

# Ledelse i koronaens tid

En intervjustudie av tre skoleledere i videregående skole i møte med C19- pandemien

Cathrine Ulriksen Mannsaaker

Master i utdanningsledelse  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



## Forord

12. mars 2020 stengte den norske regjering skolene for fysisk undervisning. Noen av oss stod i klasserommet da beskjeden kom og vi måtte sende elevene hjem uten å vite når vi kom til å se dem igjen. Blant kollegene mine var den jevne innstillingen at dette skulle vi få til! Ingen pandemi skulle få stoppe vår undervisning! Elevene var motiverte. Dette var noe nytt! Alle mine var pålogga It's Learning dagen etter klokka 08.15.

De som var lærere i den perioden kan kanskje kjenne seg igjen i opplevelsen av at elevenes motivasjon etter hvert dalte, enkelte var kreative i måter de kunne late som de var pålogga mens de egentlig gjorde andre ting. Andre brydde seg ikke nevneverdig og viste gladelig frem tannpuss, mørke soverom eller at de var ute på joggetur mens jeg som lærer forsøkte å lære bort spanske verb i konjunktiv. Etter hvert ble det også utbredt med mørke skjermer og i kjølvannet av disse en diskusjon rundt hvorvidt vi hadde lov til å kreve at elevene skulle ha kameraet på når det var undervisning.

Hvordan opplevde skolelederne denne plutselige nedstengingen av den fysiske skolen? Førte den til en endring i deres utøvelse av lederrollen? Fikk de andre støttespillere enn de hadde hatt tidligere og hvilken rolle spilte deres bakgrunn da de plutselig måtte være ledere under en nasjonal og global krise? Denne masteroppgaven forsøker å gi et innblikk i noen av disse temaene. Mitt håp er at oppgaven kan være et bidrag for å forstå hvordan skoleledere erfarte sin skolelederrolle under pandemien og at den vil oppleves relevant i forbindelse med fenomenet "ledelse i krisetider".

Jeg ønsker å takke skolelederne som har bidratt til at jeg har kunnet skrive denne oppgaven. Tusen takk for at dere har delt deres refleksjoner med meg!

Takk også til veileder Eyvind Elstad, som har kommet med nyttige og utfordrende innspill, og som klarte på fortreffelig vis å balansere behovet for tydelig og kritisk veivisning opp mot behovet for støtte og forståelse!

Til Sofie, Thea og Tommy: Jeg lover at jeg ikke skal skrive flere masteroppgaver! Tusen takk for tålmodigheten! Og til Thea, takk for at du tok på deg jobben med å være forskningsassistent i perioder! Uten drahjelp fra deg tror jeg ikke dette hadde gått. Tusen takk!

## Sammendrag

Jeg har i denne oppgaven forsket på skolelederes erfaringer fra perioden med pandemi 2020 – 2022. Formålet har vært å få innsikt i forskjellige aspekter ved det å være skoleleder i en kontekst med plutselige og gjentatte endringer i samfunnet og i rammene for normal skoledrift. Alle landets skoler gikk i en periode over til heldigital undervisning våren 2020. Deretter fulgte en periode med skiftende drift i henhold til en trafikklysmoell. Jeg har stilt spørsmål om blant annet utdanningsbakgrunn, lederidentitet, lederstil, kommunikasjon og roller for å få innsikt i skoleledernes erfaringer fra denne perioden. Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare er: Hvordan erfarte skoleledere i videregående skole sin rolle som grensekryssere under pandemien i 2020-2022?

Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign. Jeg har gjennomført 3 intervjuer med skoleledere fra videregående skoler som opplevde nedstengingen 12.mars 2020 og har i tillegg gjennomført kvalitative innholdsanalyser av styringsdokumenter, avisartikler og også mailkorrespondanse. Intervjuene ble transkribert, før jeg gjennomførte en kodingsprosess og kategorisering som gjorde at jeg til slutt kom frem til fem overordnede temaer: “Alene på toppen”, “Fra tillitsbasert til kommandobasert”, “Alt jeg kan informere om, det informerer jeg om”, “Alle blei jo gode på Teams” og “De skjønner jo ikke hva vi driver med”.

Temaene er analysert innenfor et teoretisk rammeverk bestående av teorier om governance, kunnskapsregimer, tredje generasjons aktivitetsteori og ikke minst grenser, grenseobjekter og grensekryssere. Jeg kombinerer en deduktiv og en induktiv innfallsvinkel.

Skoleledere fikk rollen som grensekryssere under pandemien. Dette underbygges av empiriske funn. Videre er sentrale funn i oppgaven at skoleledere så seg nødt til å endre lederstil for å hankes med ad hoc- oppgaver gitt av eksterne aktører, det var endring av praksis når det gjelder bruk av IKT som kommunikasjonsverktøy og funnene i oppgaven underbygger viktigheten av grensekrysningskompetanse hos skoleledere. Oppgaven tydeliggjør også kompleksiteten som kjennetegner skolelederrollen, både i en normalsituasjon, men også i den unntakstilstanden vi befant oss i under pandemien.

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	1
<b>1.1 Kontekstbeskrivelse</b> .....	2
<b>1.2 Oppgavens struktur</b> .....	6
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	7
<b>2.1 Governance og policy</b> .....	7
<b>2.2 Managementalitet, kunnskapsregimer og forholdet mellom kontroll og tillit</b> .....	9
<b>2.3 Aktivitetsteori</b> .....	12
<b>2.4 Grenser, grensekryssing og grenseobjekter</b> .....	15
<b>2.4.1 Grenser</b> .....	16
<b>2.4.2 Grenseobjekter</b> .....	17
<b>2.4.3 Læringspotensialet ved Grensekryssing</b> .....	18
<b>2.4.3.1 Identifisering.</b> .....	18
<b>2.4.3.2 Koordinering</b> .....	19
<b>2.4.3.3 Refleksjon</b> .....	19
<b>2.4.3.4 Transformering</b> .....	20
<b>2.4.4 Grensekryssere</b> .....	22
<b>2.4.5 Eksempel på samhandling mellom to aktivitetssystemer</b> .....	23
<b>2.5 Oppsummering</b> .....	23
<b>3 Metode</b> .....	25
<b>3.1 Forskningsdesign</b> .....	25
<b>3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted</b> .....	29
<b>3.1.2 Kvalitativ innholdsanalyse</b> .....	32
<b>3.2 Beskrivelse av datainnsamlingen</b> .....	32
<b>3.3 Utvalg</b> .....	32
<b>3.4 Bearbeiding av datamaterialet</b> .....	34
<b>3.5 Overordna temaer</b> .....	37
<b>4 Analyse</b> .....	38
<b>4.1 Tematisk analyse</b> .....	38
<b>4.2 Kvalitativ innholdsanalyse</b> .....	40
<b>4.3 Overordnede temaer</b> .....	50
<b>4.3.1 “Alene på toppen”</b> .....	50
<b>4.3.2 “Fra tillitsbasert til kommandobasert”</b> .....	53
<b>4.3.3 “Alt jeg kan informere om, det informerer jeg om”</b> .....	56

4.3.4 “Alle blei jo gode på Teams” .....	59
4.3.5 “De skjønner jo ikke hva vi driver med” .....	64
<b>5 Konklusjoner</b> .....	<b>69</b>
<b>5.1 Implikasjoner</b> .....	<b>71</b>
5.1.1 <i>Implikasjoner for egen praksis</i> .....	73
5.1.2 <i>Implikasjoner for videre forskning</i> .....	75
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>77</b>
<b>Vedlegg 1</b> .....	<b>80</b>
<b>Vedlegg 2</b> .....	<b>81</b>
<b>Vedlegg 3</b> .....	<b>83</b>
<b>Vedlegg 4</b> .....	<b>85</b>
<b>Vedlegg 5</b> .....	<b>88</b>
<b>Vedlegg 6</b> .....	<b>90</b>

## 1 Innledning

Formålet med denne studien er å utforske hvordan rektorer i offentlig eide videregående skoler erfarte det å lede en skole når samfunnet samtidig gjennomgår voldsomme endringer som nedstengningen av skolen under COVID19-pandemien. Våren 2020 skjedde det en plutselig endring i rammene for hvordan vi skal drive skole. Alle landets skoler gikk i en periode over til heldigital undervisning. Deretter fulgte en periode med skiftende drift i henhold til en trafikklysmoell. Det jeg er interessert i å utforske er hvordan skoleledere erfarte den plutselige nedstengingen av den fysiske skolen i mars 2020 og hvordan de erfarte situasjonen de stod i under pandemien, med blant annet de pålagte endringene i hvordan skolen skulle driftes. Jeg ønsker også å få kunnskap om hvordan skolelederne oppfatter egen lederidentitet i møte med denne situasjonen samt hvordan de oppfatter eget kollegium. Teori om grenser og grensekryssing gir et nyttig rammeverk for å kunne analysere skoleledernes oppfatning av egen rolle i denne uvante situasjonen. En situasjon som krevde samarbeid med nye aktører, pålagte helsefaglige arbeidsoppgaver og restriksjoner på driften som førte til endringer i organisasjonens struktur. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er utledet fra nettopp teorier om grenser for å tydeliggjøre det fenomenet jeg undersøker, som er skoleledelse i krisetider. Problemstillingen jeg vil forsøke å besvare empirisk og teoretisk i løpet av oppgaven er:

Hvordan erfarte skoleledere i videregående skole sin rolle som grensekryssere under pandemien i 2020 – 2022?

Jeg vil redegjøre for det teoretiske rammeverket senere i oppgaven, men ønsker å gi en kort introduksjon av begrepene brukt i selve problemstillingen. Begrepet grensekryssere kommer fra litteraturen om grenser og viser til personer som fungerer som brobyggere mellom forskjellige aktivitetssystemer (Akkerman og Bakker, 2011), for eksempel helsevesenet og skolen. Skoleledere fikk utfordret sin grensekryssingskompetanse under pandemien, da de ble nødt til å samarbeide med samfunnsinstitusjoner de ikke hadde samarbeidet med tidligere, for eksempel kommuneoverleger. For at grensekryssingen, eller samhandlingen, kunne skje, trengte de velfungerende grenseobjekter. Et grenseobjekt er et artefakt som muliggjør samhandlingen (Akkerman og Bakker, 2011). Det kan være karakterlister, skjemaer eller det som jeg vil argumentere for senere; instruksjoner utarbeidet av

kommuneoverlegene for at skolene skulle forstå hvordan de skulle gjennomføre smittesporing.

### **1.1 Kontekstbeskrivelse**

Det er nasjonal styring av skolesektoren i Norge, gjennom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsdepartementet gir oppdrag til Utdanningsdirektoratet via årlige tildelingsbrev. Det står beskrevet i tildelingsbrevet (Kunnskapsdepartementet, 2023) at:

Tildelingsbrevet gir en overordnet, men ikke uttømmende oversikt over hva Utdanningsdirektoratet skal prioritere og utføre for gjeldende år. (...) I tillegg til føringer i det årlige tildelingsbrevet, har Kunnskapsdepartementet nedfelt mer løpende ansvar, faste oppgaver og fullmakter i en egen virksomhets- og økonomiinstruks (VØI) for Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet kan også motta nye tildelinger og oppdrag gjennom året. (s. 3)

Videre har vi skoleeiere, som for de offentlige videregående skolenes del er fylkeskommunene. Det er skoleeierne som bevilger midler til skolene de eier. På den enkelte skole har vi rektor som skolens øverste leder og som dermed har øverste ansvar for å lede det pedagogiske, administrative og personalmessige arbeidet på skolen.

Når Kunnskapsdepartementet via Utdanningsdirektoratet initierer nasjonale satsninger, må skolene følge disse. Et eksempel på dette er Fagfornyelsen, som er navnet på prosessen med å innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet 2020 (LK20 - Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2020). Implementeringen av de nye læreplanene startet skoleåret 2020/2021, altså fem måneder etter nedstengingen av skolene. Det er viktig å ta i betraktning at skolene på tidspunktet for nedstenging var midt i en omfattende prosess med å forberede for denne endringen av læreplaner i fag og innføring av ny, overordnet del av læreplanverket.

Skolesektoren og universitets- og høyskolesektoren er to parallelle hierarkier som samhandler blant annet om utdanning av nye lærere. Det som skjedde under pandemien, var at det kom en tredje sektor inn som de to utdanningssektorene tidligere ikke hadde samhandlet med i særlig grad; nemlig helsesektoren. Nå skal det nevnes at det på mange videregående skoler er både helsesykepleiere og pedagogisk- psykologisk tjeneste, så en viss grad av samhandling har det vært mellom skolesektoren og helsesektoren. Det at helsesektoren kom inn som en sektor som skolene nå måtte samhandle med i mye større grad, skapte nye rutiner.

På grunn av unntakstilstanden som samfunnet og dermed også skolene befant seg i, var driften ved de forskjellige skolene preget av ad hoc- oppgaver og løsninger på disse. Vi kan si at skolene er vant til ad hoc- oppgaver, men konteksten her var spesiell.

Som jeg skrev i et tidligere arbeidskrav på dette studiet, var mitt første teoretiske møte med organisasjonsteorien New Public Management som lærer i programfaget Sosiologi- og sosialantropologi på videregående. I læreboka *Fokus Menneske og samfunn* (Eriksen et al., 2007) står det i kapittel 7 om organisasjonsteorier at det er noen trekk som kjennetegner denne retningen, nemlig at det er viktig med klare mål for arbeidet eller virksomheten, og en må hele tiden være opptatt av å få ned kostnadene samtidig som arbeidet utføres så effektivt som mulig. Videre må verdien av arbeidet som den enkelte utfører, og virksomheten som bedriften utfører, kunne måles og tallfestes. Lederne fremheves som svært viktige. De dyktigste lederne er de som når de tallfestede målene, nærmest uansett hva slags bransje de arbeider i. De lederne som presterer best og mest, skal belønnes med svært høye lønninger i forhold til lønnsnivået ellers i virksomheten. De underordnede møtes ofte med skepsis – de er mennesker som ikke yter mer enn de til enhver tid må. Derfor må de følges opp med mye kontroll og vurdering av den enkelte leder. De underordnede må dessuten belønnes for god innsats og straffes dersom de ikke når målene som er satt opp for dem (Eriksen et al., 2007).

I artikkelen «Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet?» i antologien «Kvalitet i skolen» problematiserer Lars Ligaarden hvordan målstyringsideologien og begrepsbruken innen NPM kommer i konflikt med ambisjonen om at skolen skal være en lærende organisasjon hvor den relasjonelle, lyttende og samarbeidende lederen er fremtredende (Ligaarden, 2009). Ligaarden anvender Sørhaugs (2004) begrep «managementalitet» for å beskrive hvordan man tenker organisasjon og ledelse innenfor en managementspreget organisasjon. Denne retningen innenfor organisasjonsteori legger vekt på andre aspekter ved ledelse enn det som ellers blir trukket frem som hensiktsmessig ledelse innen lærende organisasjoner, som for eksempel tillitsbasert og distribuert ledelse. Ligaarden omtaler i sin artikkel det han ser som «basis for den lærende organisasjonen som et nytt læringsparadigme» (Ligaarden, 2009). Ligaarden skriver i punkt 1 at «En lærende organisasjon er basert på et bredt kunnskapssyn, der den tause kunnskapen har en viktig plass, og der kunnskapsdannelse og utvikling er uløselig knyttet til handling i et sosialt fellesskap innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv» (Ligaarden, 2009).



Hvis vi tar utgangspunkt i at en leder i norsk skole skal legge til rette for distribuert ledelse, noe som krever tillit på vers av roller og distribuert myndighet og ansvar, må lederen evne å skape relasjonell tillit og bidra til en kultur som gir kollegiet et ønske om å være fremoverlent og engasjert. I tillegg til å skape tillitsrelasjoner og legge til rette for samarbeid og kollektive læringsprosesser i skolen som en lærende organisasjon, må dagens skoleledere også ha kontroll på målstyringsideologien innenfor New Public Management. Spørsmålet blir da hvordan tillit kan skapes og opprettholdes innenfor New Public Management- filosofien.

Andrea Trengereid Gjerde analyserer i sin masteroppgave “NPM og post-NPM i norsk utdanningspolitikk” prosessen rundt implementeringen av Fagfornyelsen sett opp mot ideene innenfor NPM og post- NPM (Gjerde, 2020). Gjerde skriver at resultatene hennes viser at en finner både NPM- og post-NPM-ideer i arbeidet med den nye læreplanen. Mens mange av de grunnleggende NPM-ideene fremdeles er ledende for hvordan man vil styre den norske skolen, har man også en rekke tilnærminger som skiller seg fra forrige reform. Gjerde skriver at “Samla sett markerer ikkje den nye læreplanen eit markant skile frå førre reform, men siktar på å balansere, forbetre og utvikle dei eksisterande strukturane” (Gjerde, 2020, s. 1).

Gjerde viser til Christensen et al. (2007) og skriver at post-NPM ikke er et entydig begrep, men at det brukes om en rekke reformer som har kommet som respons på NPM. Hun viser til at det i litteraturen brukes begreper som «Whole-of-Government» «New public service» (NPS), «New Public Governance» og «Joined-up government / governance», samt «den neo-weberianske stat» (NWS). Videre mener hun at vi ser et økt fokus på integrering, horisontal koordinering samt økt politisk kontroll og re- sentralisering. Ved å vise til Christensen og Lægveid (2007) sier hun at ved å bruke nettverk og samarbeid på tvers av organisasjoner og funksjoner kan man sikre økt koordinering i systemet på et overordnet nivå. Hun viser også til at en utbredt tanke innenfor post- NPM er at ved at man ved å arbeide på tvers av organisasjoner, jurisdiksjoner og politiske og administrative grenser vil sikre en mer effektiv policyutvikling, implementering og tjenestetilbud (Gjerde, 2020, s. 12).

Når det gjelder hva som ga politisk legitimitet til det som flere omtaler som drakoniske tiltak for å bekjempe pandemien, er det interessant å trekke frem artikkelen “Den norske regjeringens diskursive muliggjøring av koronapolitikken”, skrevet av doktorgradsstipendiat Lars Erik L. Gjerde (2022). Gjerde omtaler seg selv som en kritisk samfunnsforsker. Jeg opplever teksten som sterkt politisk, men finner den likevel interessant å bruke med tanke på ideene som blir presentert om hvilke diskurser som legitimerer regjeringens tiltak. Teksten

inneholder mange ladete ord og enkelte påstander om sammenhenger det kunne være interessant å drøfte, men jeg velger å trekke frem kun de delene av teksten som jeg finner hensiktsmessige for å belyse konteksten skolelederne befant seg i. Gjerde har analysert tekster publisert på regjeringens hjemmeside og snevret det inn til å gjelde tekster fra slutten av februar til starten av mai 2020. Datamaterialet hans er som han skriver selv “alt fra pressekonferanser til leserinnlegg fra sentrale regjeringsmedlemmer”. Han har i hovedsak konsentrert seg om bidrag fra daværende statsminister Erna Solberg, helseminister Bent Høie og justis- og beredskapsminister Monica Mæland.

Gjerde presenterer fire diskurser som han mener at samlet sett muliggjorde regjeringens tiltak som blant annet ført til en nedstenging av den fysiske skolen. Disse diskursene kaller han krisediskursen, krigsdiskursen, dugnadsdiskursen og ekspertisediskursen. Gjerde argumenterer for at diskursene ble naturaliserte og skriver at “naturalisering innebærer at et perspektiv etableres som en selvfølgelig sannhet og tas for gitt, på bekostning av alternative fortolkningsrammer, som da blir illegitime og meningsløse” (Gjerde, 2022, s. 30). Forfatteren skriver videre at målet hans er gjennom sin analyse å denaturalisere smittevernregimet som ble implementert i mars 2020.

Når det gjelder krisediskursen, blir denne presentert som “(...) et styringsverktøy som legitimerer autoritær politikk og innskrenker handlingsrommet. Lydighet kreves av befolkningen, og staten påtvinges autoritære retningsvalg, for pandemien blir en unntakstilstand hvor vanlige politiske virkemidler *må* suspenderes” Han skriver videre at “krisediskursen blir en måte å forstå pandemien på, som en folkehelsekrise” (Gjerde, 2022, s. 36).

