., Iden, J og Ulfsten, A. (2020, 17.9). Her er fire lærdommer fra livet på hjemmekontorene. Hentet fra https://www.nhh.no/nhh-

bulletin/artikkelarkiv/2020/september/her-er-fire-lardommer-fra-livet-pa-hjemmekontorene/

Kreasjon. (2021, 22.2). Kreasjon og UDIR med relansert kompetansepakke. Hentet fra https://kreasjon.net/2021/02/22/kreasjon-og-udir-kompetansepakke/

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen.* Hentet fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Kvale, S. og Brinkmann, S. 2018. *Det kvalitative forskingsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lagowska, U., Sobral, F., og Furtado, L. M. G. P. (2020). Leadership under Crises: A Research Agenda for the Post-COVID-19 Era. *BAR, Brazilian Administration Review*, *17*(2), 1–5. https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2020200062

Linden, R. C, Wayne S. J., Zhao H., Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, Volume 19, Issue 2, 2008. 161-177. ISSN 1048-9843, https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.01.006. (https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984308000040)

Michael F. J. (2015). SERVANT-LEADERSHIP IN CRISIS: A Case Study of the 2002 Evacuation of the International Christian Academy in Cote D'ivoire. *The International Journal of Servant-Leadership*, *11*(1), 411–435.

Meyer, C.B. og Stensaker, I.G. 2011. *Endringskapasitet*. Bergen: Fagbokforlaget

Nesse, S. (2016). Et helhetlig perspektiv på rekruttering, seleksjon og utvikling av kriseledelseskompetanse. *Magma*, *2016*(4), 56-68. https://www.magma.no/et-helhetlig-perspektiv-pa-rekruttering-seleksjon-og-utvikling-av-kriseledelseskompetanse

OECD (2020). School education during COVID-19 were teachers and students ready?. Hentet [9.3.2021] fra http://www.oecd.org/education/Norway-coronavirus-education-country-note.pdf

Reimers, F.M./Harvard Graduate school og Schleicher, A./OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020.* Hentet [9.3.2021] fra https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf)

Roald, K. 2012. *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Robinson, V. 2014. *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm

Skaalvik E. M og Skaalvik, S. / NTNU. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Hentet [25.10.2020] fra https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf

Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, *12*(1), 80–92. https://doi-org.ezproxy.nhh.no/10.1037/1076-8998.12.1.80

Statistisk sentralbyrå. 2020, 22.6. Ansatte i barnehage og skole. Hentet fra https://www.ssb.no/utdansatte

Steijn B. og van der Voet J. (2019). Relational job characteristics and job satisfaction of public sector employees: When prosocial motivation and red tape collide. *Public Admin*. 2019;97: 64–80. https://doi.org/10.1111/padm.12352

Stensaker, I. og Haueng, A. C. 2016. *Omstilling – Den uforutsigbare gjennomføringsfasen*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. 2018. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget

Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools. *International Journal of Psychology*, *55*(Special Issue, Art. 12728), 11–55:Special Issue, Art. 12728<11. https://doi.org/10.1002/ijop.12728

van Dierendonck, D. (2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis. *Journal of Management*, *37*(4), 1228–1261. https://doi.org/10.1177/0149206310380462

Vedlegg 1

Intervjuguide «Skoleutvikling våren 2020»

Innledning

I min masteroppgave skal jeg skrive om tiden like før, under og etter skolestengingen våren 2020. Jeg vil finne ut hvordan skolen driver med praksisendring og endringsarbeid, om dette forandret seg og hva som er blitt resultatene av hjemmekontor og hjemmeopplæring nå når alle elevene er tilbake i skolen. Jeg håper du vil være med å kaste lys over problemstillingen min, som er: Hvilken utvikling skjedde i barneskolene i Bergen kommune våren 2020, og hvem tok ledelse under denne utviklingen? Når jeg snakker om praksisendring og utviklingsarbeid i skolen, mener jeg først og fremst den endringen som skjer i elevenes læring og i undervisningen. Det er altså ikke begrenset til utviklingstid for lærere, men all endring og utvikling av lærerens praksis.

Undersøke om samtykkeskjema er mottatt og signert

Innledende spørsmål

1) Hva er din bakgrunn og erfaring fra denne skolen?
2) Hvilken rolle hadde du på denne skolen våren 2020?