Når det gjelder dugnadsdiskursen viser forfatteren til Rosenberg (1989) og skriver at epidemier lenge har vært kjent for å ha en egen kraft til å styrke fellesskap, all den tid større grupper utsettes for den samme lidelse (Gjerde, 2022, s. 37). Forfatteren argumenterer videre for at dugnadsdiskursen konstituerte nasjonen Norge som et fellesskap og at dette medførte moralske påbud og atferd som da enten var riktig eller gal. Han påpeker at dugnaden formelt var frivillig og fungerte som et liberalt styringsverktøy, men at “å akseptere autoritære tiltak og regjeringens virkelighetsbilde” også var en del av dugnaden og at “fraværende frivillighet kan skade dugnadsånden og dens integrerende egenskaper (...)” (Gjerde, 2022, s. 37).

For å underbygge påstandene om de forskjellige diskursene, viser forfatteren til hvilke ord og begreper som ble brukt av politikerne i denne perioden. For å vise at det ble dannet en

krigsdiskurs, refererer han blant annet til et innlegg Høie et al. hadde i Aftenposten 26.mars 2020 hvor tittelen var “En felles kamp mot en usynlig fiende”. De beskrev situasjonen som “Et virus har rammet et helt verdenssamfunn. Vi kjemper en felles kamp mot en usynlig fiende. Jo flere av oss som deltar i dugnaden, jo forttere kan vi finne tilbake til hverdagen slik vi kjenner den.” (Høie et al., 2020, referert i Gjerde, 2020, s. 38).

Forfatteren viser til at viruset blir konstituert som “en fiende med onde intensjoner, smittevern som kamp, sykepleiere og leger som soldater, sykehusene som frontlinjer og dugnaden som krigsmobilisering”. Videre at “drakoniske tiltak blir en selvfølge for å ivareta befolkningens sikkerhet, andre hensyn må nedprioriteres, for krigssituasjoner er trolig de mest alvorlige krisene et samfunn kan befinne seg i” (Gjerde, 2020, s. 38).

Den siste diskursen blir omtalt som ekspertisediskursen og handler om hvordan regjeringen forholdt seg til fagkunnskap og vitenskap, og baserte sine avgjørelser og sine råd på denne kunnskapen. Forfatteren hevder at diskursene blir “vanskeligere å motstå og kan enklere naturaliseres når politikerens politiske autoritet kobles sammen med ekspertenes vitenskapelige autoritet”. Videre at “Dette legitimerer både definisjonen av situasjonen som en krise, samt de drakoniske tiltakene iverksatt for å korrigere krisen” (Gjerde, 2020, s. 39).

Forfatteren påpeker at rådene og ekspertisen som underbygger dem, både blir opplysningsverktøy og styringsmidler. Dette fordi “ekspertisediskursen rasjonalitet og dugnadsdiskursens/krigsdiskursens/krisediskursens moralske undertoner kombineres” (Gjerde, 2020, s. 40). Forfatteren skriver videre at “man kan ikke forstå dugnadsdiskursen/krigsdiskursen/krisediskursen om man ignorerer at de artikuleres sammen med ekspertisediskursen” (s. 40).

Denne kontekstbeskrivelsen forsøker å vise den konteksten skolelederne var en del av under pandemien og som satte rammene for deres arbeidssituasjon.

## **1.2 Oppgavens struktur**

Det første kapittelet består av oppgavens innledning, med kontekstbeskrivelse og oversikt over oppgavens struktur.

Kapittel to er et teorikapittel hvor jeg presenterer oppgavens teoretiske rammeverk. Dette rammeverket består av flere teoretiske innsikter.

I kapittel tre presenteres oppgavens forskningsdesign. Her redegjør jeg for vitenskapsteoretisk ståsted, valg av metode og jeg introduserer informantene samt redegjør for innsamling og bearbeiding av datamaterialet. Jeg presenterer også de overordnede temaene for den tematiske analysen.

I kapittel fire presenteres, analyseres og drøftes empirien.

Kapittel fem er oppgavens siste kapittel og inneholder konklusjoner og implikasjoner for både egen praksis og videre forskning.

## **2. Teoretisk rammeverk**

Dette kapittelet er et teorikapittel med en redegjørelse av teoriene som blir benyttet i studien. Jeg har ikke funnet det hensiktsmessig å velge en enkeltstående teori som grunnlag for å analysere det komplekse fenomenet jeg skriver om, men har sett meg nødt til å anvende flere teoretiske innsikter som i sum danner et teoretisk rammeverk for denne masteroppgaven. I det følgende vil jeg presentere disse teoretiske innsiktene stykkevis og delt før jeg til slutt vil forsøke å sette bitene sammen i en helhetsbetraktning.

Det første teoretiske bidraget omhandler begrepene governance og policy, her forklart gjennom en artikkel som også inkluderer fenomenet “grenser” i sin argumentasjon. Deretter beveger vi oss fra governance til management og får et innblikk i Tian Sørhaugs betraktninger rundt Managementalitet og det han mener er et behov for transformativ ledelse. Fra Sørhaug går vi videre til en redegjørelse av tredje generasjons aktivitetssystem, eksemplifisert blant annet gjennom Yrjö Engeströms teoretiske bidrag. Den siste teoretiske innsikten i mitt rammeverk er Akkerman og Bakkers funn når det kommer til fenomenet grenser, grensekryssing og grenseobjekter. Dette bidraget blir gitt mest plass i redegjørelsen, i og med at begrepene grenser og grensekryssing vil være spesielt fremtredende i min analyse.

### **2.1 Governance og policy**

I artikkelen “Governance, public policy and boundary-making” skriver Fawcett et al. (2018) om “governance” sett opp mot “boundaries”, eller på norsk “styring” sett opp mot “grenser”, som konsept. De skriver innledningsvis at konseptet grenser er fundamentalt for å forstå resultater av styringsdokumenter. Videre at “the governance narrative” støtter seg på et argument om grenser. De skriver at dette handler om de utydelige grensene mellom staten og det sivile samfunnet og hvordan det er en spredning av autoritet (Fawcett et al., 2018, s. 482). De viser videre til Rhodes (1966) og forklarer begrepet “governance” med å vise til en økt

kompleksitet på systemnivå, vekst innenfor nettverk, mangfoldige styringsaktører, større selvstendighet og utydelige grenser mellom det offentlige, det private og den frivillige sektoren.

Forfatterne argumenterer for at det kreves opprettholdelse av grenser innenfor et byråkrati for at det skal kunne være institusjonell og organisatorisk autonomi. De viser til Sullivan og Skelcher (2002) og argumenterer for at det har blitt en stor interesse for fenomenet grensekryssing på bakgrunn av at grensene mellom institusjoner og i forbindelse med skillet mellom det offentlige og det private, har blitt mer gjennomtrengelige. O'Flynn et al. (2013), referert i Fawcett et al. (2018) sier:

Whether we are interested in how governments work together, how public organizations work together, how public organizations work with those from the non-profit or private sector, how professionals cross knowledge boundaries, or various other iterations, we are focused on boundary-crossing activity. (s. 483)

De skriver videre at det å jobbe på tvers av institusjoners og organisasjoners grenser i dagens offentlige styringssjargong, innebærer å bryte ut av "siloe" og kreere en helhetlig styringstilnærming og en integrert og sammenhengende styringsutforming (Fawcett et al., 2018, s. 483). De skriver også at enkelte har tolket denne bevegelsen mot økt koordinering innenfor statlig styring som et forsøk på å styrke den hierarkiske og byråkratiske kontrollen innenfor et bredere skifte mot en form for "post - New Public Management" eller "neo-Webersk stat" (ibid.).

Forfatterne fremhever også at nye systemer for informasjonsdeling og digitalisering har blitt identifisert som viktige verktøy for å bryte ned det de kaller byråkratiske siloe og fremme koordinering og samarbeid.

Noe som er interessant for mitt tema, er en påstand de har om verdikonflikter, nemlig at nesten hver eneste offentlige policy er gjennomsyret av en eller annen form for verdikonflikt hvor grenser blir trukket og deretter trukket på nytt. Dette er interessant sett opp mot debattene som kom i kjølvannet av norske myndigheters nedstenging av samfunnet i mars 2020 samt den sterke oppfordringen til befolkningen om å vaksinere seg mot smitte. Jeg vil påstå at disse debattene viste en tydelig verdikonflikt mellom gruppen som valgte å følge myndighetenes restriksjoner og klare råd, og gruppen som valgte å ikke gjøre det.

Avslutningsvis vil jeg nevne at forfatterne viser til forskere som har argumentert for at løsningen på mange politiske problemer krever ledelse på flere nivåer og det de kaller polysentrisk ledelse. De viser til Stone (2007) som hevder at globaliseringen og også globale og regionale policy- prosesser som eksisterer side om side med de nasjonale, har åpnet opp for en “global offentlig policy” (Fawcett et al., 2018, s. 484). Dette så vi under pandemien, da vi fikk en global, offentlig policy om å bekjempe smitten av Covid 19. Denne globale policyen var i sin tur styrende for de norske myndigheters nasjonale policy innenfor dette temaet.

## **2.2 Managementalitet, kunnskapsregimer og forholdet mellom kontroll og tillit**

Tian Sørhaug (2004) skriver i sin idéanalytiske bok om forskning på ledelse, “Managementalitet og autoritetens forvandling” at han forsøker å plassere ledelse i andre kontekster enn det han hevder har blitt gjort tidligere, da managementalitet skapte “et mentalt og praktisk rom der ledelse er sin egen kontekst” og hvor “ledelse er en gjentakbar, kausal relasjon” (s. 16). I sin bok setter han ledelse inn i økonomiske, organisatoriske og kulturelle kontekster. Han anvender Max Webers tre idealtyper for legitimering av makt; karisma, tradisjon og byråkrati/legal- rasjonell og argumenterer for at disse begrepene er nyttige å bruke også i vår tids kontekst. Han begrunner det med at det er “Et begrepsapparat som er innrettet mot å håndtere gjennomgripende overganger” (s. 256).

Ifølge Sørhaug handler ledelse om inkarnering av organisatoriske prosesser. Han forklarer det som en mellommenneskelig virksomhet som “i hvert fall delvis, er innrettet mot felles verdier, mål og oppgaver (...)”. Han sier videre at ledelse oppstår når “personer påføres og/eller påtar seg ansvaret for å regulere indre og ytre organisatoriske grenser” og at “ledere er således personlige garantister for en organiserings orden og retning”. Han argumenter også for at “Ledelse er en funksjon man blir identisk med, og man blir det med hele seg. Dette hender uavhengig av om lederen ønsker det eller forsøker å unngå det” (s. 31).

Sørhaug argumenterer for at flattere strukturer i organisasjoner gjorde at fokuset på verdier og ikke minst relasjoner ble viktige og skapte et behov for transformativ ledelse. Som han skriver: “Dette tvinger frem ledelsesformer som “styrer” eller har innflytelse gjennom verdier, og som har et sterkt og permanent fokus på relasjoner” (s. 256). Når det gjelder transformativ ledelse, trekker Sørhaug frem det som kalles de fire i-er: idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individualiserte hensyn. Idealisert innflytelse handler om lederen som rollemodell, inspirerende motivasjon handler om lederens “kapasitet til å kommunisere høye forventninger som forplikter medarbeiderne til

eksepsjonelle ytelser”, intellektuell stimulering handler om evnen til kreativitet, innovasjon og til å motivere medarbeiderne til personlig utvikling og til sist, individualiserte hensyn handler om lederens evne til å se og anerkjenne den enkelte medarbeider (s. 307). Sørhaug mener at begrepsapparatet rundt transformativ ledelse gir oss et analytisk rom for å se nærmere på nærvær og fravær av ledelse, der nærvær av ledelse er transformativ ledelse som igjen knyttes opp mot å lede gjennom verdier, eller som han skriver: “(...) mer presist og ambisiøst: ledelse gjennom å forandre verdier” (s. 309).

Sørhaug stiller det jeg oppfatter som et retorisk spørsmål om hvorvidt vi kan si at det er en overproduksjon av ledelse. Han viser til at ledelse kan være et substitutt for struktur og at “når regler og rammer er i forandring, skapes det både rom og behov for ledelse – gjerne ny ledelse og for mer ledelse”. Han skriver videre om et arbeidsliv preget av permanente endringer og at “forandring blir det stabile”. Han problematiserer alt det ledere og ledelse er satt til å løse og stiller spørsmål om vi er i stand til “å fremskaffe så mange ledere med så sterke og spesielle personlige kvaliteter som dette ser ut til å forlange” (Sørhaug, 2004, s. 312). Videre at de mange kravene til ledere kan føre til passivitet blant ikke- ledere. Sørhaug viser til Bryman (1992) og skriver at “Det er ledere som “skal gjøre det” og hvis ikke lederen har et tilstrekkelig karismatisk nærvær, blir ikke andre medarbeideres innsats tilskrevet betydning” (Sørhaug, 2004, s. 313). En av løsningene Sørhaug presenterer, er å la institusjonelle mekanismer “delvis overta transformativ funksjoner”. Dette vil ifølge Sørhaug gi en mer balansert forståelse og forventning til ledere. Han hevder også at den kritiske ledelsesutfordringen i dag ligger i å “håndtere kunnskap – i å beskytte, utvikle og implementere kunnskap” (s. 314).

Sørhaug velger å anvende det han kaller et idealtypisk kompleks bestående av tre kunnskapsregimer, forklart som forskjellige organiseringsformer og deres koblinger til kunnskap, makt og legitimitet. Kunnskapsregimene kalles kollegium, linje og nettverk (Sørhaug, 2004, s. 314). Han forklarer kollegiet som et fellesskap av likeverdige deltagere, linjen som hierarkisk organisert og nettverket som et mønster av møter mellom mennesker. Kollegiet er basert på dialog og en vekselvirkning mellom konsensus og kontrovers, linjen er instruksdrevet og formålet er orden og retning mens nettverket baseres på gjensidighet og bytteprosesser. For kollegiet er formålet sannhet, det er styrt av en falsifiseringsetikk og drivkraften i dialogen er kritikk, mens linjen styres av en verifikasjonsetikk som hegner om organiseringens dogmer. Nettverket har verken felles mål eller verdier, og Sørhaug skriver at man i nettverkene må forholde seg til rykter og ikke viten eller tro, samt at “gyldigheten til

den kunnskapen man forholder seg til, er ikke knyttet til om den er sann eller korrekt. Kunnskapen må fungere sosialt for å virke” (s. 317).

Videre forklarer Sørhaug hvordan regimene infiltrerer hverandre og både kan underbygge og undergrave hverandre. Kollegiet blir fremstilt som det mest sårbare kunnskapsregimet, et verdifelleskap hvor sårbarheten ligger i at alle i kollegiet må ha tillit til at alle deler forpliktelsen til den eksterne referansen, her forstått som sannhet. Kollegiet trenger beskyttelse av en linjeledelse for at dialogene skal være tvangsfrie og slippe frem det beste argumentet uten innblanding fra nettverkets prestisje- og interessekonstellasjoner. Samtidig fremheves kollegialitet som avgjørende for kunnskapsintensive virksomheter og Sørhaug argumenterer for at ledere i kunnskapskrevende organisasjoner må beherske transformativ ledelseslogikk (Sørhaug, 2004, s. 318). Linjen er omtalt som hierarkisk og grunnleggende udemokratisk, men med en iboende evne til å endre de styrende dogmene og dermed også seg selv. Linjen beslutter og avslutter (s. 316). Linjeledere kan delta i kollegialiteten, men må da legge sin egen hierarkiske autoritet til side og delta på likeverdig grunnlag. Sørhaug poengterer at dette er vanskelig, men at det er viktig at det oppleves troverdig av kollegiet. Et interessant poeng som Sørhaug trekker frem, er at kollegiet kan true linjens autoritet ved at dogmer blir forvekslet med hypoteser og dermed blir gjenstand for kritikk. Som Sørhaug skriver er

Politisk uenighet om beslutninger fattet i linjen, blir oversatt til faglig uenighet.

Politisk kritikk blir til kritikk av usannhet. Foreligger det faglig uenighet, er det jo galt å gi seg så lenge man er overbevist om at det vedtatte er usant. (s. 319)

Nettverket er omtalt som det mest robuste kunnskapsregimet, i og med dets evne til å innta diverse former tilpasset gruppen som er en del av nettverket. Det kan være team, prosjekter, allianser og være kjennetegnet av både åpenhet, lukkethet, likeverd og maktkonstellasjoner. Ifølge Sørhaug er det viktig at nettverk blir regulert av linjer og det er også viktig at linjen er i stand til å beskytte seg mot nettverket, siden “sterke uformelle prosesser kan erodere linjens kapasitet til å skape orden og retning” (Sørhaug, 2004, s. 320). Samtidig som at linjen må beskytte seg mot nettverket, må nettverket ifølge Sørhaug beskytte seg mot linjen. Dette for å forhindre at grenser satt opp av linjen, hindrer nettverkets produktivitet. Sørhaug sier videre at

Et rigid, vertikalt skille mellom kontroll og utøvelse og sterke grenser mellom spesialiserte avdelinger stopper eller hemmer nettverkets drivkraft: bytte og



gjensidighet. (...) Et godt nettverk har en fleksibilitet og en evne til å krysse grenser som er helt avgjørende i (post)moderne produksjon. (s. 321)

Sørhaug kaller dynamikken mellom de tre kunnskapsregimene for “maktens poetikk” i et postmoderne arbeidsliv” og begrunner det med at dette arbeidslivet ikke kan forstås innenfor rammene av verdensbildet til et industrielt maskineri (s. 321).

Sørhaug konkluderer avslutningsvis med at ledere ikke kan gjøre alt de skal og heller ikke være alt de skal, og at lederoppgavene derfor må underbygges av et organisatorisk design og en etikk som tas på alvor, og at “kollegialitet, linje og nettverk burde levere designkriterier for utvikling av moderne organisasjonsformer”. Han foreslår at samspillet mellom kunnskapsregimene bygges inn i organisasjonen: “Et produktivt samspill handler om konkret organisering og institusjonalisering i tid og rom”. Videre at “Kunnskapsbedriftens viktigste utfordring ligger i å designe en minimal linje som beskytter og innretter, men ikke kveler, kollegial kreativitet, og som utnytter nettverkets fleksibilitet uten å la seg fraksjonere av uformelle prosesser”. Deretter at “Både ledere og ansatte må ha en selvstendig evne til å bevege seg mellom forskjellige regimer og varierte organisatoriske omstendigheter” (Sørhaug, 2004, s. 323).

Sørhaugs teoretiske innsikter er nyttige for mitt tema av flere grunner. Han skriver om ledelse i det som må betegnes som en normalsituasjon, men vi ser at det han skriver har overføringsverdi til situasjonen skolelederne stod i under pandemien. Han beskriver situasjoner hvor det blir behov for mer ledelse, som et substitutt for struktur (s. 312). Han skriver om ledere som rollemodeller, som skal motivere de ansatte og som må se og anerkjenne den enkelte medarbeider (s. 307). Ikke minst stiller han det jeg oppfatter som et betimelig spørsmål om hvorvidt det er mulig å fremskaffe så mange ledere med de nødvendige kvalitetene som kreves (s. 312).

### **2.3 Aktivitetsteori**

Thomas de Lange, professor på Universitetet i Sørøst- Norge, forklarer den historiske utviklingen av aktivitetsteorien fra Vygoskys modell for mediert handling via andre generasjons aktivitetsteori hvor de omkringliggende sosiale rammene fikk større betydning til tredje generasjons aktivitetsteori og ekspansiv læring hvor teorien er tilpasset det moderne samfunnets kompleksitet (de Lange, 2014). Jeg går ikke inn på de forskjellige fasene her, men vil trekke frem hvordan de Lange forklarer hva som kjennetegner den siste generasjonens aktivitetsteori

Den bygger på erkjennelsen av at våre samfunn blir stadig mer komplekse, og at ingen virksomheter i realiteten opererer isolert eller uavhengig. Derfor vektlegger tredje generasjons aktivitetsteori hvordan aktivitetssystemer er knyttet til tilgrensende miljøer. Den inkluderer dermed det å forstå hvordan slike relasjoner påvirker aktivitetssystemet, og hvordan vi som individer lærer på tvers av virksomheter. (s.167)

Både hos Akkerman og Bakker (2011) og de Lange er det flere forskere som blir nevnt. Et av navnene som går igjen i begge artiklene er Yrjö Engeström, professor på Universitetet i Helsinki, Finland. På universitetets hjemmeside (University of Helsinki, u.å.) presenterer han seg slik:

I apply and develop cultural-historical activity theory as a framework in studies of transformations and learning processes in work activities and organizations. I am known for the theory of expansive learning and for the interventionist methodology of developmental work research.

Jeg velger videre å presentere noen av Engeströms bidrag innenfor tredje generasjons aktivitetsteori og ekspansiv læring med utgangspunkt i artikkelen “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization” (2001).

Som også de Lange poengterer, er tredje generasjons aktivitetsteori opptatt av samhandling mellom flere aktivitetssystemer. Engeström sier at den minste analyseenheten må være to samhandlende aktivitetssystemer, slik at det er mulig å fokusere på utfordringene og mulighetene for læring mellom organisasjoner. Engeström introduserer fire spørsmål og fem prinsipper som han mener er essensielle innenfor kulturhistorisk aktivitetsteori. De fire spørsmålene det er viktig å finne svar på, er 1) Hvem er det som lærer? 2) Hvorfor lærer de? 3) Hva lærer de? 4) Hvordan lærer de? (Engeström, 2001, s. 133).

Når det gjelder de fem prinsippene innenfor aktivitetsteorien, starter vi med det første prinsippet som sier at det er aktivitetssystemet, i relasjon med et nettverk av aktivitetssystemer, som må være analyseenheten. Det andre prinsippet handler om at et aktivitetssystem alltid vil være et fellesskap av mangfoldige oppfatninger, tradisjoner og interesser. Det tredje prinsippet handler om den historiske konteksten, som vil si at et aktivitetssystems potensiale og eventuelle utfordringer må forstås i lys av dets egen historie. Det fjerde prinsippet forteller oss at motsetninger spiller en sentral rolle som kilde til endring og utvikling. Til slutt har vi det femte prinsippet, som sier at det i aktivitetssystemer ligger en mulighet for ekspansiv transformering (Engeström, 2001, s. 137). Jeg vil komme tilbake til

Engeströms ideer om ekspansiv læring. Først ønsker jeg sitere han på det han skriver om viktigheten av motsetninger:

Since the 1970s (...) New domains of activity, including work, were opened up for concrete research (...) The idea of internal contradictions as the driving force of change and development in activity systems (...) begun to gain its due status as guiding principal of empirical research. (s. 135)

Med begrepet ekspansiv læring presenterer Engeström et alternativ til en vertikal og lineær forståelse av læring. Fokuset rettes nå mot aktørens handlinger og de motsetninger som dukker opp. Ekspansiv læring forstås som en sirkulær prosess der handlinger og motsetninger driver frem nye handlinger og nye motsetninger i en syklisk prosess. Som Engeström sier "(...) I suggest that we construct a complementary perspective, namely that of horizontal or sideways learning and development" (s. 153).

Engeströms ekspansive lærings sirkel starter med at det 1) stilles spørsmål ved nåværende praksis, med bakgrunn i kjente motsetninger. Utgangspunktet er en erkjennelse av et endringsbehov. Deretter gjennomføres det en 2a) historisk analyse og en 2b) empirisk analyse i nåtid. Målet er å finne og definere problemene og hvilke motsetninger som ligger bak. I fase 3) utformes det en ny løsning/modell som i fase 4) gjennomgås og undersøkes. Modellering blir fremhevet som viktig, både i analysedelen hvor det stilles kritiske spørsmål og i fase 3 og 4 hvor forslag til ny praksis skal jobbes frem og granskes. (Engeström, 2001, s. 152), I fase 5) implementeres den nye løsningen/modellen. Dette er i følge Engeström en kritisk fase hvor gammel og ny praksis møtes, og spenningene rundt motsetningene vil kunne føre til mye urolighet. Her kan det oppstå motstand basert på tertiære motsetninger. Fase 6) handler om kritisk refleksjon rundt prosessen. Her vil det i følge Engeström være omjustering av kvartære motsetninger. Hvis det er en kollektiv aksept av den nye praksisen, vil vi i fase 7) oppleve en konsolidering av den nye praksisen som har ført til det Engeström kaller ekspansiv læring. Eventuelt forkastes den nye praksisen og prosessen starter på nytt. Engeström er tydelig på at dette kan skje når som helst i prosessen. De uttalte motsetningene kan føre prosessen videre i de forskjellige fasene, men kan også føre til et behov for å gå tilbake til fase 1.

Avslutningsvis vil jeg med utgangspunkt i de Langes (2014) forklaring, gjøre rede for de fire forskjellige typene motsetninger vi finner i aktivitetsteorien. To av dem er allerede nevnt ovenfor, men ikke forklart.

Primær motsetning handler om motsetninger innenfor enkeltelementer av aktivitetssystemet. Dette kommer til uttrykk i form av uenighet innen bestemte deler av et aktivitetssystem, for eksempel hvis det er uenighet rundt aktivitetssystemets arbeidsfordeling. Sekundær motsetning betyr at det er motsetninger mellom enkeltelementer i aktivitetssystemet. Dette kommer til uttrykk i form av uenighet mellom ulike deler av aktiviteten, for eksempel mellom objektet (aktivitetssystemets overordnede mål) og aktivitetssystemet tilgjengelige verktøy.

Tertiær motsetning vil si at det er motsetninger mellom aktivitetssystemet og krav fra et overordnet eller dominerende aktivitetssystem. Et eksempel på dette kan være når en ledergruppe på en skole får beskjed fra kommuneoverlegen i en gitt kommune om å prioritere smittesporing av elever og ansatte fremfor ordinær drift og pedagogisk utviklingsarbeid. Her er det konflikt mellom aktivitetssystemets objekt og det som blir oppfattet som et overordnet aktivitetssystems objekt. Kvartær motsetning handler om motsetninger mellom et aktivitetssystem og miljøer med tilgrensende interesser. Dette kommer til uttrykk i form av uenighet fra en ekstern, men ikke-dominerende gruppe, for eksempel når foreldre ringer skoleledere og klandrer dem for at barna deres har blitt syke av Covid 19. Her er det da, blant annet, en konflikt mellom skolens objekt og foresattes objekt. de Lange (2014) forklarer videre:

De fire motsetningene som er vist i tabellen over, er grader og nivåer av konflikter som kan oppstå i et aktivitetssystem. De første to motsetningene (primær og sekundær) viser til interne prosesser i praksis, mens de to siste (tertiær og kvartær) viser til hvordan praksis påvirkes og presses av eksterne relasjoner. (s. 172)

## **2.4 Grenser, grensekryssing og grenseobjekter**

Det siste bidraget i mitt teoretiske rammeverk, er Akkerman og Bakkers litteraturgjennomgang fra 2011 hvor de har vurdert diverse teoretiske bidrag innenfor temaet «boundaries» og «boundary crossing», på norsk *grenser* og *grensekryssing*. De har i sin gjennomgang jobbet frem svar på to overordnede spørsmål:

- Hva er grensenes natur?
- Hvilke dialogiske læringsmekanismer finner sted på grensene?

De har gjort flere interessante funn og presenterer en forståelse av grenser som et dialogisk fenomen som innehar et betydelig potensial for læring (Akkerman og Bakker,

2011). Jeg tar utgangspunkt i deres funn og vurderinger når jeg velger å bruke grenser, grensekryssing og grenseobjekter som sentrale begreper i min analyse.

Jeg vil videre redegjøre for deres forståelse av fenomenet grenser, grensekryssere og grenseobjekter og hvordan de mener at læring kan oppstå gjennom grensekryssing, før jeg i analysedelen viser hvordan jeg har anvendt dette i min analyse av det innsamlede datamaterialet.

#### **2.4.1 Grenser**

I Akkerman og Bakkers forståelse av grenser, handler det om at forskjellige aktivitetssystemer innehar forskjellige perspektiver og hvordan disse aktivitetssystemene samhandler ved hjelp av det de kaller grenseobjekter. Dette omhandler altså handlinger og samhandlinger mellom forskjellige kontekster, hvor grensene krysses ved hjelp av grenseobjekter. De viser til Suchman (1994) og skriver: “The term boundary crossing was introduced to denote how professionals at work may need to “enter onto territory in which we are unfamiliar and, to some significant extent therefore unqualified” (Akkerman og Bakker, 2011, s. 134). Jeg vil senere argumentere for at det var dette som skjedde for skoleledere under pandemien.

Definisjonen på en grense, basert på hva Akkerman og Bakker (2011) har funnet i litteraturen, kan sies å være en “socio- cultural difference leading to discontinuity in action and interaction” (s. 133). De forstår altså grenser som noe som forstyrrer samhandlingen mellom to parter med sosiokulturelle forskjeller. De finner videre at grenser er tvetydige av natur og kan sees på som “A nobody’s land”, altså ingenmannsland (s. 141). Dette påvirker samhandlingen som skjer i grenseland.

Noe av det som er interessant og som fremheves flere ganger er nettopp grensenes komplekse natur. Det Akkerman og Bakker (2011) har trukket ut av litteraturen de har gjennomgått og dermed konkludert med, er at fokuset må være på å overkomme diskontinuiteten i handlinger og samhandlinger som kan oppstå fra sosiokulturelle forskjeller, i stedet for å overkomme eller unngå forskjellene i seg selv (s. 136). Grensene må ses på som læringsressurser og ikke barrierer. Akkerman og Bakker bruker begrepene «både – og» og «verken – eller» for å beskrive dette. «Både – og» omhandler mangfoldigheten vi kan finne, mens «verken – eller» viser til tvetydigheten. Dette fordrer ifølge Akkerman og Bakker dialog, hvor mening forhandles og noe nytt kan oppstå (s. 142) Vi ser her hvordan de fremhever det iboende læringspotensialet.

### 2.4.2 Grenseobjekter

Grenseobjekter er artefakter som har en spesiell funksjon i forbindelse med samhandlingen mellom de forskjellige aktivitetssystemene (Star, 1989, referert i Akkerman og Bakker, 2011). Vi kan si at grenseobjekter gjør grensekryssingen mulig. De har en brobyggende funksjon mellom parter som i utgangspunktet er forskjellige av natur. Akkerman og Bakker støtter seg på Star (1989, s. 393) som sier at grenseobjekter er objekter som:

Both inhabit several intersecting worlds and satisfy the informational requirements of each of them. . . . [They are] both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual site use. (s. 134)

Grenseobjekter kan være forskjellige former for datainnsamling, karakterlister eller det jeg vil argumentere for senere; forskrifter eller retningslinjer utarbeidet av myndighetene som implisitt eller eksplisitt pålegger samfunnsinstitusjoner å samhandle. Jeg vil også senere argumentere for at pandemien i seg selv var et grenseobjekt. Akkerman og Bakker viser til litteratur som underbygger en slik forståelse av grenseobjekter, altså at et felles problemområde kan fungere som et grenseobjekt. Grenseobjektet blir da motivet for handlingene og for grensekryssingen (Edwards og Fowler, 2007, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 147).

Når det gjelder disse objektene på grensen, som gjør samhandling mulig, er et av kjennetegnene at de betyr forskjellige ting for aktørene i forskjellige aktivitetssystemer, men at de også har en struktur som er vanlig nok til å gjøre dem gjenkjennelige på tvers av aktivitetssystemene. Vi kan derfor si at grenseobjekter er artefakter som artikulere mening og adresserer mangfoldige perspektiver. Grenseobjektene innehar en tolkningsfleksibilitet. Artefakter kan mislykkes som grenseobjekter hvis de ikke innehar mangfoldige meninger og perspektiver.

Et av funnene til Akkerman og Bakker (2011) som er spesielt interessant for min analyse er at de ser grenseobjekter som organiske arrangementer som tillater forskjellige grupper å jobbe sammen, basert på en frem og tilbake- bevegelse mellom en løselig struktur ved arbeid på tvers av arbeidsområder, altså ved grensene, og velstrukturert bruk når det brukes av den enkelte gruppe eller aktivitetssystem (s. 141). Grenseobjekter er ofte designet

for å erstatte en del av kommunikasjonen eller praksisen ved å forutse mangfoldige meninger. Det er da kanskje ikke overraskende at de også har funnet at det er viktig med tilleggsinformasjon. “Several scholars have described how additional information is needed to render boundary objects intelligible to other parties or for future us (Lee, 2007; Lutters og Ackerman, 2007, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 141). Jeg kommer tilbake til dette i forbindelse med skoleledernes håndtering av styringsdokumenter, koronatiltak og skiftende retningslinjer. Et interessant perspektiv, som jeg også vil nevne noe i analysen min, er det som Akkerman og Bakker tillegger Osrick og Robertson (2009): “(...) Instead, they argue, boundary object are often subject to political processes, having a mediating role for contrasting goals, possibly reinforcing power structures and occupational hierarchies” (Akkerman og Bakker, 2011, s. 150).

### **2.4.3 Læringspotensialet ved Grensekryssing**

Akkerman og Bakker (2011, s. 142) er opptatt av hva vi kan finne av læring på grensene og ved grensekryssing. De argumenterer for at vi må anvende et bredt syn på læring og mener at vi gjennom grensekryssing kan oppnå:

- Nye innsikter
- Identitetsutvikling
- Endring av praksis
- Institusjonell utvikling.

For å oppnå dette mener de å finne fire læringsmekanismer:

- Identifisering
- Koordinering
- Refleksjon
- Transformasjon.

Jeg ønsker å forklare læringsmekanismene nærmere, siden disse vil være relevante i min analyse.

**2.4.3.1 Identifisering.** Når det gjelder identifisering som en læringsmekanisme, hevder Akkerman og Bakker at de har funnet i litteraturen at det handler om å rekonstruere egen identitet. Identifiseringsprosessen innebærer et spørsmål om kjerneidentitet, dette på grunn av at grensekryssingen kan føre med seg en følelse av ustabilitet eller trussel på grunn

av økende likhet mellom systemene eller overlapping av praksiser (s. 142). Jeg vil vise et eksempel på dette i analysedelen.

Akkerman og Bakker (2011, s. 143) fant to vanlige identifiseringsprosesser i litteraturen. I den ene identifiseringsprosessen handler det om å definere en praksis i lys av en annen. Spørsmålet her blir hva som skiller den ene fra den andre. Denne dialogiske prosessen kalles «othering». Considine (2006) fremhever at «hva som etablerer systemet som et system, er forskjellene aktørene bruker, og får andre til å bruke, for å definere seg selv, og dette kommer vanligvis til syne på grensen mellom et system og et annet» (Considine, 2006, s. 257, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 143).

Den andre identifiseringsprosessen handler om det Akkerman og Bakker kaller det underliggende behovet for legitimerende sameksistens. Akkerman og Bakker skriver at det er typisk i identifiseringsprosessen at grensene mellom praksiser blir funnet og rekonstruert uten nødvendigvis å overkomme diskontinuitet. Læringspotensialet finnes i en fornyet “sense making” av forskjellige praksiser og relaterte identiteter (s. 143).

**2.4.3.2 Koordinering.** Her er dialogen mellom de forskjellige partene opprettet kun for å opprettholde arbeidsflyten. Koordinering krever en kommunikativ forbindelse, for eksempel via delte grenseobjekter. Et viktig poeng i forbindelse med dette er at til tross for at grenseobjektene kobler sammen forskjellige aktører blir de lest forskjellig av de forskjellige aktørene. Noen studier viser at koordinering innebærer “efforts of translation” mellom forskjellige verdener, og forfatterne poengterer at en oversettelse innebærer både intersubjektivitet og et mangfold av mulige forståelser (Akkerman og Bakker, 2011, s. 144).

Et annet funn Akkerman og Bakker har gjort er at grensepermeabiliteten blir forbedret ved å gjentatte ganger krysse forskjellige praksiser. Dette betyr at grensekryssing blir enklere jo flere ganger man gjør det. Til slutt handler koordinering på tvers av grenser om å skape rutiner og å få disse operasjonalisert (s. 144).

**2.4.3.3 Refleksjon.** Den tredje læringsmekanismen handler om refleksjon. Grensekryssingens rolle er her å forstå og gjøre eksplisitt forskjellene mellom praksiser og deretter lære noe nytt om egen praksis. Forfatterne skiller mellom “Perspective making” og “perspective taking”, hvor det første handler om å gjøre eksplisitt ens forståelse og kunnskap om et tema mens det andre handler om å ta den andre sidens perspektiv. De henviser til Bakhtin og skriver at både perspektivlagning og perspektivtaking er dialogiske og kreative av natur.



I forbindelse med perspektivlagning er det viktig å få tilgang til implisitte og usagte antagelser. Akkerman og Bakker viser til at Hoyles et al. (2007) har funnet at “Boundary crossing occurs if these (boundary) objects facilitate communication between different activity systems by making explicit the knowledge and assumptions mobilized in the interpretation of the object.” (s. 145).

Når det gjelder perspektivtaking viser forfatterne (2011) blant annet til Boland og Tenkasi (1995) som hevdet at:

Boundary objects in knowledge intensive firms are artifacts that can serve as a perspective-taking experience for those who have the attitude of engaging the horizons of another thought world: “This taking of the other into account, in light of a reflexive knowledge of one’s own perspective, is the perspective-taking process. (s. 145)

Forfatterne poengterer at en konsekvens av perspektivlagning og perspektivtaking er at folks måter å se verden på, blir rikere sånn at det beriker den enkeltes identitet utover nåværende status (s. 146). Refleksjon resulterer i utvidet perspektiv og dermed en ny konstruksjon av identitet. Ikke som i læringsmekanismen identifisering, hvor resultatet er en rekonstruksjon av egen identitet.

**2.4.3.4 Transformering.** Den siste læringsmekanismen har forfatterne kalt “transformering”. Grensekryssing kan potensielt føre til en transformeringsprosess. Forfatterne viser til at studier som beskriver transformering, ofte forsker på effektene av intervensjoner og at alle transformeringsprosesser starter med en konfrontasjon med en mangel eller et problem som krever at de kryssende verdenene revurderer deres nåværende praksis og deres innbyrdes forhold. Transformering fører til grunnleggende praksisendringer, potensielt skapes også en ny «in-between practice», som noen ganger blir kalt grensepraksis. Men, hvis det ikke skjer en konfrontasjon, kan vi heller ikke forvente en transformering (Akkerman og Bakker, 2011, s. 146).

Konklusjonene til flere forskere er at konfrontasjon innebærer å støte på avbrytelser eller diskontinuiteter som det er vanskelig å overkomme. Akkerman og Bakker skriver at “Following the ideas of second- and third generation of CHAT, these scholars denote that tensions and conflicts may represent structural contradictions within or between activity systems” (s. 147).

Den andre prosessen innenfor transformering er å gjenkjenne et felles problemområde. Det er viktig å vite at litteraturen viser at transformering av nåværende praksiser ikke er uten retning, den er motivert av og rettet mot problemområdet som binder de kryssende praksisene sammen. Den tredje prosessen vi kan finne innenfor transformering, kaller forfatterne for “hybridisering”. Dette handler om at det oppstår noe nytt, med elementer fra forskjellige kontekster. Det kan være nye verktøy, konsepter eller analytiske modeller. Resultatet av denne prosessen kan også føre til en fullstendig ny praksis, et helt nytt samarbeid på tvers av grensene.

Den fjerde prosessen innenfor transformering kalles “krystallisering”. Dette handler om at det som er skapt, blir en del av praksis og dermed får virkelige konsekvenser. Krystallisering kan også skje ved at det blir utviklet nye rutiner eller prosedyrer som innehar det som er skapt eller lært. Forfatterne skriver også at: “Crystallization can occur by means of what Wenger (1998) called reification, that is, to congeal this experience into “thingness” (Akkerman og Bakker, 2011, s. 148). Til tross for at viktigheten av krystallisering er fremhevet i mange av studiene som viser til transformeringsprosesser, viser de empiriske funnene at dette er sjeldent realisert. Jeg vil vise eksempler på dette i min analyse.

Den femte prosessen innen transformering er å opprettholde det unike ved de kryssende praksisene. Det vil si at til tross for at forfatterne fant at det var vanlig med endrede eller nye praksiser, fant de også en styrking av gjeldende praksiser. Den siste prosessen for å sikre transformering er “Continuous joint work at the boundary”. Altså, fortsatt felles arbeid på grensen. Dette pågående felles arbeidet på grensen er ofte beskrevet i studiene som en prosess for meningsforhandling.