Forberedelsesfasen (jan 2020-10.3.2020)

1) Kan du huske hva som var temaet for deres utviklingsarbeid i starten av 2020?
2) Hadde dere noen plan for utviklingsarbeidet våren 2020? Hvem hadde laget denne? Pedagoginvolvering. Lederstyrt?
3) Fortell om en typisk utviklingstid på denne tiden. Hvordan var den lagt opp?
4) Hvem hadde ansvar for å følge opp at endringen som planlegges, gjennomføres sammen med elevene? Hvordan skal lærerne følge opp? Hvordan skal lederne følge opp?
5) Hvordan ser du om endring har skjedd?
6) Hvordan skaper du motivasjon for praksisendring?

7) Vi begynte å få nyheter om korona fra januar. Hvordan påvirket dette skolens utviklingsarbeid i januar og februar?

Signalfasen (11.3-12.3)

1) 11. mars om kvelden får skolene i Bergen beskjed om å gjennomføre en risikovurdering mtp høyt fravær og skolestengning. Når og hvordan gjennomføres denne ved din skole?
2) Tar dere risikovurderingen i bruk? Hvordan?
3) Hvilke valg gjorde du som pedagogisk leder disse to dagene?
4) Skolene endret seg over natten, hvordan endret lederrollen seg?

Responsfasen (13.3-27.4/8.5)

1) Vil du si at skolens praksis endret seg i perioden med hjemmeopplæring? Hvordan? Hvorfor?
2) Hvilken rolle hadde lederne i den endringen som foregikk i skolen da skolen ble stengt? Hvilken rolle hadde lærerne?
3) I mars kom det flere skriv fra Etat for skole angående innhold i undervisningen, lagde dere noen felles standard for undervisningen på skolen? Hvem tok initiativet til dette? Brukte dere skrivene fra kommunen og Udir? Hvordan gikk dere konkret frem for å utarbeide dette? Hva ble resultatet?

4a) Hvor god oversikt hadde du som leder over endringen som foregikk mens skolen var stengt? Hvordan fikk du oversikt? Hvordan utøvde du pedagogisk ledelse i denne perioden?

4b) Hvordan involverte ledelsen seg i praksisendringen i denne perioden? Var dette på samme måte og i samme grad som vanlig?

5) Hvordan var arbeidet med endring ulikt slik det pleide å være før mars 2020? Hva var likt?
6) Hvilke digitale kommunikasjonsverktøy tok dere i bruk dere voksne imellom, og hvorfor akkurat disse? Endret det seg i løpet av perioden skolen var stengt?

7) *Hvordan opplevde du å være leder på digitale plattformer? Hva gjorde dette med din lederstil? Hva utfordret deg mest?*
8) Gjennomførte dere noe lederstyrt utviklingsarbeid mens skolen var stengt? Hvordan?
9) Var det behov for kompetanseheving for lærerne? Hvordan kom dette til uttrykk? Hvordan ble behovet møtt?
10) Hvordan opplevde du motivasjon for jobben din i denne perioden? Hvordan var mestringsfølelsen din?
11) Opplevde du at du hadde tillit fra dine ledere til å utøve jobben slik du ville?

Gjennopprettingsfasen (27.4/8.5 – juni 2020)

1) Hvordan var praksis når elevene begynte å komme tilbake på skolen? Gjorde man som før mars, eller hadde det skjedd en endring?
2) Hvordan samarbeidet lærerne? Foregikk det noe ledelsesstyrt endringsarbeid?
3) Hvordan opplevde du motivasjonen for jobben din etter elevene var kommet tilbake på skolen?
4) Opplevde du at du hadde tillit fra lederne dine i denne perioden til å utøve jobben din slik du ville?

Læringsfasen (mai 2020 ->)

1) Har skolestengningen ført til mer varige endringer i praksisen på denne skolen? Hvordan har praksis endret seg? Hvordan vet du det?
2) Har skolestengningen ført til endringer i hvordan dere driver med endring og utviklingsarbeid på skolen? (Rammer, innhold, hvem som tar initiativ) Hvordan merker du det?
3) Hvordan har dere evaluert våren 2020 på skolen, hvem har vært involvert? Har dere delt eksempler på god praksis? Når begynte dere med det? Hvem tok initiativ?
4) Hvordan har din rolle som lærer/leder endret seg sammenliknet med før/under skolestengningen?
5) Hva har skolen tatt vare på fra slik vi drev endrings- og utviklingsarbeid i perioden skolen var stengt? Hva burde vært tatt vare på?
6) Tilføyninger?

Tusen takk for at du har vært villig til å bidra til min forskning!

Vedlegg 2

Tidslinje

Januar

- Skolene har egne planer for omstilling
- Endringsstrategiene er gjennomtenkte og tilpasset den enkelte skole

Februar

- De fleste skoler har tatt i bruk Udi sin kompetansepakke for ny læreplan
- Nyhetene om korona er her, noen som driver risikoledelse lokalt?