Hvordan mener forfatterne at disse læringsmekanismene relaterer seg til hverandre? Hvis vi starter med identifisering, skiller denne læringsmekanismen seg fra de andre ved at det her handler om å konstruere og rekonstruere grenser, mens hos de andre mekanismene handler det om å overskride grenser (Akkerman og Bakker, 2011, s. 151). Både identifisering og refleksjon reflekterer meningsorienterte læringsmekanismer. Det handler om aktivitetssystemenes perspektiv og identiteter. Både identifisering og refleksjon er en betingelse for transformering. Når det gjelder koordinering og transformering, reflekterer disse mer praksisbaserte læringsmekanismer.

Videre finner Akkerman og Bakker at koordinering er det motsatte av transformering. Koordinering er uanstrengt, rutinert og handler om folk som beveger seg frem og tilbake over grensene. Transformering derimot, handler om konfrontasjon og et kontinuerlig felles arbeid.

#### **2.4.4 Grensekryssere**

Når det gjelder personene som gjør dette arbeidet på grensen, de vil kaller grensekrysserne, kan de sies å være brobyggere mellom begge verdener, men som dette sitatet viser: “(...) they not only act as bridges between worlds but also simultaneously represent the very division of related worlds” (Akkerman og Bakker, 2011, s. 147), er rollen noe mer tvetydig. Akkerman og Bakker viser til funn som tydeliggjør at de også blir ansvarliggjort i hver verden og ofte kritiserte for å være for mye det ene eller det andre. Så hva kreves for å takle den tvetydige rollen som grensekrysser?

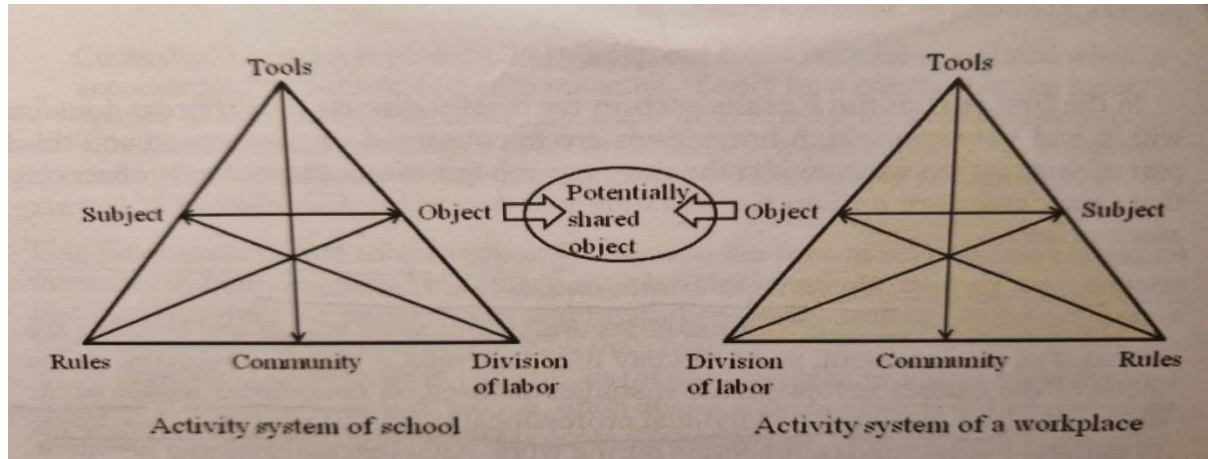
Det som kommer frem i litteraturen Akkerman og Bakker har gjennomgått, er først at det kreves personlig mot; “Personal fortitude” (Landa, 2008, s. 195, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 140).

Interessante begreper som ellers brukes i forbindelse med grensekryssere er “boundary- crossing leadership style” (Morse, 2010b, referert i Akkerman og Bakker, 2011), boundary- crossing competence (Walker og Nocon, 2007, referert i Akkerman og Bakker, 2011) og boundary skills (Fortune og Bush, 2010, referert i Akkerman og Bakker, 2011). Grensekryssingskompetanse handler ifølge artikkelen om “(...) ability to manage and integrate multiple, divergent discourses and practices across social boundaries” (s. 140). Det første begrepet handler om å gjøre denne formen for grensekryssing til en type lederstil. Som det kommer frem i artikkelen; “(...) it requires people to have dialogues with the actors of different practices, but also to have inner dialogues between the different perspectives they are able to take on (Akkerman et al., 2006, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 140).

## 2.4.5 Eksempel på samhandling mellom to aktivitetssystemer

Figur 1

### Samhandling mellom to aktivitetssystemer



Notat. Modell utarbeidet av Konkola et al., 2007, s. 216, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 139.

Denne illustrasjonen av samhandling mellom to aktivitetssystemer viser hvordan de to separate aktivitetssystemene møter hverandre i det delte grenseobjektet. Grensene mellom de to aktivitetssystemene representerer forskjellige kulturer og en potensiell utfordring når det kommer til handling og samhandling mellom disse systemene, men representerer også den potensielle verdien i å opprette kommunikasjon og samarbeid. Vi kan si at de har en felles interesse for samhandling, men forskjellige kulturer og forskjellige perspektiver. Jeg vil i analysedelen vise hvordan Figur 1 kan anvendes for å forstå et aspekt ved situasjonen landets skoleledere stod i under pandemien. Jeg vil eksemplifisere ved å vise til det pålagte samarbeidet med kommuneoverlegene og kravet om at det på skolene skulle gjøres helsefaglig arbeid som smittesporing og testing. Jeg vil også anvende modellen for å vise hvordan pandemien i seg selv kan sies å ha fungert som et grenseobjekt.

## 2.5 Oppsummering

Jeg har nå presentert de forskjellige innsiktene som samlet danner grunnlaget for mitt teoretiske rammeverk. Jeg vil her forsøke å komme med en helhetsbetraktning rundt hva rammeverket kan bidra med i min analyse.

Governance omhandler overordnet styring og styringssystemer, altså i hovedsak styring av offentlige bedrifter eller organisasjoner. Noe av det jeg trekker ut av artikkelen til

Fawcett et al. (2018) som spesielt interessant for mitt tema er det de skriver om kompleksiteten i dagens offentlige styring, spredningen av autoritet og både viktigheten av å opprettholde tydelige grenser innenfor et byråkrati, men også viktigheten av samarbeid mellom institusjoner. Dette er relevant for å forstå dynamikken mellom de forskjellige aktørene jeg omtaler i min oppgave. Jeg har allerede i redegjørelsen nevnt at det også er interessant det de skriver om at hver offentlig policy vil være gjennomsyret av en eller annen verdikonflikt. Dette ser jeg opp mot debatten i Norge mellom vaksinetilhengere og vaksinemotstandere. Denne artikkelen gir også et begrepsapparat for noe av det som skjedde under pandemien, nemlig at en global, offentlig policy ble styrende for de norske myndighetenes nasjonale policy.

I kontekstbeskrivelsen har jeg omtalt teorien om målstyring med resultatkontroll anvendt i utdanningssektoren. Dette er en teoretisk linse som er nyttig som tankeredskap for at vi skal forstå en vesentlig side ved styring i den norske skolesektoren. Teoriens gyldighet kan være noe omdiskutert, og det er mulig å si at målstyringen over tid har blitt noe avdempet, noe også Andrea Gjerde viser i sin masteroppgave “NPM og post-NPM i norsk utdanningspolitikk”. Nasjonale skolemyndigheter snakker om en tillitsreform. Dette leder oss til neste teoretiske linse, også nevnt i kontekstbeskrivelsen: teori som legger vekt på å bygge tillitsfulle relasjoner mellom ledere og virksomhetens ansatte. Denne teorien er særlig viktig når vi tar for oss ledelse innenfor en bestemt virksomhet, for eksempel en skole. Dette innebærer at innenfor en norsk skolekultur vil det å balansere tillitsdimensjoner og tydelig kommunisert lederskap om hva som er virksomhetens mål, være en viktig ambisjon. En slik balansering er viktig innenfor normal drift, og ofte vil denne balanseringen finne sted gjennom eksplisitte eller implisitte forhandlinger. Denne teoretiske innsikten kan vi også finne hos Tian Sørhaug (2004). Sørhaug gir oss blant annet begrepet “kunnskapsregimer” og viser samspillet mellom tre idealtypiske regimer hvor de til dels underbygger hverandre og til dels undergraver hverandre. Disse tre kaller han kollegiet, linjen og nettverket. Skolen som organisasjon vil typisk inneholde både kollegiet, linjen og nettverket og Sørhaug argumenterer for en stor kompleksitet i utøvelsen av ledelse, hvor disse tre regimene fordrer en sterk bevissthet rundt relasjonsbygging, tillit, verdibasert ledelse og også opprettholdelse av orden og retning, og dermed kontroll. Balansen mellom utøvelse av kontroll på den ene siden og tillit på den andre, er en utfordrende oppgave. Sørhaug konkluderer med at ledere ikke kan gjøre alt de skal eller være alt de skal, og at det kreves en organisatorisk endring. For

min oppgave gir Sørhaug en viktig innsikt i kompleksiteten skolelederjobben innebærer under normal drift og et nyttig begrepsapparat for å drøfte balansen mellom kontroll og tillit.

Utfordringer kan oppstå når nasjonale myndigheter innfører drakoniske tiltak, slik som under pandemien. I en slik unntakssituasjon vil klare kommandoer bli viktige og implisitte forhandlinger blir gjerne satt ute av spill for en stund. Drakoniske tiltak av den typen som er aktuelle i krisesituasjoner vil måtte innebære interaksjon mellom aktivitetssystemer. Dermed oppstår det ytterligere kompleksitet gjennom balansering innad i et aktivitetssystem og samhandling mellom flere aktivitetssystemer. Det teoretiske bidraget om tredje generasjons aktivitetssystem og deretter Akkerman og Bakkers artikkel om grenser, grensekryssing og grenseobjekter gir viktige innsikter i hvordan situasjonen skoleledere stod i under pandemien, kan forstås. Grensekryssing er et nyttig analytisk begrep som tydeliggjør den rollen skoleledere ble gitt under pandemien.

Gjennom de forskjellige teoretiske innsiktene, får vi en teoretisk ramme som samlet sett gir et godt utgangspunkt for en helhetlig analyse av hvordan skoleledere erfarte sin rolle under pandemien.

### **3 Metode**

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for oppgavens forskningsdesign, før jeg går videre til en begrunnelse av mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter redegjør jeg kort for kvalitativ innholdsanalyse, før jeg beskriver datainnsamlingen jeg har gjennomført. I denne beskrivelsen presenterer jeg informantene mine og også hvordan jeg bearbeidet datamaterialet. Den siste delen i kapittelet er en presentasjon av de overordnede temaene jeg har konstruert i samhandling med datamaterialet.

#### **3.1 Forskningsdesign**

Metoden jeg har anvendt er kvalitativ. Jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervjuer hvor jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide, men hvor jeg åpnet opp for at svarene til informantene kunne føre intervjuet i litt andre retninger enn det jeg i utgangspunktet hadde lagt opp til. Jeg ønsket å få fylldige beskrivelser som kunne gi meg muligheten til å trekke ut temaer som jeg kunne analysere. Blant annet på grunn av restriksjoner i forbindelse med pandemien, ble to av intervjuene ble gjennomført digitalt mens ett ble gjennomført fysisk og med båndopptager. Jeg informerte om at intervjuene ville bli slettet etter endt analyse og at dataene kun ville bli brukt i denne masteroppgaven.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 66) problematiserer hukommelsens rolle i intervjusituasjoner. Mine tre intervjuer ble gjennomført våren 2021, våren 2022 og våren 2023. Dersom tidsaspektet hadde medført betydelige variasjoner i informantenes svar, ville jeg ha brukt det som variabel i analysen, men sånn var det ikke. Likevel, realiteten er at den første informanten gjennomførte intervjuet mens pandemien fremdeles pågikk våren 2021, den andre informanten gjennomførte intervjuet på tampen av skoleåret etter to år med varierende restriksjoner og smittetrykk, mens den tredje informanten ble intervjuet våren 2023, på et tidspunkt hvor pandemien var over men hvor vi nå stod i en situasjon med krig i Europa og overhengende atomtrussel. Det er naturlig å tenke seg at disse forskjellige kontekstene informantene befant seg i, ville påvirke dem i intervjusituasjonen og farge svarene deres. Når det gjelder de konkrete svarene informantene ga på mine spørsmål og temaene de selv brakte til torgs, kan jeg likevel ikke si at det var noe som fikk meg til å vurdere at dette truet oppgavens reliabilitet med hensyn til tidsaspektet. Som tidligere nevnt var det i såpass stor grad samsvar mellom informantenes svar og de temaene de selv brakte frem som essensielle, at jeg ikke har funnet grunn til å problematisere dette nærmere. Men, jeg har vært bevisst på dette og har derfor i gjennomlesingen av de transkriberte intervjuene vurdert om det har vært uttalelser som i såpass stor grad har vært påvirket av tidspunktet for intervjuet at de burde ha vært gjenstand for en egen analyse. Det jeg har sett, er at det har vært nyanser i hvor utfordrende de forskjellige skolelederne oppfattet situasjonen der skolene i Norge ble fysisk nedstengt og dette kan så klart avhenge noe av hvor lenge siden det skjedde, men det kan også handle om personlighet. I tillegg hadde den tredje informanten naturligvis større utfordringer med å huske konkrete detaljer fra våren 2020 enn de to andre. Men igjen, temaer de trakk frem som viktige for dem, samsvarte på tvers av årstall for gjennomført intervju. Når det gjelder de konkrete temaene jeg ønsker å analysere, er jeg trygg på at datagrunnlaget mitt gir et tilstrekkelig evidensgrunnlag for analyse. Analysen blir dermed en slags rasjonell rekonstruksjon av tidligere hendelser.

For at rapporteringen av dataene skulle oppnå så høy validitet som mulig (ibid.), ble det viktig å hjelpe informantene til å hente frem minnene fra de situasjonene jeg ønsket å få innblikk i. Jeg gjorde det ved å gi konkrete ledetråder og være så spesifikk som mulig da jeg stilte spørsmål. Jeg gjentok også noe av det informantene hadde sagt når jeg stilte oppfølgende spørsmål og jeg ba informantene gi en fri beskrivelse av enkelte hendelser. Eksempler på spørsmål jeg stilte er:

Så hvis jeg forstår deg riktig, er din opplevelse at kollegiet oppfattet beredskapsgruppen som en trygghet og noe de – en gruppe de stolte på, så hvis det var behandlet der så opplevde de det som gjennomtenkt og noe de skulle følge da. Forstår jeg deg riktig?

Nå har jeg lyst til å snevre det inn litt og snakke om mars 2020. Hvordan opplevde du det som skjedde i mars for litt over et år siden? Kan du beskrive med egne ord hva som skjedde hos deg da beskjeden om nedstenging kom?

Det første eksempelet handler om å gjenta noe av det informanten har sagt for å være sikker på at jeg har oppfattet det riktig og så spille videre på det for å komme over på et nytt tema. Det andre eksempelet viser hvordan jeg startet med å be informanten om å gi en fri beskrivelse av hva som skjedde og hvordan opplevelsen var da beskjeden om nedstenging av den fysiske skolen kom.

Når jeg valgte å bruke kvalitativ metode, var det fordi jeg hadde formulert en problemstilling hvor jeg ønsker å få innsikt i informantenes erfaring eller forståelse av et fenomen. Jeg ønsket å få en beskrivelse som ikke nødvendigvis kunne gjengis i tall. Det gjennomgående for kvalitativ metode er at vi har få enheter men mange variabler. I boka «Det kvalitative forskningsintervju» hevdes det at enkelte forskere velger intervju som metode bare fordi de liker å snakke med mennesker eller fordi de ikke liker kvantitativ forskning eller statistikk (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 135). De argumenterer videre for viktigheten av å stoppe opp og stille seg selv spørsmålet om intervju faktisk er den beste metoden for å belyse det gitte temaet (ibid.). Dette blir også fremhevet i kapittelet “Research design and planning” i boka “Research Methods in Education” hvor vi kan lese “The purposes of the research determine the design of the research which, in turn, informs the methodology.” (Cohen et al., 2018, s. 173). Jeg må innrømme at for antropologen i meg var det mest nærliggende å designe en oppgave som gjorde at jeg måtte bruke kvalitativ metode. Som nevnt ønsket jeg å få innsikt i informantenes erfaringer og forståelse av et fenomen. Den mest hensiktsmessige metoden for å få svar på det jeg lurte på, var etter min vurdering dermed intervju. Jeg skulle gjerne ha gjennomført deltagende observasjon også, men tidsrammen tillot dessverre ikke det. I tillegg til intervjuene, gjennomførte jeg en enkel form for dokumentanalyse.

Da jeg skrev forrige masteroppgave i sosialantropologi i 2016, startet jeg metodekapittelet med å vise til noen av lovene som regulerer en students atferd i forbindelse med masteroppgaven. Når jeg leser gjennom det jeg skrev sist, ser jeg at mye av dette



samsvarer med hva som skrives om validitet i Kvale og Brinkmanns (2018) bok. De argumenterer for at validitet handler om håndverksmessig kvalitet og sier at validering ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (s. 277). Kvale og Brinkmann skriver i det store og hele mye om håndverksmessig kvalitet når det gjelder å samle inn data gjennom intervjuer. Jeg har støttet meg mye på deres bidrag når jeg har kodet og analysert dataene mine. Når det gjelder hvilke formelle lover som rammer inn arbeidet til en forskende student, viser jeg her til et utdrag av det jeg kom frem til under arbeidet med forrige masteroppgave (Mannsaaker, 2016).

Det er en rekke formelle lover samt uformelle retningslinjer som regulerer hvordan jeg som forskende student bør opptre, både når det gjelder forsiktighetsregler i forbindelse med datainnsamling og også i enkelte tilfeller taushetsplikt. Av formelle lover er det mest nærliggende å nevne Universitets- og høyskoleloven og Forskningsetikkloven. Formålet til Forskningsetikkloven er å bidra til at forskning skjer i «(...) henhold til anerkjente etiske normer» (Forskningsetikkloven, 2017, §1), men sier ellers lite om hvilke anerkjente etiske normer som faktisk gjelder. Derimot står det blant annet i Universitets- og høyskoleloven at «Universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet. Institusjonene har et ansvar for å sikre at undervisning, forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder et høyt faglig nivå, og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, kunstfaglige, pedagogiske og etiske prinsipper» (Universitets- og høyskoleloven, 2005, §1-5(1)). I tillegg har loven en egen paragraf som omhandler studenters taushetsplikt hvor det står at «En student som i studiesammenheng får kjennskap til noens personlige forhold, har taushetsplikt etter de regler som gjelder for yrkesutøvere på vedkommende livsområde. Institusjonen skal utarbeide taushetsplikterklæring som må underskrives av de studenter dette er aktuelt for» (Universitets- og høyskoleloven, 2005, §4-6). Likevel er det retningslinjene fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK) som tydeligst formulerer hvilke hensyn som bør tas av studenter og andre som bedriver en eller annen form for forskning, det være seg innen naturvitenskap, teknologi, Internett, medisin eller samfunnsvitenskap og humaniora. Disse komiteene er hjemlet i Forskningsetikkloven og gir tydelige anbefalinger om hva som er god etisk praksis innenfor alle nivåer av forskning. I retningslinjene som er tilpasset samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi står det blant annet om konfidensialitet, om viktigheten av

et tydelig samtykke fra informantene og det å respektere informantenes integritet og menneskeverd (NESH, 2021). (s. 6)

Som vi ser i avsnittet over, handler dette i bunn og grunn om å gjennomføre forskningsarbeidet med det som Kvale og Brinkmann (2018) vil kalle god, håndverksmessig kvalitet.

### ***3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted***

Det vitenskapsteoretiske ståstedet i oppgaven er sosialkonstruksjonistisk, noe som betyr at jeg støtter meg på ideen om kunnskap som sosialt konstruert. Virkeligheten er da ikke en universell størrelse som kan graves frem. Mennesket skaper aktivt sin virkelighet gjennom sine handlinger og sitt språk.

Berger og Luckmann er to betydelige bidragsytere til denne retningen. De argumenterer for at vi gjennom samhandling skaper en felles virkelighet. Som Pål Veiden skriver i innledningen til boka “Den samfunnskapte virkelighet” (Berger og Luckmann, 2000):

Tre setninger oppsummerer Berger og Luckmanns prosjekt: Samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt. Begrepene som hører til disse tre faktumene er eksternalisering, objektivisering og internalisering. Mennesket skaper og blir skapt av samfunnet. (s. 9)

Det som dette sitatet illustrerer er at prosessen er dialektisk, det er en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn. I en slik prosess utvikles det som blir vår virkelighet. Forfatterne er opptatt av institusjonalisering, hvordan institusjoner skapes, og argumenterer for at samfunnets institusjoner formes av det samfunnet de er en del av. Rutinemessig sosial samhandling får etter hvert strukturelle trekk, og oppfattes som objektive. Med Berger og Luckmanns (2000) egne ord:

En institusjonell verden oppfattes altså som en objektiv virkelighet. Den har en historie som går forut for individers fødsel, og den er ikke tilgjengelig for dets personlige hukommelse. Den var der før individet ble født, og den vil være der etter dets død (...) Det er viktig å huske på at den institusjonelle verdens objektiviteter, hvor uomtvistelig den enn synes å være for individet, er en menneskeskapt objektivitet. (s. 75)

Når det gjelder forståelsen av begrepene virkelighet og kunnskap, skriver forfatterne (2000):

For vårt formål er det tilstrekkelig å definere “virkelighet” som en kvalitet som er knyttet til fenomener som vi erkjenner at har en eksistens uavhengig av vår egen vilje (vi kan ikke “ønske dem bort”), og å definere “kunnskap” som vissheten om at fenomener er virkelige og at de er i besittelse av visse karakteristika. (s. 24)

Hvis vi går over til deres forståelse av rollers betydning, poengterer de at “Individet deltar i en sosial verden ved å spille roller. Gjennom internaliseringen av disse rollene blir den samme verden subjektivt virkelig. All institusjonalisert atferd innebærer roller. Rollene inngår således i institusjonaliseringens kontrollerende vesen. Rollene representerer den institusjonelle orden” (s. 87). Videre forsøker de å forklare hva de mener med at rollene representerer institusjonene ved å si at “(...) rollene gjør det mulig for institusjonene å fortsette sin eksistens som noe virkelig nærværende i levende individers erfaring” (s. 88).

Forfatterne skriver også at “det å være menneske varierer fra det ene sosiokulturelle området til det andre. Det finnes med andre ord ikke noe menneskelig natur, forstått som et biologisk bestemt dypere lag som bestemmer variasjonene i de sosiokulturelle dannelsene” og videre “selv om man kan si at mennesket har en natur, er det viktigere å si at mennesket bygger opp sin egen natur, eller ganske enkelt at mennesket skaper seg selv” (s. 66). Dette kan sees i sammenheng med det de sier om å være medlem av et samfunn: “Et individ er imidlertid ikke født som medlem av et samfunn. Det har et medfødt anlegg for sosialisering, og blir et medlem av samfunnet” (s. 135).

Når det gjelder prosessen med å bli medlem av et samfunn, skriver Berger og Luckmann at:

Primærsosialiseringen tar slutt når begrepet den generaliserte andre har etablert seg i individets bevissthet. På dette tidspunktet er det et effektivt medlem av samfunnet, og er subjektivt i besittelse av et selv og en verden. Men denne internaliseringen av samfunn, identitet og virkelighet er ikke noe som skjer en gang for alle.

Sosialiseringen er aldri total og aldri avsluttet. (s. 142)

Et viktig poeng er det som kommer frem i siste setning, nemlig at sosialiseringprosessen aldri avsluttes. For å beskrive forholdet mellom primær- og sekundærsosialiseringen, hevder forfatterne at det er:

Umiddelbart klart at primærsosialiseringen vanligvis er det viktigste for et individ, og at grunnstrukturen i all sekundærsosialisering må ligne på strukturen i primærsosialiseringen. Alle individer blir født inn i en objektiv sosial struktur der det møter de signifikante andre som har ansvar for dets sosialisering. (s. 136)

Videre at:

Sekundærsosialiseringens formelle prosesser bestemmes av dens grunnleggende problem: Den forutsetter alltid en forutgående primærsosialiseringssprosess. Det vil s at den må forholde seg til et allerede dannet selv og en allerede internalisert verden. (...) Dette byr på problemer, fordi den allerede internaliserte virkeligheten har en tendens til å bestå. Et hvilket som helst nytt innhold som nå skal internaliseres, må på en eller annen måte bygges ovenpå denne allerede tilstedeværende virkeligheten. (s. 144)

Det er flere sider av Berger og Luckmanns teori det hadde vært interessant å trekke frem, men jeg begrenser meg til å runde av med noe av det de skriver om språkets og fenomenologiens betydning. Først, forfatterne fremhever språket som det viktigste tegnsystemet i menneskesamfunnet. De skriver at "Språk, som her defineres som et system av muntlige tegn, er det viktigste tegnsystemet i menneskesamfunnet. (...) En forståelse av språket er således vesentlig for en forståelse av hverdagsvirkeligheten" (s. 55).

Når det gjelder fenomenologiens posisjon, skriver forfatterne at de mener at

Det er den fenomenologiske analysemodellen som egner seg best til å klargjøre grunnlaget for kunnskap i hverdagen, det er en rent deskriptiv metode, og som sådan er den "empirisk", men ikke "vitenskapelig" - slik vi forstår de empiriske vitenskapenes karakter. (s. 41)

Siden jeg har en ambisjon om å belyse skolelederes opplevelse og erfaring av egen situasjon under pandemien, anvender jeg en fenomenologisk tilnærming, men slik den er beskrevet i Kvale og Brinkmann (2018):

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den opplevs av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (s. 45)

### **3.1.2 Kvalitativ innholdsanalyse**

I tillegg til de tre intervjuene, gjennomførte jeg en kvalitativ innholdsanalyse av en rekke avisartikler og styringsdokumenter fra pandemiperioden. Vurderingen jeg gjorde var at det ville være hensiktsmessig å vurdere enkelte av de sentrale temaene i rammeverket opp mot det datamaterialet jeg da ville sitte med. Konkret handler det om hvorvidt styringsdokumentene skolelederne måtte forholde seg til og som påvirket skolens drift under pandemien, kan hevdes å ha fungert som grenseobjekter. Det andre jeg ønsket å samle data på, var en diskusjon som oppstod under pandemien og som handlet om hva som var skolens egentlige mandat. Dette vil jeg se opp mot et av temaene omtalt i det teoretiske rammeverket, nemlig læringsmekanismen identitetsutvikling. Når det gjelder kvalitative innholdsanalyser er det ifølge Grønmo (2004, s. 178) viktig å gjøre kildekritiske og kontekstuelle vurderinger av de tekstene man ønsker å analysere. Jeg gjorde etter beste evne disse vurderingene og sitter med et utvalg tekster som jeg mener er representative for de temaene jeg ønsker å analysere.

Jeg vil i analysen tydeliggjøre hvem forfatteren av teksten representerer, konteksten teksten er skrevet i og hvilken betydning teksten hadde for fenomenet jeg analyserer. Jeg vil i tillegg vise hvordan tekstutdragene ble kategorisert.

I tillegg til dette, har jeg fått tilgang til mailkorrespondanse mellom medlemmene av en av informantenes ledergruppe. Denne mailkorrespondansen bruker jeg for å vise hvordan og når arbeidet rundt smittesporing ble gjennomført. Dette blant annet for å underbygge påstandene om arbeidsmengde.

### **3.2 Beskrivelse av datainnsamlingen**

I forbindelse med datainnsamlingen, sendte jeg ut et kombinert informasjons- og samtykkeskjema hvor informantene blant annet ble forsikret anonymitet og også muligheten til å trekke seg fra oppgaven hvis de ønsket det. Oppgaven, deriblant innhenting av data, ble på forhånd godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, noe som betyr at NSD vurderte at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet var i samsvar med personvernregelverket (se Vedlegg 1).

### **3.3 Utvalg**

Mine tre intervjuobjekter er alle skoleledere i videregående opplæring. Hver og en jobber som rektor på en mellomstor videregående skole på Østlandet og erfarte nedstengingen av sine respektive skoler i mars 2020. Det er en mann og to kvinner, noe som gir en variasjon i kjønn. Aldersspennet er mellom 50 og 63 på tidspunktet for intervjuet. De videregående

skolene de jobber på har mellom 400 og 800 elever. Med andre ord er det en viss variasjon når det gjelder skolestørrelse. Når det kommer til utdanning, har de to kvinnene en master i utdanningsledelse, mens det mannlige intervjuobjektet har rektorutdannelse. Ellers har de alle tre jobbet som lærere, samt skoleledere på forskjellige nivåer. Det første kvinnelige intervjuobjektet har tidligere vært avdelingsleder før hun ble rektor, mens det andre kvinnelige intervjuobjektet samt det mannlige intervjuobjektet, både har vært avdelingsleder og assisterende rektor før de ble rektor. Tiden de har jobbet som øverste leder, varierer fra tre til 15 år. Denne erfaringsmessige variasjonen har vært tilsiktet i valg av informanter. Den mannlige informanten har i tillegg en yrkeskarriere utenfor skolesektoren. Jeg gjorde et bevisst valg om å ha informanter kun fra videregående skoler. Det kunne vært interessant å velge skoleslag som variabel i analysen, men det ville krevd andre rammer for oppgaven, så jeg valgte bort denne variabelen. Jeg valgte videregående skoler fordi jeg ønsket å forske på noe som kunne være nyttig i min egen jobb som skoleleder i nettopp videregående opplæring.

Før jeg begynte arbeidet med datainnsamlingen, ønsket jeg å bruke yrkeshistorier som rammeverk for analysen min. Jeg hadde derfor forberedt spørsmål om yrkesbakgrunn, hvor lenge de hadde jobbet som skoleledere og hvorvidt lederidentiteten og lederstilen deres hadde endret seg i løpet av disse årene. Det jeg så da jeg transkriberte intervjuene, var at jeg ikke hadde nok informasjon om dette temaet til at jeg kunne gjennomføre en valid analyse. Jeg måtte i så fall ha stilt flere og utdypende spørsmål til hver og en. Dette ville igjen ha krevd andre rammer for denne oppgaven. Det var dog interessante svar jeg fikk fra alle tre, og det hadde vært interessant på et senere tidspunkt å følge opp den delen av datagrunnlaget. Det jeg i stedet valgte å gjøre her, var å trekke ut de temaene som informantene uavhengig av hverandre, formidlet at de var opptatt av. Under transkriberingen av intervjuene, kom det klart frem at opplevelsen til disse tre personene hadde vært ganske så like. Det var så klart enkelte variasjoner og min vurdering er at noen av variasjonene henger sammen med tidspunktet for gjennomføring av intervjuene. I mitt kodings- og kategoriseringsarbeid har jeg skilt utsagnene fra hverandre og videre i teksten har informantene fått navnene Skoleleder 1, 2 og 3 etter tidspunktet for gjennomført intervju.

Skoleleder 1 ble intervjuet våren 2021, er kvinne og har vært rektor i tre år.

Skoleleder 2 ble intervjuet våren 2022, er kvinne og har vært rektor i femten år.

Skoleleder 3 ble intervjuet våren 2023, er mann og har vært rektor i seks år.

Informantene er lovet fullstendig anonymitet, så i enkelte av sitatene som er gjengitt, har jeg utelatt detaljer som kan bidra til å identifisere dem.

### **3.4 Bearbeiding av datamaterialet**

Jeg valgte en ordrett transkribering av intervjuene, dog uten en lydrett gjengivelse av særegne dialektord. Når jeg senere gjengir utdrag fra dataene i form av sitater, har jeg oversatt disse til skriftspråk for å øke lesbarheten. Der hvor det er viktig for meningsinnholdet å vise pauser eller at informanten nøler, eventuelt svarer kontant, har jeg latt dette stå.

I forbindelse med bearbeidingen av de innsamlede dataene, valgte jeg å gjennomføre en koding og kategorisering av dataene for å finne frem til hvilke overordnede temaer som informantene snakket om. Meyers (2020, s. 207) skriver i sin metodebok «Qualitative research in business and management» at det er viktig å gjøre en vurdering av hvorvidt analysen skal gjøres ovenfra og ned eller nedenfra og opp. Nedenfra og opp vil si at temaene vil komme til syne gjennom de innsamlede dataene, det er altså informantenes svar som styrer hvilke temaer som analyseres, mens ovenfra og ned vil si at det er temaer fra faglitteraturen som er styrende for analysen. En slik analyse vil i hovedsak teste en gitt teori. I min analyse vil jeg både bruke en induktiv innfallsvinkel og en deduktiv. Dette fordi det i det teoretiske rammeverket er noen temaer jeg ønsker å ta utgangspunkt i, men samtidig er jeg interessert i temaene som informantene bringer frem i løpet av intervjuet. Enkelte temaer er også gitt med bakgrunn i min spørsmålsformulering og vil da også gå innunder kategorien deduktivt gitte temaer.

Når det gjelder koding av kvalitative data, viser Meyers til seks steg når man gjennomfører koding: 1) avgrensning av tekstdelene som skal analyseres, 2) identifisering av temaene – enten induktivt fra teksten eller deduktivt fra litteraturen, 3) bygge kodebok med organiserte kodelister, 4) markere tekst og tildele passende koder, 5) konstruere modeller som viser hvordan temaene henger sammen og til slutt 6) teste disse modellene på et større datautvalg (Ryen og Bernard, 2000, referert i Meyers, 2020, s. 208). Kodingen av mitt datagrunnlag fulgte til dels dette oppsettet. Jeg startet med å lese gjennom de transkriberte intervjuene gjentatte ganger, for deretter å avgrense de tekstutdragene jeg vurderte som spesielt interessante. Jeg valgte bort noen avsnitt som jeg ikke fant relevante, for eksempel stilte jeg noen spørsmål under intervjuene som handlet om informantenes utdanning, yrkeskarriere og hvor lenge de hadde jobbet som skoleledere. Dette hadde jeg i utgangspunktet tenkt på som nyttige variabler, men da jeg startet kodingsprosessen så jeg at

disse svarene ikke var relevante for mine forskningsspørsmål eller for det teoretiske rammeverket jeg hadde valgt å bruke. Dette henger også sammen med at jeg i starten av prosjektet mitt ønsket å bruke karrierehistorier som teoretisk rammeverk, men at jeg på et tidspunkt innså at det å anvende det som rammeverk ville kreve en dybde i intervjuene som ville bli utfordrende for meg å oppnå.

Parallelt med dette leste jeg på nytt Kvale og Brinkmann (2018) sin bok om intervjuer og må innrømme at jeg ergret meg over enkelte av spørsmålene jeg hadde stilt og også spørsmål jeg i etterkant tenkte at jeg burde ha stilt. Jeg har lyst til å nevne at Kvale og Brinkmann i avsnittet om etikk advarer mot å la informantene lese ordrette transkripsjoner av egne utsagn fordi “Det ordrette muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og som indikasjon på svakt intellektuelt nivå” (s. 213). De nevner ikke at forskeren selv også kan oppleve det sjokkerte å lese oversettelsen fra muntlig til skriftlig diskurs når det kommer til egne spørsmålsformuleringer. Det de derimot nevner er at det i enkelte tilfeller vil være nyttig å gå tilbake til informantene og stille oppfølgende spørsmål. Dette rådet har jeg fulgt. Jeg ringte mine tre informanter og spurte om noen av endringene de beskrev under intervjuene, vedvarte eller om alt nå var tilbake til slik det var før pandemien.

Deretter startet jeg med å identifisere temaer som informantene brakte frem. Jeg hadde det teoretiske rammeverket fremme og noterte også ned sitater som kunne analyseres innenfor dette, men i hovedsak konsentrerte jeg meg først om temaer som oppstod direkte fra dataene, altså induktivt styrte temaer. Temaer og eksempler som underbygget eller belyste det teoretiske rammeverket og også temaene fra deler av faglitteraturen jeg hadde støttet meg på, jobbet jeg frem i etterkant av dette. Jeg brukte en form for fri koding og startet derfor med å skrive ned alt av temaer som ble berørt i de tre intervjuene. Deretter leste jeg intervjuene på nytt og noterte ned ytterligere temaer. Jeg skilte mellom temaer som jeg hadde gjort relevante gjennom spørsmålene mine, og temaer som informantene selv brakte frem. Det jeg så var at noen temaer utpekte seg som gjennomgående i alle tre intervjuene. Eksempler på dette er:

- Tydelighet
- Kommunikasjon
- Informasjon
- Tillit versus kontroll
- Endringskompetanse
- Kompetanseheving



- Forventninger
- Uforutsigbarhet
- Relasjoner
- Digitale hjelpemidler
- Å være alene med ansvaret

Dette ble kodene mine. Som nevnt var enkelte av temaene gitt på bakgrunn av spørsmålene i intervjuguiden. For eksempel ba jeg informantene om å beskrive sin lederstil og jeg spurte også om de hadde endret sin lederstil under pandemien. Et annet spørsmål jeg stilte var om det var lærere de oppfattet hadde endret sin rolle og hvem de i lederjobben opplevde at de kunne støtte seg på under pandemien. Svarene jeg fikk på enkelte av disse spørsmålene resulterte dog i nye temaer, for eksempel tillit og kontroll. Temaene som gjennom min spørsmålsformulering var bestemt på forhånd, var altså: lederstil, endring, roller og støtte. Dette ble også koder.

Temaene jeg valgte å anvende deduktivt, er direkte tatt fra det teoretiske rammeverket. Jeg analyserte teksten med utgangspunkt i grenser, grenseobjekter og grensekryssere. Jeg var spesielt nysgjerrig på hva jeg kunne finne om et eventuelt læringsutbytte av grensekryssingen og hvorvidt informantene formidlet noe om at læringsutbyttet vedvarte.

Når det gjelder å organisere kodene, begynte jeg bredt. Jeg fant ut at enkelte av temaene jeg hadde funnet i datamaterialet, overlappet hverandre. Et eksempel på dette er tydelighet og kommunikasjon. Jeg noterte både tydelighet og kommunikasjon hos informantene, men da jeg jobbet videre med materialet, så jeg at disse temaene hang sammen. I sitatene kom det alltid frem at når informantene snakket om tydelighet, var det snakk om viktigheten av tydelig kommunikasjon.

Neste fase i prosessen var å tildele flere av tekstutdragene de tematiske kodene. Det gjorde jeg ved å lage en tabell med alle temaene og deretter sette sitater fra informantene inn i riktig kolonne. På denne måten ble det enda tydeligere hvordan flere av temaene overlappet hverandre og det gjorde at jeg enklere kunne se sammenhengen mellom informantenes svar. Flere av sitatene måtte jeg plassere under forskjellige temaer. Et eksempel er dette sitatet fra Skoleleder 1:

(...) det er veldig stor forskjell på å være rektor og på å være avdelingsleder. Og det er nok mye det siste ordet-ansvaret, at det er det tyngende ansvaret for hele opplegget,

det har nok gjort at jeg har hatt behov for å ha, liksom – ja eller har nok fått et større kontrollbehov som rektor enn som avdelingsleder.

Dette sitatet kodet jeg først til å handle om lederstil, men jeg så fort at det også handlet om kontroll versus tillit, endring av lederstil og det å være alene med ansvaret.

### **3.5 Overordna temaer**

Med utgangspunkt i kodingen og kategoriseringen jeg hadde gjennomført, lagde jeg meg fire overordna temaer som jeg vurderte som fruktbare å analysere innenfor det teoretiske rammeverket. Noen av temaene er basert på direkte sitater, mens andre er utdrag fra noe informantene har sagt. Disse temaene var:

“Alene på toppen”

“Fra tillitsbasert til kommandobasert”

“Alt jeg kan informere om, det informerer jeg om”

“Alle blei jo gode på Teams”

“De skjønner jo ikke hva vi driver med”

Innenfor disse overordnede temaene, fant jeg at jeg kunne plassere alle de andre temaene:

Temaet “Alene på toppen” underbygges og analyseres med empiri fra temaene rektorrollen, endringer, forventninger, kontroll, grensekrysser, tillit, støtte, relasjoner og uforutsigbarhet. Temaet “Fra tillitsbasert til kommandobasert” dekker temaene endringer, lederstil, kommunikasjon, tydelighet, kontroll, tillit og uforutsigbarhet. “Alt jeg kan informere om, det informerer jeg om” omhandler kommunikasjon, tydelighet, forventninger, roller, kontroll, tillit, uforutsigbarhet, relasjoner, støtte og informasjon. Temaet “Alle blei jo gode på Teams” analyseres gjennom empiri om kompetanseheving, læringsutbytte, endringer, roller, digitale hjelpemidler, kommunikasjon og erfaringer. Temaet “De skjønner jo ikke hva vi driver med” er et tema som analyseres gjennom empiri om roller, uforutsigbarhet, kompetanseheving, rektorrollen, grensekryssing og forventninger.