Mars

- 8.3 Første epost fra kommunaldirektøren ang korona
- 11.3: Krav om risikovurdering sendes fra EBS
- 12.3: Skolene blir stengt. EBS sender ut skriv om hjemmeopplæring
- 15.3: Pålagt hjemmekontor
- 17.3: Skriv om hjemmeopplæring i Bergensskolen
- 19.3: Yammer for digital opplæring i Bergensskolen + skriv om digitale ressuser
- 24.3: Skolene blir vedtatt stengt til 13.4
- 25.3: Presisering ang utviklingstid
- 27.3: Tips om Udir som ressurs
- 31.3: Nettbasert kompetanseheving for ansatte

April

14.3: Innspill til oppstart av skolen for 1-4 trinn

15.4: Avklaring av fremdriftsplan før åpning 27.4

20.4: Smittevernveilederen førsteutkast

20.4: SFK-L opplegg med LK20 og Skyfritt legges ut

24.4: Oppdatert versjon av hjemmeopplæring i Bergen kommune

Mai

4.5: Rutiner for åpning av skolen for 5.-7. trinn

6.5: Fortsatt pålagt hjemmekontor om ikke annet strengt nødvendig

8-11.5: 5.-7. trinn tilbake på skolen

14.5: Kartleggingsprøver og analysemøter

Juni

Planlegging for neste skoleår - læringsfasen?

Aktuelle temaer i hele perioden: Ivareta sårbare elever (5-1, 2-8, 9A osv)

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet «Skoleutvikling våren 2020»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barneskoler i Bergen drev med endrings- og utviklingsarbeid våren 2020 både før, under og etter skolene var stengt av smittevernårsaker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål
Forskningen skal brukes i en masteroppgave i skoleledelse ved Norges Handelshøyskole. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan barneskoler i Bergen arbeidet med endring og omstilling våren 2020. I møte med Korona, skolestenging og total omlegging av driften gikk «hjemmeopplæring» og «kohorter» til å bli en del av dagligtalen. Skolen forberedte seg til ny læreplan, og fikk i tillegg krisehåndtering på planen. Arbeidsproblemstillingen er «Hvilken utvikling skjedde i barneskolene i Bergen kommune våren 2020, og hvem tok ledelse under denne utviklingen?». Jeg ønsker finne ut hvordan skoleledere ledet innovasjonen i skolen våren 2020, hvordan lærerne var involvert i endringen og hvordan digital hjemmeopplæring og pågående pandemi påvirket skolens læring og utvikling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Norges Handelshøyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Spørsmål om deltakelse går ut til rektorer og arbeidsplasstillitsvalgte på barneskoler i Bergen kommune. Skolene skal representere et bredt spekter av kommunens skoler med tanke på bydeler, antall elever og demografi

Studenten kontakter rektorer på aktuelle skoler, og ber disse innhente kontaktinformasjon til arbeidsplasstillitsvalgte før studenten kontakter denne direkte for informasjon og samtykke.

Hva innebærer det for deg å delta?
Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju med studenten. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet gjennomføres personlig, eller gjennom digitalt kommunikasjonsverktøy som for eksempel Teams eller Skype. Du som informant kan få velge hva du foretrekker.

Intervjuet inneholder spørsmål om det planlagte endringsarbeidet ved skolen våren 2020, hva som skjedde av endring og innovasjon da skolen stengte og hvordan dere forandret praksis under og etter skolestengningen våren 2020. Det vil også være spørsmål om hvem som tok initierte og var aktive en endringsarbeidet.

Intervjuet vil ikke medføre ubehag, innebærer spesielle fordeler eller ha negative konsekvenser for deg. Dersom det er ønskelig, kan du få tilsendt masteroppgaven etter at den er ferdigstilt.

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til andre ansatte på arbeidsplassen eller arbeidsgiver å delta i prosjektet.

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.
De som vil ha tilgang til dine data er student Synnøve Hjertaker og veileder Torstein Nesheim

Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres kryptert på studentens OneDrive i Bergen kommune.

Alt datamaterialet vil bli anonymisert i oppgaven, og opplysningene du har gitt vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Skolene vil bli anonymisert, slik at de ikke kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene anonymiseres i forbindelse med analysearbeidet i februar 20201. Alle personopplysningene slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Personopplysninger vil da bli slettet

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges handelshøyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
- Norges Handelshøyskole ved Torstein Nesheim, e-post: Torstein.Nesheim@snf.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@nhh.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
Torstein Nesheim Synnøve Hjertaker
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Skoleutvikling våren 2020, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)