Om jeg fortsatt skulle følge oppsettet til Ryan & Bernard (2000) slik det er gjengitt i Meyers (2020) måtte jeg nå forsøke å se hvordan temaene hang sammen, for dermed å kunne lage en form for modell. På en måte gjorde jeg det allerede i forrige steg, i og med at jeg i

tabellen min lagde meg en oversikt over hvilke utsagn som passet under forskjellige temaer. Dette tydeliggjorde også hvilke temaer som hang sammen. For meg var det i tillegg viktig å se hvilke av gde begrepsstyrte, deduktive kodene som hang sammen med de datastyrte, induktive kodene (Kvale og brinkmann, 2018, s. 227). Dette vil jeg også komme tilbake til i analysedelen.

Det siste steget til Ryan og Bernard er å teste modellene på et større datautvalg. Rammene for min masteroppgave tillater ikke det, og jeg er usikker på om dette uansett ville vært hensiktsmessig. Det hadde så klart vært fint å få testet overførbarheten, men slik jeg ser det, beveger vi oss inn på en kvantifisering av de kvalitative dataene og det har aldri vært min intensjon.

## **4 Analyse**

Jeg har valgt å gjennomføre en tematisk analyse av datamaterialet mitt for på den måten å kunne besvare problemstillingen:

Hvordan erfarte skoleledere i videregående skole sin rolle som grensekryssere under pandemien i 2020 – 2022?

I metoddelen har jeg beskrevet hvordan jeg arbeidet meg frem til de overordnede temaene jeg ønsker å analysere og i teorikapittelet har jeg redegjort for det teoretiske rammeverket. Jeg ønsker å starte analysekapittelet med en intro til tematisk analyse, deretter gå videre til datamaterialet fra den kvalitative innholdsanalysen og til slutt ta for meg ett og ett overordna tema og analysere dette i lys av empirien og det teoretiske rammeverket.

### **4.1 Tematisk analyse**

Clarke et al. (2015, s. 223) skriver at begrepet tematisk analyse først dukket opp for rundt 40 år siden og har siden hatt flere forskjellige betydninger. De nevner blant annet kvantitativ måling av kognitiv kompleksitet og forskjellige metodiske varianter for å analysere kvalitative data. De skriver videre at tematisk analyse og innholdsanalyse ofte har blitt brukt parallelt for å beskrive alt fra metoder for å kvantifisere kvalitative data til mer fortolkende analyser basert på temaer og mønstre i datagrunnlaget. Nå er derimot tematisk analyse en mye brukt og anerkjent metode for å analysere kvalitative data. Forfatterne argumenterer for en ontologisk forståelse som baserer seg på at det ikke finnes en objektiv og universell virkelighet og at vi dermed heller ikke kan finne universell mening i datamaterialet vårt. Mening vil alltid være knyttet til en gitt kontekst. Videre argumenterer de for at vi heller

må omfavne forskerens subjektivitet, enn å fokusere på denne subjektiviteten som et problem. Kodingsprosessen og utviklingen av de forskjellige temaene er en organisk, flytende og fleksibel prosess hvor forskeren spiller en aktiv rolle.

Med utgangspunkt i at tematisk analyse er en metode, vil den også være teoretisk fleksibel. Metoden tilbyr en oppskrift på hvordan vi bør gå frem i analyseprosessen av datamaterialet, men kan ellers tilpasses forskjellige teoretiske perspektiver. Forfatterne poengterer videre at tematisk analyse kan anvendes for å jobbe frem induktive temaer, deduktive temaer, semantiske temaer og latente temaer, samt brukes deskriptivt/oppsummerende og fortolkende.

Som jeg beskrev i metodekapittelet, har jeg i min oppgave både tatt utgangspunkt i induktive temaer basert på hva som kom frem i datamaterialet mitt og deduktive temaer basert på teorien om grenser, grensekryssing og grenseobjekter. Ifølge Clarke et al. (2015, s. 230) er det seks faser i en tematisk analyse. Disse seks fasene ligner noe på fasene jeg beskrev i metodedelene i forbindelse med kodingsprosessen av mine data, men jeg beskriver dem likevel kort her:

1. Gjøre seg kjent med datamaterialet – lese transkripsjonene flere ganger, ta notater av umiddelbare analytiske observasjoner.
2. Kode - følge en systematisk prosess for å identifisere og markere relevante deler av datamaterialet. Alltid sett opp mot forskningsspørsmålet.
3. Kreere temaer – gruppere og kategorisere kodene for å skape en oversikt over hovedmønstrene i datamaterialet.
4. Gjennomgå temaene – pause genereringen av temaer og sjekke hvorvidt de temaene som er generert, passer de kodete dataene og datamaterialet i helhet. Viktig å sjekke om hvert tema har en klar og tydelig essens eller er et sentralt, organiserende konsept. Denne gjennomgangen kan føre til at prosessen med å kreere temaer må startes på nytt.
5. Definere og navngi temaer – skrive korte definisjoner av temaene og navngi de forskjellige temaene på en slik måte at det blir tydelig hvilket fenomen temaet dekker.
6. Skrive rapporten – temaene brukes som et organisatorisk rammeverk for analysen, men selve konklusjonene trekkes gjerne på tvers av temaene.

## 4.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Tekstutdragene ble kategorisert etter hvilke stemmer de representerte og hvilke temaer de omhandlet. VG-artikkelen jeg har valgt å bruke, viser i hovedsak stemmene til berørte skole- og barnehageledere samt deres fagforeninger. Artikkelen synliggjør en diskurs som fantes på mange skoler og i den offentlige debatten, nemlig hva som egentlig er skolenes kjerneoppgave og hvordan disse påvirkes når skolene pålegges andre, ikke- pedagogiske oppgaver. Temaene som omhandles er arbeidsbelastning og identitet, nærmere bestemt hva skolene skal kunne pålegges å gjøre av ikke- pedagogiske oppgaver. Når det gjelder brevene fra Helsedirektoratet, ser vi her stemmen fra den norske forvaltningen, nærmere bestemt den delen av forvaltningen som jobber med helserelaterte spørsmål på et overordnet plan. Som direktorat er de underlagt Helse- og omsorgsdepartementet og representerer den norske stat. Under pandemien var Helsedirektoratet en sentral aktør og de formidlet avgjørelser tatt av departementet. Som det står beskrevet på Regjeringens hjemmeside (Regjeringen.no, u.å.):

Direktoratet har ansvar for å følge med på og gi råd om forhold som påvirker befolkningens helse og utviklingen i helse- og omsorgstjenesten, utarbeide nasjonale normer på utvalgte områder, være kompetanseorgan for myndigheter, tjenesteapparat, interesseorganisasjoner og fagmiljøer, ha spisskompetanse på den norske helselovgivningen og utvikle en helhetlig nasjonal helseberedskap. Direktoratet har myndighet til å anvende og fortolke lov og regelverk innenfor helse- og omsorgssektoren. Videre har direktoratet ansvar for å gjennomføre nasjonal politikk på helseområdet (...).

Tekstene er skrevet i konteksten av en pågående pandemi og innenfor samme tidsperiode høsten og vinteren 2021. Det vil si at det var over et år siden skolene ble nedstengt første gang og skolelederne hadde vært med på flere runder med varierende restriksjoner og dertil endringer i driften av skolene. Når det gjelder betydningen disse tekstene hadde for fenomenene jeg analyserer, vil jeg påstå at de godt representerer stemmene til disse aktørene på den tiden.

Jeg starter med et utdrag fra Helsedirektoratets brev til kommunene 09.08.21 (Helsedirektoratet, 2021a) hvor de skriver:

Som tidligere presiseres det at testing ikke skal medføre at helsesykepleiere blir tatt ut av det ordinære tilbudet i helsestasjon og skolehelsetjenesten. Pedagogisk personell er ikke tiltenkt å gjennomføre testing, men bør være behjelpelig med å tilrettelegge for

dette. Både skolehelsetjenesten og elevrådet kan med fordel involveres inn i planleggingen. (s. 3)

Det første som er interessant i dette utdraget, er hvordan Helsedirektoratet ser for seg at skolene skal legge til rette for elevmedvirkning under pandemien ved at elevrådet får være med i planleggingen av hvordan testingen skal gjennomføres. I tillegg forventes det at pedagogisk personell tilrettelegger for testing mens helsesykepleierne ikke skal bli tatt ut av “det ordinære tilbudet i helsestasjon og skolehelsetjenesten”. De skal altså fortsette sitt ordinære arbeid, mens det pedagogiske personalet skal omdisponeres. Ser vi på bruken av de modale hjelpeverbene i utdraget, ser vi at helsepersonellet skal fortsette sitt vante arbeid, mens det pedagogiske personalet bør legge til rette for testing og at elevrådet, sammen med skolehelsetjenesten kan med fordel involveres i planleggingen. Det er vanskelig å si noe bastant om hva som er distinksjonen mellom “bør” og “kan med fordel” her. Hvordan dette ble håndhevet i den enkelte kommune og på den enkelte skole, er det også vanskelig å si noe om, men ingen av mine informanter rapporterte at de hadde involvert elever eller skolehelsetjenesten i planleggingen av testingen som foregikk på skolene. Å sørge for å opprettholde nivået av elevmedvirkning i den krisesituasjonen skolene og samfunnet for øvrig stod i, ville hatt store følger for skoleledernes arbeidssituasjon. Jeg vil påstå at vi her ser to kontradiktoriske forventninger til skoleledelsen. De skal på den ene siden opprettholde nivået av elevmedvirkning, samtidig som det er forventet en effektiv gjennomføring av smittesporing. Ledelsen på den enkelte skole hadde lagt til rette for testing, distribusjon av testutstyr, informasjon om hvordan testingen skulle gjennomføres - først til personalet og deretter til elevene og de hadde lagt til rette for at elevene kunne teste seg i undervisningstiden. Jeg vil likevel nevne at Skoleleder 1 fortalte i sitt intervju at det var i forbindelse med elevinvolvering at hun hadde kommet til kort. Hun hadde ikke hatt kapasitet til å involvere elevrådet i dette arbeidet og det følte hun på. I neste tekstutdrag, som også er sakset fra et brev til kommunene fra Helsedirektoratet 27.08.2021 (Helsedirektoratet, 2021b), står dette:

I situasjoner der det på grunn av manglende kapasitet ikke er mulig å smittesporer alle kan “øvrige nærkontakter” bli kontaktet på andre måter enn av kommunens smittesporingsteam. Smittesporingsteamet vurderer og avtaler hvordan en slik beskjed kan kommuniseres. Dette kan være: Fra indekspasienten, fra indekspasientens foresatte, fra ansvarlig arrangør, fra skole, barnehage eller lignende. (s. 2)

Her ser vi at skolen nevnes som en av aktørene som kan smittespire på vegne av kommunens smittesporingssteam. Det er interessant å se at det ikke er formulert som et pålegg, men likevel ble situasjonen for svært mange av landets skoler. Dette skapte en økt arbeidsbyrde for ansatte på disse skolene, noe som underbygges i VG- artikkelen “Skoler og barnehager slår alarm: - Det er en enorm arbeidsbelastning” fra 1. september 2021 (Rosef, 2021). Her det flere stemmer som får komme til orde om hvordan de opplevde deler av situasjonen under pandemien. Vi har fagforeningene Skolenes landsforbund og Utdanningsforbundet, fire skoleledere fra henholdsvis Oslo, Bergen og Trondheim, en barnehagestyrer fra Oslo og Regjeringen via en av deres statssekretærer. Det som er interessant i denne artikkelen, er at alle skolelederne og barnehagestyreren er samstemte i det de formidler om arbeidsbelastningen i forbindelse med massetesting og smittesporing. Det kommer frem at de opplever en stor arbeidsbyrde og at det pedagogiske arbeidet må settes til side på grunn av de nye oppgavene. Videre kommer to utdrag som belyser dette. Først er det Oslo-rektoren Siv Jacobsen som uttaler seg om hvordan hun opplever situasjonen på sin skole og deretter har vi barnehagebestyrer Marianne Retvik, også med tilholdssted i Oslo (Rosef, 2021):

Lærerne blir også involvert, for de må kunne redegjøre for hvordan det var i timen – hvem som satt ved siden av hverandre, og hva slags aktivitet det var, sier rektor Siv Jacobsen. (...) Dette er jobb som tar veldig lang tid, og man skal ha gode systemer for å innhente informasjon. Vi har gode rutiner, men det har vært mye overtid. Tester kommer ofte i helgen og på kvelden, så sporingen skjer jo ikke bare i normal arbeidstid.

---

Marianne Retvik er barnehagestyrer i to barnehager i Gamle Oslo, og forteller om lignende problematikk her.

– Jeg ringer rundt når jeg får vite om positive tester, for jeg har ikke andre til å gjøre det. Om det er på kvelden ringer jeg rundt til ansatte og foreldre og informerer og nøster i smittesporingen. Arbeidstid er opphevet, man jobber idet det skjer, sier Retvik.

Hun forteller videre at de ansatte må ha kveldsmøter fordi de ikke har tid til å snakke sammen på dagen.

– Men det kan bli veldig mye om smitten øker enda mer. Får vi melding på morgenen om positiv test, går store deler av formiddagen til det. Det vil jo erstatte annet arbeid man har planlagt, sier Gulnes.

I disse utdragene ser vi at lederne fremhever tiden det tar å gjøre disse oppgavene og at det kreves overtidsarbeid. Vi ser også at lederne forteller at andre oppgaver må vike på grunn av dette arbeidet. Ikke overraskende får virksomhetslederne støtte fra fagforeningene. Her påpekes det blant annet at skolene og barnehagene nå har blitt pålagt oppgaver som anses å være helsefaglige (Rosef, 2021):

Jeg synes det er hårreisende. Det er overhodet ikke skolens jobb, de har mer enn nok med å drive skole, om de ikke skal ta over jobben til helse også, sier forbundsleder i Skolenes landsforbund Mette Johnsen Walker, som bekrefter at de får inn meldinger om stort press på landets skoler.

Grunnen til at jeg har valgt denne kilden, er at den i tillegg til å belyse debatten som gikk på denne tiden om hvorvidt det var riktig at skolene gjorde helsefaglig arbeid, også underbygger det mine tre informanter fortalte under intervjuene. Det å være skoleleder under pandemien, førte til en opplevelse av å være på jobb konstant. Som Skoleleder 3 sa det:

(...) det var jo rektor 24/7 da. Og det var 24/7 altså! Det var jo... midt på natta ringte dem og det var beskjeder ut på morrakvisten og det var helg og... men sånn var livet da. Det måtte man bare innstille seg på. Dette er min rolle nå, det er pandemi! Det kommer til å gå over en dag.

Jeg ønsker å belyse dette ytterligere ved å vise til en mailrekke mellom assisterende kommuneoverlege i en gitt kommune og en av mine informanter og medlemmer av dennes ledergruppe.

**Fra:** [redacted]  
**Dato:** 15. januar 2022 kl. 21:29:04 CET

**Til:** [redacted]

**Kopi:** Kommuneoverlege [redacted]

**Emne:** Smitte [redacted] vgs

Hei!

Det er påvist smitte hos 1 elev [redacted] på

[redacted] vgs.



Eleven har vært på skolen i smitteførende periode 10.-13.01.22

Skolen tar ansvar for oppfølging av smitte fra mandag 17.01. og oppfølging av smittesituasjonen kan starte 17.01.22.

Med vennlig hilsen

[Redacted]

Assisterende kommuneoverlege i [Redacted]

[Redacted]

---

16. jan. 2022 kl. 09:40 skrev [Redacted]

Hei, ok da forstår jeg det sånn at vi ikke sender ut sms i dag. Jeg gjør sporingsarbeidet så det er klart til i morgen.

---

**Fra:** [Redacted]

**Sendt:** søndag 16. januar 2022 10.10

**Til:** [Redacted]

**Kopi:** [Redacted]

**Emne:** Re: Smitte [Redacted] vgs

Hei!

Er faktisk usikker på denne. Dag 3 er vel i dag? Hadde kanskje vært greit om elevene fikk testet seg før de kom på skolen i morgen? Dere avgjør!

[Redacted]

---

**Fra:** [Redacted]

**Sendt:** Sunday, January 16, 2022 10:18:16 AM

**Til:** [Redacted]; [Redacted]

[Redacted]

**Emne:** Sv: Smitte [Redacted] vgs

Dette er hun jeg sendte mail til dere om torsdag kveld. Jeg smittespoert fredag morgen før jobb. Alt i orden.

[Redacted]

Dette er altså et eksempel på hvordan beskjeden om smitte kunne komme fra kommuneoverlegen til rektor på en videregående skole, hvilken instruks som ble gitt til skolelederen og hva det førte til av mailkorrespondanse mellom medlemmene av ledergruppa. Hvis vi ser på ukedagene og klokkeslettene i denne mailtråden, ser vi at dette underbygger opplevelsen fra en av mine andre informanter om arbeid tjuefire timer i døgnet og at meldinger om smitte kunne komme seint og i helga.

Når det gjelder det teoretiske rammeverket, kan vi først se disse tekstutdragene i lys av fenomenet grensekryssere. Ifølge Akkerman og Bakker (2011) er som sagt en grensekrysser en form for brobygger mellom to verdener, eller aktivitetssystemer. I tekstutdragene forteller disse personene om et arbeid de må gjøre som ikke er definert som innenfor deres eget arbeidsfelt, de forteller at det tar mye tid og at det skyver unna det ordinære arbeidet de vanligvis gjør. Det blir påpekt av en av fagforeningsstemmene at dette “overhodet ikke er skolens jobb”. Min påstand er at dette underbygger skoleledernes rolle som grensekryssere under pandemien. De ble satt i en situasjon hvor de var nødt til å gjøre et arbeid på grensen mellom de to aktivitetssystemene “skolen” og “kommuneoverlegen”. Eller som det kommer frem i artikkelen: “The term boundary crossing was introduced to denote how professionals at work may need to “enter onto territory in which we are unfamiliar and, to some significant extent therefore unqualified” (Suchman, 1994, s. 25, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 134).

Alle mine tre informanter påpeker det samme; dette var nytt og ukjent, de var i utgangspunktet ukvalifiserte og det tok mye tid. Jeg vil påstå at vi i disse utdragene også ser at definisjonen på en grense, slik den blir presentert i rammeverket, blir underbygget av disse tekstutdragene. Det er en grense mellom det som er skoleledernes ordinære arbeid og kjernevirksomhet, og kommuneoverlegens, eller for å bruke begreper fra rammeverket; det er en grense mellom disse to aktivitetssystemene. Dette er basert på skoleledernes opplevelse av sosiokulturelle forskjeller mellom skolelederne og kommuneoverlegene og fører til en diskontinuitet i arbeidet. Det fremgår i brevene fra Helsedirektoratet at det er forventet kontakt mellom skolen og kommuneoverlegen, skolen skal gjøre et arbeid for kommuneoverlegen ved å legge til rette for testing og gjennomføre smittesporing. Jeg vil legge ved et sitat fra Skoleleder 2 som belyser dette:

Den lederidentiteten man har, ikke sant, man vet at det er ... altså du skal på den ene siden være en samlende faktor og du skal være den som skal drive en stor

organisasjon, samtidig som du da får «oppdrag» fra noen utenfor som ... som ikke antyder en gang forståelse for at vi har mer enn nok.

Dette med manglende forståelse for det arbeidet som vanligvis gjøres i skolen og også for opplevelsen av at de nye pålagte oppgavene stjal tid fra kjernevirksomheten, ble nevnt av de andre informantene også samt underbygges av tekstutdragene over. For å vurdere om brevene fra Helsedirektoratet eller instruksene som kommunene utarbeidet til skolene etter å ha mottatt brevene fra direktoratet kan sies å ha fungert som grenseobjekter, må vi igjen se på hva som beskrives som kjennetegn på et grenseobjekt.

Som jeg nevnte under teoridelen, må grenseobjekter ha en brobyggende funksjon. De må gjøre grensekryssingen for de involverte mulig. De må videre være tilgjengelig for begge parter og gi det som i situasjonen er påkrevd informasjon til disse. De er både fleksible nok til å tilpasse seg den enkelte parts behov, men likevel robuste nok til å opprettholde objektets iboende egenskap på tvers av stedene, eller aktivitetssystemene, som samhandler. De er svakt strukturert i samhandlingen mellom de forskjellige partene, men blir sterkt strukturert i individuell bruk (Star og Griesemer, 1989, s. 393, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 134). Dette er definisjonen av et grenseobjekt slik Star og Griesemer forstår det, og det er den definisjonen jeg støtter meg på i vurderingen her.

Hvis vi starter med brevene fra Helsedirektoratet, var de tilgjengelig for alle parter involvert og er en forutsetning for samhandlingen som skjer mellom kommuneoverlegene og skolene. De har helt klart en brobyggende funksjon i og med at de kommer med retningslinjer for samarbeid mellom to aktører, det forhandles til dels om tolkningen av innholdet og vi kan si at de er svakt strukturert i samhandlingen mellom kommuneoverlegene og skolene. Men brevene inneholder informasjon til alle parter og oppleves sterkt strukturert ved individuell bruk, altså av henholdsvis skolene og kommuneoverlegene.

Kommuneoverlegene utarbeidet videre instruks basert på sin forståelse av innholdet og disse ble lagt til grunn i samhandlingen mellom kommuneoverlegene og skolene. Et eksempel på en slik instruks, her anonymisert, sees under.

## Figur 2

### Instruks fra kommuneoverlegene

Sjekkliste for rektor ved påvist smitte av Covid-19 hos elev/ansatt på skolen fra 3. Januar 2022

Aktivitet	Detaljert beskrivelse
Stort smittetrykk i ... kommune	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kommuneoverlegen har svært stor pågang og ber om at skolene gjennomfører rutinen under på egen hånd, f. eks. hvis foreldre eller ansatt informerer om positiv test.</li> <li>Skolene bidrar da til at kommuneoverlegene kan prioritere medisinsk arbeid</li> <li>Det er ikke nødvendig med telefoner for å informere om smittede verken til kommuneoverlege eller til koronatelefon/smittesporing</li> </ul>
Informasjon om smitte – vi venter ikke på melding fra kommuneoverlegen	<p>Vurder følgende når skolen får beskjed om positiv hurtigtest eller PCR-test:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Har elev/ansatt vært på skolen i perioden 48 timer før de fikk symptomer?               <ul style="list-style-type: none"> <li>Nei – gå rett til punkt «Skolen får melding om positiv test» under</li> <li>Ja – gå videre i vurderingen</li> </ul> </li> <li>Har øvrige nærkontakter (klassen) testet seg siste to dager?               <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja - gå rett til punkt «Skolen får melding om positiv test» under</li> <li>Nei – gå videre i vurderingen</li> </ul> </li> <li>Vurder og noter liste over hvem eleven eller den ansatte har vært i nærkontakt med, vanligvis gjelder det klassen eller trinnet.</li> <li>I hovedsak ser vi bort fra kontakt i uteområdet eller i ganger etc. på skolen</li> </ul>
Varsle foreldre via melding på Vigilo og ansatte på mail eller Vigilo.	<p>Varsle berørte ansatte og berørte foreldre. Tekst til berørte foreldre</p> <p>Det er påvist smitte på skolen og ditt barn regnes som øvrig nærkontakt. Alle nærkontakter skal teste seg så snart som mulig. Skolen vil sende med elevene hurtigtester hjem. Vi anbefaler at testen gjennomføres på morgenen <b>DATO</b>. Elevene kan være på skolen som normalt, men alle med symptomer må være hjemme. Ved positiv hurtigtest ber vi ber dere informere skolen og bestille time til PCR-test. Eleven er da pålagt isolasjon.</p> <p>Se informasjon her: ...</p>

Sjekkliste for rektor ved påvist smitte av Covid-19 hos elev/ansatt på skolen fra 3. Januar 2022

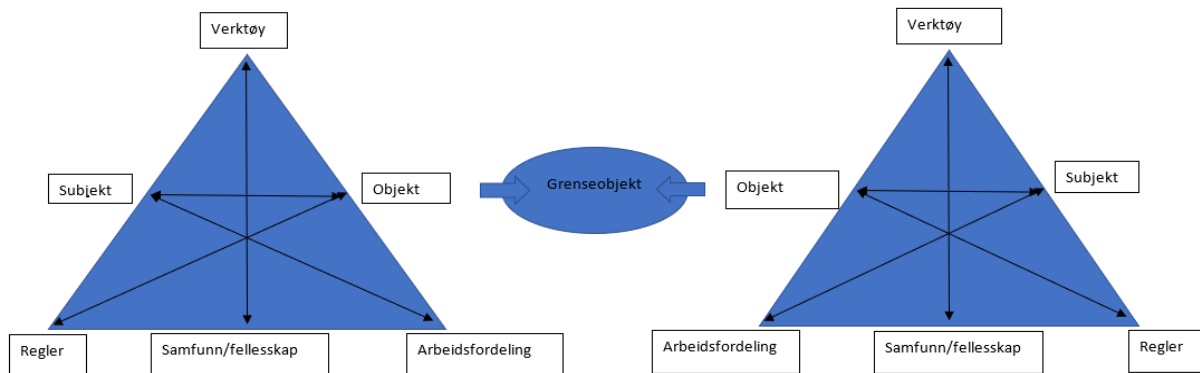
	<p><b>Tekst til berørte ansatte:</b></p> <p>Det er påvist smitte på skolen og du regnes som øvrig nærkontakt. Nærkontakter kan gå på jobb, men må teste seg dagn 3 og 7 etter nærkontakten og overholde fritidskarantene frem til negativ test dag 7. De som er <b>trippelvaksinert</b> for mer enn 1 uke siden er unntatt karantene-reglene. Alle med symptomer må være hjemme!</p> <p>Ved positiv hurtigtest ber vi ber deg informere skolen og <a href="#">bestille time til PCR-test</a></p>
Vurder om skolen bør formidle hurtigtester eller om foreldre skal hente tester på innbyggertorg	<ul style="list-style-type: none"> <li>Last ned og fyll ut <a href="#">bestillingsskjema</a>, en test til hver</li> <li>Pakk <b>testkit</b> og del ut til de berørte i løpet av skoledagen slik at de kan teste seg morgenen etter</li> <li>Foreldre gjennomfører test med sine barn, hvis de ønsker. Vi ber ikke om bekreftelse på at det er gjennomført</li> </ul>
Skolen får melding om positiv test	<p>Send følgende melding til foreldre som melder om positiv test:</p> <p>«<i>Takk for informasjon. Kommuneoverlegen ber alle lese dette: ...</i>» Takk for at dere bidrar til å begrense spredningen av Covid-19 i [REDAKERT]»</p>
Varsle kommuneoverlegen	<p>Send mail til <a href="mailto:kommuneoverlege@[REDAKERT].kommune.no">kommuneoverlege@[REDAKERT].kommune.no</a>, en gang pr. dag ca. kl. 12:00</p> <p>Melding om positive tester fra <b>XX</b> skole</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>XX</b> elever på <b>XX</b> trinn er meldt positiv <b>DATO</b>. Trinnet testes <b>DATO</b> (linjen gjentas for hvert trinn)</li> <li><b>XX</b> ansatte er meldt positiv <b>DATO</b> og testes <b>DATO</b></li> </ul>
Elev(er) som er hjemme?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vær oppmerksom på oppfølgingen av elever med særskilte behov</li> <li>Oppfordre til variasjon i aktivitetene og ev. at eleven deltar på skjerm i klassen</li> <li>Lenke til <a href="#">standard for undervisning i pandemisituasjon</a></li> </ul>

Vi kan gå videre og si at disse instruksene som kommuneoverlegene utarbeidet, også fungerte som grenseobjekter. I den konkrete samhandlingen mellom skolelederne og kommuneoverlegen, var det stort sett disse instruksene som lå til grunn. Her også var det en forhandling om meningsinnholdet i dokumentene, men disse hadde likevel en brobyggende funksjon og satte premissene for samhandlingen.

Hvis vi nå tar for oss modellen som Akkerman og Bakker presenterte i sin artikkel (se Figur 1), ser vi at i det hvert aktivitetssystem vil finnes verktøy, subjekter, regler, arbeidsfordeling, samfunn/fellesskap og objekt (se Figur 3, min oversettelse).

### Figur 3

#### *Samhandling mellom to aktivitetssystemer, norsk modell*



*Notat.* Modell gjengitt i Akkerman og Bakker (2011), her med min oversettelse.

Vi kan plassere kommunen, her representert ved kommuneoverlegen i ett aktivitetssystem og skolen, her representert ved en gitt skoles ledergruppe i det andre. Innenfor en organisasjon som for eksempel en skole vil det være flere aktivitetssystemer, men i min analyse forholder jeg meg til ett aktivitetssystem og har valgt å snevre det inn til å være ledergruppa ved en skole. Jeg vil videre fokusere på skolens ledergruppe som aktivitetssystem og ikke befatte meg med aktivitetssystemet som kommuneoverlegen inngår i.

Mellom de to trekantene finner vi det som vi definerer som grenseobjekt, for eksempel en instruks utarbeidet av kommuneoverlegen i en gitt kommune, slik som jeg har argumentert for lenger oppe. Grenseobjektet muliggjør og setter premissene for samarbeidet mellom de to systemene.

Videre vil det være egne sett med lover og forskrifter som setter rammene for arbeidet i hvert aktivitetssystem og som sier noe om mandatet til hver part. For skolens del har vi Opplæringslova (1998, §1-16) med diverse forskrifter, for eksempel læreplanverket og vurderingsforskriften. I tillegg må skolene blant annet forholde seg til forvaltningsloven (1967, §1- 52) og arbeidsmiljøloven (2005, §1-20). Disse lovene og forskriftene setter rammene for det arbeidet som skal gjøres i skolen og definerer skolens formål og mandat. Samtidig vil det være rutiner på en skole som kun indirekte er knyttet opp mot disse

overordnede lovene og forskriftene samt det vi omtaler som “taus kunnskap”, altså kunnskap som vi ikke nødvendigvis eksplisitt kan sette ord på, men som utøves i det daglige arbeidet i en organisasjon. Alt dette inngår i aktivitetssystemets regler.

Når det gjelder subjektet i aktivitetssystemet må det i min analyse forstås som øverste leder, altså rektor. Det er rektors erfaringer og opplevelser jeg er opptatt av i min oppgave. Jeg kunne dog ha innlemmet flere fra ledergruppa i systemets subjekt, men i og med at det er tre skoleledere jeg har intervjuet, finner jeg det mest hensiktsmessig å holde meg til disse som subjekt.

Objektet i et aktivitetssystem, vil være det handlingene i aktivitetssystemet retter seg mot. I skolen vil det i hovedsak være å oppfylle skolens mandat som er å gi undervisning. I min analyse vil objektet nødvendigvis være å minske smitte av Covid 19- viruset, og som nevnt tidligere, vil grenseobjektet være instruksjonen fra kommuneoverlegen.

Verktøyene i modellen kan både være fysiske artefakter som for eksempel PC, men også språk og metoder inngår i det som kalles verktøy. Det vil si at for mine informanter handler det for eksempel om på hvilken måte de fikk beskjeder om smitte fra kommuneoverlegen, hvilke metoder de brukte for å gjennomføre oppdraget og hvordan de formidlet budskapet fra kommuneoverlegen videre til personalet og til elever.

Arbeidsfordelingen i et aktivitetssystem vil påvirke aktørenes handlinger og viser hvordan organisasjonen har strukturert og fordelt arbeidet som må gjøres i for eksempel avdelinger og team. Siden jeg har valgt å snevre inn aktivitetssystemet til å gjelde ledergruppa, vil det handle om arbeidsfordelingen innad i denne. Hvem tar imot beskjedene fra kommuneoverlegen? Hvem foretar selve smittesporingen? Hvem informerer nærkontaktene?

Det siste elementet i modellen er samfunn, eller fellesskap. Dette kan tolkes som både fellesskap innad i ledergruppa, men også fellesskap på tvers av ledergrupper eller fellesskap mellom ledergruppa og andre ansatte samt elever på skolen.

Det som er viktig å legge merke til i modellen, er pilene som går mellom de forskjellige elementene. Disse viser hvordan de forskjellige elementene i aktivitetssystemet påvirker hverandre. Hvis noe endres i et av elementene vil det påvirke de andre.

Grunnen til at jeg ønsker å sette ledergruppa inn i Figur 3, er for å synliggjøre hvordan arbeidet på grensen kunne påvirke øverste leder og aktivitetssystemet hen var en del av.

Ottesen og Møller (2006, s. 140) viser til Kuutti (2001) og skriver at aktivitetsteori er en filosofisk og tverrfaglig ramme som gjør det mulig å studere ulike former for menneskelig praksis som utviklingsprosesser, der individuelt og kollektivt nivå er flettet sammen. Det er i tråd med det som Akkerman og Bakker har som sitt hovedfokus, nemlig hvilken læring som kan komme ut av arbeidet på grensen. Som for eksempel når skoleleder 3 sier at:

Hvis du skal måle forandring, må du se deg i speilet. Og hvis du tenker på skolen før pandemien, - masse ting har endra seg! Teams, hvordan kommunisere med elevene, hvordan elevene leverer inn. Mye har satt seg. Det gjelder generelt.

### **4.3 Overordnede temaer**

#### **4.3.1 “Alene på toppen”**

Når jeg nå går videre til de induktive temaene, ønsker jeg å starte med temaet “Alene på toppen”. Kodingen og kategoriseringen jeg gjorde av intervjuene viste etter hvert tydelig at informantene opplevde å stå alene med mange av avgjørelsene og oppgavene, det være seg av tidsnød eller fordi de opplevde under pandemien at rollen som øverste leder innebar en forventning om å være den som hadde ansvaret alene.

Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, så jeg at temaet “Alene på toppen” gikk igjen i, og dermed dekket, flere av de tematiske kodene mine. Både roller, endringer, forventninger, kontroll, tillit, støtte, relasjoner, uforutsigbarhet samt et av de deduktive temaene “grensekrysser” kunne jeg innlemme i dette temaet. De fire sitatene under beskriver hvordan skolelederne opplevde sin rolle under pandemien og hva dette temaet rommer.

Det var en belastning faktisk det med omverdenens forventning til hvordan vi skulle klare det her, jeg fikk jo telefoner fra mødre som holdt meg personlig ansvarlig for at unga hadde blitt sjuke og det å lede flere hundre elever til å holde avstand, det går ikke an. Det veit alle som jobber på skole... Så det å stå i den, det skulle jeg gjerne vært foruten...

I dette første sitatet, ser vi at Skoleleder 3 setter ord på en opplevelse av å bli gjort personlig ansvarlig for sykdom blant elevene. I tillegg belyses en opplevd forventning om at skolen skulle klare å få elevene til å holde nok avstand til at smitte ikke skulle forekomme.

Det var ... å være en samlende faktor, altså sørge for å gi ... tydelige beskjeder ... gi ut så mye informasjon jeg kunne, og samle folk, husker jeg. Det var viktig at det ble gitt en felles beskjed og felles informasjon ut. (...) man ble stående veldig alene i det da,

og måtte jo egentlig bare fortrenge egne tanker og følelser og gjøre jobben som samlende leder.

Her beskriver Skoleleder 2 tydelig opplevelsen av å stå alene med ansvaret og hvordan det å utføre jobben på den måten hen oppfattet var påkrevd, innebar å måtte skru av egne følelser og tanker. Det er interessant å legge merke til hvordan informantene fremhever det å være en samlende faktor og oppfattelsen av hva det innebar, som for eksempel at informasjonen ut til de ansatte skulle gis som felles informasjon. Dette ble altså ikke delegert til andre, men utført av denne skolelederen. Vi ser her behovet for kontroll på hva som ble gitt av informasjon og hvordan.

“Du vet at som rektor, så er det du som har ansvaret. Punktum. Du har ingen å dele det med”. Dette korte sitatet fra Skoleleder 3 beskriver godt det alle tre informantene på hver sin måte formidlet, nemlig at de som øverste leder ble sittende med ansvaret alene og opplevde at de i prinsippet ikke hadde noen å dele det med. Dette til tross for at alle tre også snakket om samarbeidet i og med ledergruppa og på spørsmål fra meg nevnte ressurspersoner de støttet seg på i denne perioden. For Skoleleder 1 og 2 handlet dette om en endring av relasjon til en av de tillitsvalgte på skolen noe som innebar et tettere samarbeid, mens for Skoleleder 3 handlet det om en styrket relasjon til administrasjonsleder.

“(…) man blir veldig alene og må løse ting fortløpende og kan ikke vente på svar for å si det sånn, så man må hele tiden ha, ha noen løsninger”. Dette sitatet fra Skoleleder 2 tydeliggjør hvordan tidsaspektet påvirket arbeidsfordelingen og førte til at denne skolelederen opplevde å måtte ta avgjørelser som ikke kunne vente til for eksempel neste dag eller til ledergruppa var samlet. Sett i lys av andre tilsvarende utsagn, tyder det på at informantene var påkoblet jobb etter vanlig arbeidstid. Uforutsigbarheten som skolelederne opplevde i denne perioden kommer tydelig frem her, i utsagnet om å “måtte løse ting fortløpende”.

Når det gjelder det deduktive temaet “grensekryssere”, vil jeg hevde at vi her også tydelig ser hvordan skolelederne ble grensekryssere i denne perioden. Det var den enkelte skoleleder som hadde kontakten med kommuneoverlegen, og som et av sitatene mine viser, tok imot telefoner fra frustrerte foresatte som gjorde dem ansvarlige for sykdomsutbrudd. I min analyse forholder jeg meg kun til skoleledernes samhandling med kommuneoverlegen, men det hadde så klart også vært interessant å analysere samhandlingen skolelederne hadde med elevenes foresatte i denne perioden.



Noe av det jeg her vil trekke frem fra Akkerman og Bakker, er det de skriver om hva som kreves av den enkelte grensekrysser. Som nevnt i teoridelen, hevder de at det kreves personlig mot for å være grensekrysser (Akkerman og Bakker, 2011, s. 140). I forbindelse med sitatene jeg har valgt å trekke frem her, ser vi flere tegn på det som kan kalles personlig mot, for eksempel den ene skolelederens utsagn om å stenge av egne følelser og tanker for å kunne utføre jobben sin. Det er også interessant at Akkerman og Bakker skriver om grensekryssingskompetanse som en form for lederstil. Dette handler, ifølge forfatterne, om å være i stand til å kommunisere med aktører innen ulike felt og sjonglere de forskjellige aktørenes ulike perspektiver. Under pandemien ble skolenes kommunikasjon med andre institusjoner intensivert, og det er ikke urimelig å argumentere for at grensekryssingskompetanse dermed ble viktig. En annen måte å si dette på, kan være “evne til tverrfaglig arbeid”, men i denne formuleringen mister vi noe av samhandlingsaspektet som vi finner i teorien om grensekryssing.

Ved å se tilbake på modellen for samhandling mellom aktivitetssystemer, vil jeg argumentere for at noe av grunnen til at skolelederne ble “Alene på toppen”, var fordi kommuneoverlegen satte regler for samhandlingen ved å blant annet kun forholde seg til rektor når det gjaldt beskjeder om smitte, tilbakemelding om nærkontakter og ellers diskusjoner rundt fortolkning av nasjonale føringer. Det at kommuneoverlegen satte disse reglene, påvirket arbeidsfordelingen i ledergruppa. Det bør også nevnes at objektet for aktivitetssystemet endret seg i denne perioden fra å handle om opplæring av elever til å handle om begrensning av smitte. Et betimelig spørsmål er om ledergruppa var utstyrt med gode nok verktøy for å kunne utføre oppgaven.

Når det gjelder elementet “fellesskap”, kan dette som nevnt både forstås som fellesskapet i ledergruppa, men også fellesskap på tvers av skoler, som for eksempel rektorkolleger. Alle mine tre informanter nevnte fellesskap utenfor egen ledergruppe og da spesielt fellesskap med rektorkolleger. I tillegg til de faste rektormøtene, ga informantene eksempler på at de ringte rektorkolleger for å diskutere blant annet tolkninger av gjeldende restriksjoner og hvordan disse skulle implementeres på skolen.

Jeg ønsker å avslutte dette temaet med et sitat fra Skoleleder 3 som viser et annet aspekt ved det å være “Alene på toppen”. Her kommer han inn på noen av de forventningene han opplever at elever og ansatte har til han som øverste leder. Han nevner det å skape trygghet samt å ha være den som har kontroll på situasjonen.

(...) det er uomtvistelig hvem som er rektor her på skolen. Du kan spørre alle elever, alle ansatte hvem som er rektor og hvor han er. Det tenker jeg er kjempeviktig. For det handler om tryggheten til folk. For da veit de at det sitter en der oppe (...) som faktisk har kontroll på detta her da...

#### **4.3.2 “Fra tillitsbasert til kommandobasert”**

Temaet “Fra tillitsbasert til kommandobasert” beskriver noe alle mine tre informanter nevnte, nemlig at de i den krisesituasjonen de opplevde at de stod i, var nødt til å endre lederstil. Dette handlet blant annet om at de ad hoc- oppgavene de ble tillagt, førte til et betydelig tidspress, som igjen førte til at beskjedene som ble gitt måtte være tydelige samt at det ikke var rom for drøftinger rundt avgjørelsene.

For å illustrere dette, vil jeg starte med to sitater fra Skoleleder 1. Det første sitatet sier noe om hvordan situasjonen påvirker lederstilen hennes og i det andre sitatet får vi innblikk i hva hun tenker om varigheten av denne endringen.

(...) vi har hatt sinnsykt mye å gjøre, så har det nok innimellom vært sånn at de kan ha følt seg litt overkjørt. For jeg har sagt: «Beklager, det må bare bli sånn og så går vi for det her nå», og da kan det være at de har ... egentlig har trengt mer tid til å tenke på det enn det jeg har, for eksempel, fordi jeg er kjent i systemet og alt det der, ikke sant? Alle disse raske omstillingene har krevd at jeg har stått litt mer frem, tror jeg. Enn jeg ellers ville gjort.

Spørsmålet skolelederen her svarer på, er om hun erfarer at det har vært endringer i dynamikken i ledergruppa i løpet av perioden med pandemi. Dette svarer hun bekreftende på. Svaret hun ellers gir er interessant fordi hun setter ord på at hun forstår at denne nye måten å lede på kan oppleves vanskelig for ledergruppa, men at de raske omstillingene har krevd denne endringen i lederstil. Hun setter det i sammenheng med arbeidsbyrde og at hun er “kjent i systemet”. Hvis vi tenker tilbake på det vi leste i instruksjonen fra kommuneoverlegen og samtidig igjen benytter oss av modellen for samhandling mellom aktivitetssystemer, ser vi at skolelederne under pandemien ble gitt en spesiell rolle. De ble utpekt til å være det direkte bindeleddet mellom kommuneoverlegen og skolen, og dermed subjektet i aktivitetssystemet. I andre situasjoner kunne dette ha vært delegert til andre, men her var skolelederne instruert til å være de som tok imot beskjeder fra kommuneoverlegen og som også formidlet informasjon tilbake til denne. Det at hun setter ord på at dynamikken endret seg i ledergruppa, kan forstås i lys av modellen ved at alle elementer påvirker hverandre. Denne skolelederen hadde en

innsikt som de andre i ledergruppa ikke hadde, og dette hadde sammenheng med instruksjonen fra kommuneoverlegen. Det var i tillegg mange raske omstillinger, som gjorde at beslutninger måtte tas kjapt. Dette førte til en endring i lederstil og dermed også en endring i dynamikken i aktivitetssystemet ledergruppa var en del av.

I det neste sitatet ser vi at den samme skolelederen uttrykker at hun ikke ønsker at denne nye lederstilen skal fortsette:

Jeg tror jeg må tilbake til det jeg hadde. På en eller annen måte. Altså, jeg tror at, jeg håper også det, at vi til høsten, til høsten ... får det litt roligere og at jeg kan slippe litt mer opp igjen.

Dette er en skoleleder som på spørsmål fra meg om hun kunne definere sin egen lederstil, fortalte at hun i prinsippet var opptatt av at ansvar skulle distribueres ut i alle ledd. Samtidig fortalte hun at hun opplevde at det var en avstand mellom teori og praksis, som var blitt spesielt tydelig under pandemien. Hun fortalte at svaret hennes nå var annerledes enn det ville vært for et år siden, som var akkurat før pandemien var et faktum. Min vurdering er at dette underbygger at den situasjonen skoleledere ble satt i, var utfordrende av flere grunner. Det ble sett på som nødvendig å endre lederstil for å kunne klare å utføre det arbeidet som var blitt pålagt dem, men som sitatet over viser; dette var en nødvendighet og ikke noe som var ønsket av skolelederen.

Hvis vi ser dette opp mot det teoretiske rammeverket, er det interessant å trekke frem det Akkerman og Bakker (2011) omtaler som læringspotensialet ved grensekryssing. Som jeg har nevnt tidligere, hevder forfatterne å ha funnet at det kan oppstå fire former for læring; vi kan få nye innsikter, det kan skje en identitetsutvikling, vi kan endre praksis og vi kan oppnå institusjonell utvikling. Det som umiddelbart er tydelig her, er at det har skjedd en endring av praksis. Spørsmålet er om denne endringen er av varig art. Det er dog ikke et premiss i litteraturen at endringen må være av varig art for å være et problemområde. Vi skal kunne si at denne formen for læring har funnet sted.

Forfatterne har også funnet at det er fire forskjellige læringsmekanismer som kan føre til et læringsutbytte. Det er enten at det skjer en form for identifiseringsprosess, at kommunikasjonen som skjer mellom partene og via grenseobjektet fører til læring, at refleksjonen partene gjør seg fører til et utvidet perspektiv eller at det skjer en transformeringsprosess.

Hos skoleleder 1 kan det se ut som at læringsmekanismen som gjør seg gjeldene er transformering. Som jeg tidligere har skrevet, handler en transformeringsprosess blant annet om å gjenkjenne et felles problemområde. Her kan vi si at problemområdet er pandemien og arbeidet med å bekjempe smitteutbrudd. Samtidig viser litteraturen som Akkerman og Bakker (2011) har gjennomgått, at en transformering av nåværende praksiser ikke er uten retning, den er motivert av og rettet mot problemområdet. Sitatene fra skoleleder 1 viser tydelig at endringen hun har gjort henger sammen med situasjonen hun står i som skoleleder under pandemien. Hun uttrykker at det ikke er en ønsket endring, men noe som hun opplever som påkrevd for å kunne gjennomføre arbeidsoppgavene hun er pålagt.

I den neste sekvensen ønsker jeg å vise 4 korte sitater fra Skoleleder 3 hvor han både reflekterer rundt sin grunnholdning til ledelse, men også begrunner hvorfor han i den situasjonen han stod i under pandemien var nødt til å gå bort fra det han mener er en hensiktsmessig lederstil.

Jeg kontrollerer relativt lite. Jeg legger til grunn som forventning at folk løser oppgavene på en god måte, sånn at de gjør det de skal da. Jeg har lite behov for å kontrollere folk. For jeg opplever at når folk blir gitt tillit, så leverer dem på tillit også.

Ja, det å ha tillitsbasert ledelse er ganske skummelt, for du må stole på andre folk. Gi fra deg kontrollen. Og det er skummelt, for hvis det går galt så veit du at du får skylda. Så du blir frista til å etterspørre og etterkontrollere litt for å være sikker på at det var riktig at du kunne stole på dem. Men etter hvert så erfarer du med de aller fleste at folk er verdige den tilliten og da hviler du mer i det. Så jeg tror at behovet for oppfølging og etterfølging og etterkontroll blir mindre. Det forutsetter selvfølgelig at du har flinke folk med deg.

Det høres litt rart ut, men... det var så viktig at de beskjedene ble gjort og gitt riktig, at den tillitsbaserte ledelsen fikk et lite skudd for baugen.

Jo og det var jo veldig interessant for da gikk jeg bort fra det tillitsbaserte og relasjonsbaserte, og over til noe litt mer kommandobasert.

Det siste sitatet er svar på et spørsmål fra meg om hvilken rolle han tok da beskjeden om nedstenging kom. Vi ser her tydelig at denne skolelederen også fant det nødvendig å endre lederstil for å fylle rollen han var gitt i denne situasjonen på en best mulig måte. I sitatet over, viser han noe av bakgrunnen for denne endringen. Han formidler at det handlet om at

beskjedene som ble gitt ut til ansatte, elever og foresatte måtte være riktige og bli formidlet på en hensiktsmessig måte. Vi kan igjen se dette i sammenheng med instruksene fra kommuneoverlegen som plasserte rektor i en særstilling i forbindelse med smittehåndteringen på skolen. I de to neste sitatene reflekterer skolelederen over den lederstilen han i utgangspunktet forfekter, som er tillits- og relasjonsbasert. Han argumenterer for hvorfor denne måten å drive ledelse på, er den mest hensiktsmessige. Han sier for eksempel at hans erfaring er at hvis du viser folk tillit, vil de respondere med å vise seg tilliten verdig. Likevel ser vi i denne sitatrekken, at han fant det nødvendig å forkaste denne lederstilen under pandemien.

#### ***4.3.3 “Alt jeg kan informere om, det informerer jeg om”***

Dette temaet omhandler både kommunikasjon, tydelighet, forventninger, roller, kontroll versus tillit, relasjoner, uforutsigbarhet, støtte og informasjon. Informantene mine formidlet et sterkt behov for å gi riktig informasjon ut til sine ansatte, elever og foresatte. Jeg vil likevel begynne med et sitat fra Skoleleder 2 som viser at de ansattes behov for å få denne informasjon ikke kun handlet om informasjonen i seg selv, men at det ble oppfattet som at øverste leder hadde kontroll på situasjonen: “Hun skrev det at, det er så fint å få disse statusrapportene fordi da vet vi at dere har kontroll!”. Foranledningen til dette sitatet, var at skolelederen fortalte om tilbakemeldingene hun fikk fra de ansatte da hun startet med å sende ut statusrapporter til personalet to ganger. Det hadde vært noe motstand i ledergruppa rundt dette, men hun valgte likevel å gjennomføre det.

Hun fortalte også at hun opplevde at det styrket hennes rolle som skoleleder. Hun sier at hun fikk gode tilbakemeldinger og nevner at hun mottok et titalls mailer hun oppfattet som rørende fra ansatte som formidlet hvor viktig disse statusrapportene var for dem. Sitatet under viser hennes egne betraktninger rundt dette.

(...) det fikk litt motbør i ledergruppa, og det overrasket meg, men jeg tenkte at dette gjør jeg likevel. Så, jeg skrev statusrapport to ganger om dagen det første året. Og så fortsatte vi nå fra i høst med en om dagen. Og det var krevende det altså, fordi det var hver morgen å sette seg ned å skrive «Hei god morgen, nok en dag med muligheter bla bla»... Hehe... Og «I dag skjer det og det». Og så var om det kvelden: «Hei igjen, dere er gode! Stå på, husk hva som er godt nok og det er kommet noen spørsmål om...» Og så var det veldig mye fakta og svar på spørsmål da. (...) Og den greia der, den styrket nok meg som leder. Fordi jeg fikk vist at her har vi koll på ting. (...) Vi sendte ut

statusrapporten sånn mellom halv fire og fire hver dag og hvis den kom senere, så lurte folk på «Oj, har det skjedd noe?»

Som jeg nevnte i avsnittet over, formidler denne skolelederen at statusrapportene hun sendte ut ikke bare var viktige for å opprettholde informasjonsflyten, men ga de ansatte en forutsigbarhet i en ellers uforutsigbar situasjon.

De neste sitatene, fra Skoleleder 1, tydeliggjør at hun anser det som et viktig prinsipp å dele informasjonen hun sitter på med de ansatte. Hun sier:

Når det gjelder overfor lærere og personale, så er jeg veldig opptatt av informasjon. Jeg informerer om alt. Alt jeg kan informere om, det informerer jeg om. Jeg er veldig ... det er også et prinsipp for meg å dele den informasjonen jeg har. (...) Jeg har tillit til at de forvalter den informasjonen på en fornuftig måte. Så ... jeg ser ingen grunn til at jeg skal sitte med informasjonen som jeg mener at de andre ikke har godt av å vite. Så den tilliten har jeg da til personalet, at de forvalter informasjonen på en god måte.

Når vi snevrer inn samtalen til å gjelde informasjonsflyt under pandemien, ser vi at denne grunnholdningen er til stede også når det gjelder elever og ansatte: "(...) for jeg har vært veldig opptatt av å informere elever og foresatte om hvor vi er, hva gi gjør og sånt no". Skoleleder 1 fortalte også i løpet av intervjuet at hun brukte betydelig tid på å tolke signalene som kom fra myndighetene slik at hun kunne informere ansatte og elever så raskt som mulig om hvilke endringer som så ut til å komme. Det kan tyde på at grunnholdningen om at alt som kan deles av informasjon, bør deles, påvirket hennes atferd også under pandemien og at hun opprettholdt informasjonsflyten som allerede var etablert, tross en økt arbeidsbelastning.

Skoleleder 3 poengterer flere ganger i løpet av intervjuet viktigheten av at kommunikasjonen ut måtte være tydelig under pandemien. Han fastslår at: "Det var behov for ekstrem tydelighet i kommunikasjonen!". I tillegg oppfattet han det som viktig at det var klart hvilke kanaler informasjonen skulle formidles på. Som han sier: "Sånn at folk får informasjonen der de forventer å få det, i en klar og tydelig form".

I sitatet under, også fra skoleleder 3, får vi en bredere forståelse av omfanget av arbeidet som denne skolelederen la ned i å tolke og videreformidle føringer fra myndighetene ut til både ansatte, elever og foresatte. Sitatet er tatt fra en sekvens i intervjuet som omhandler innføringen av trafikklysmodellen.

UDIR formidla det veldig bra. Det var relativt tydelig. Det var så tydelig som det kan bli. Så da jeg satte meg ned og brukte litt tid på å forstå det, så forstod jeg det. Men ikke alle brukte den tida og jeg måtte videreformidle det enda tydeligere. Enda større bokstaver. Og enda mere spissa. Sånn at lærerne skulle.. ikke at de ikke forstår det, men at de skulle sette av tid til å ta det innover seg, da. Så mitt budskap måtte være enda tydeligere en de sitt da. Og så skulle jeg si det til elevene og da måtte jeg spisse det enda mer. Men tilbake til viktigheten av å kommunisere så tydelig: Vi brukte Teams og også Instagram, lagde sanne illustrasjoner og varsler til ulike trinn og...de foresatte fikk også beskjed om når det var rødt, da. Og så brukte vi hjemmesida og sms med link til hjemmesida, da... Men, folk tar ting mye bedre når de er litt forberedt og forstår hva vi snakker om. Det handler bare om å kommunisere det godt nok og tydelig nok.

Som vi ser her, bearbeides informasjonen og den tilpasses de forskjellige gruppene. I tillegg ser vi at det brukes flere plattformer for å sikre at informasjonen kommer frem til mottakerne.

Med tanke på rollen skoleledere ble gitt under pandemien, finner jeg det ikke overraskende at mine tre informanter trekker frem viktigheten av å informere tydelig ut til både personalet, elever og foresatte hva som er gjeldende restriksjoner og hva dette betyr for akkurat deres skole. Sett i lys av konteksten skolelederne jobbet under, er det heller ikke overraskende at dette var arbeidsbelastende. Det var mye informasjon som ble gitt fra nasjonalt hold, det var lokale tilpasninger og på hver skole satt øverste leder og var ansvarlig for å formidle tydelig ut hva som skulle være gjeldende praksis akkurat her. Samtidig som det var kolliderende forventninger fra skoleeier, ansatte, elever, foresatte og samfunnet for øvrig om opprettholdelse av skolens drift, smittebegrensning og tilrettelegging.

Vi kan til en viss grad si at vi ser en endring av praksis. Skoleleder 1 formidler et grunnsyn om informasjonsdeling som viser at hun mener at dette er svært viktig for henne som leder og hun viderefører dette under pandemien, men nå via andre kanaler enn tidligere. Skoleleder 2 forteller at hun intensiverte informasjonsdelingen og opplevde at personalet responderte positivt på det, ikke bare fordi de ble gitt informasjon, men fordi de opplevde dette skapte en form for trygghet for dem. Skoleleder 3 viser kompleksiteten i informasjonsdelingen, blant annet fordi informasjonen måtte tilpasses de forskjellige mottakerne og fremhever viktigheten av tydelighet. Det jeg finner interessant, er at denne

kommunikasjonen presenteres som en enveiskommunikasjon. Det åpnes ikke for dialog og drøfting av alternativer, det er tydelig kommunikasjon ut om hva som gjelder nå.

Innenfor læringsmekanismen “koordinering” finner vi begrepet “efforts of translation” (Akkerman og Bakker, 2011, s. 144). Det er, som forfatterne påpeker, et mangfold av mulige forståelser av et grenseobjekt. Grenseobjektene blir gjerne lest forskjellig av de forskjellige aktørene. Det er derfor rimelig å anta at skolelederne, i den situasjonen de befant seg i, fant det nødvendig å oversette instruksene og retningslinjene til sin skolekontekst. I den pålagte rollen som grensekryssere og som øverste leder for sin skole, ble dette en nødvendighet.

Sørhaug (2004) problematiserer i sin bok “Managementalitet og autoritetens forvandling” lederens mange og komplekse oppgaver, og viser hvordan en leder både skal utøve kontroll og vise retning på vegne av organisasjonens dogmer, men også bør etterstrebe relasjonell tillit i kollegiet. Sitatene jeg har trukket ut, illustrerer hvordan skolelederne jeg intervjuet bestrebet seg på å opprettholde den relasjonelle tilliten også i den unntakstilstanden de befant seg i.

#### **4.3.4 “Alle blei jo gode på Teams”**

Dette temaet omhandler blant annet den læringskurven innenfor digitale verktøy både skoleledere og andre ansatte i skoleverket opplevde fra mars 2020. Temaet analyseres gjennom empiri om kompetanseheving, endringer, roller, digitale hjelpemidler, kommunikasjon og erfaringer.

Jeg starter med to sitater fra Skoleleder 3, som tydeliggjør en endring av praksis, spesielt blant en gruppe faglærere.

Noen folk blei så utrolig løsningsorienterte. Det var utrolig fascinerende å se! Det var veldig... Du fikk sett hvor mye annet som bodde i folk også... Spesielt realistene kom på mye rart, og det var veldig, veldig gøy! Folk var kreative og vi fikk liksom en sånn: Dette skal vi få til! En boost...

For du kan si at, lærere som på en måte ikke har vært de som har ropt høyest, vist seg frem, tatt mest plass, dukka plutselig opp med at de så nye løsninger til å utvikle sitt fag. Spesielt realistene, som har blitt sett på som litt tradisjonelle og som litt like i sin form, da. De repeterer gjerne undervisningen de fikk sjøl for 30 år sida. Og den undervisningen var vanskelig å få til på Teams, ikke sant? Da kom det opp mye rart, vettu. Innspilling av videoer, og tegninger og... mange av de har teknisk kompetanse.



De kunne se et mulighetsrom rundt ting, kunne lage youtube- videoer og sånt... Alle blei jo gode på Teams!

Begge disse sitatene viser en endring i praksis på bakgrunn av nedstengingen av den fysiske skolen. Hvis vi ser dette i lys av modellen for aktivitetssystemer, kan vi si at det var en endret tilgang på verktøy, både for elever, lærere og ansatte. Dette påvirket de andre elementene i modellen og førte til en endring av praksis og også dynamikken blant lærerne, slik sitatet ovenfor viser. I min analyse har jeg tatt utgangspunkt i ledergruppa som et eget aktivitetssystem, men modellen kan enkelt overføres til lærerkollegiet, eventuelt snevre det enda mer inn og gjelde realfagslærerne.

Det neste sitatet er fra Skoleleder 2 og er svar på mitt spørsmål om det var lærere eller andre ansatte som endret sin rolle under pandemien. Hun trekker frem en lærer med gode digitale ferdigheter som fikk en fremtredende rolle på grunn av sin kompetanse og vilje til å hjelpe:

(...) det er en som har fått en høy stjerne og det er han som, som ble en spesialist på Teams og sånne IKT-ting, altså praktiske ting. Han har en høy stjerne, og ja, den ble styrket. Fordi han bidro veldig inn og svarte på spørsmål og det var liksom ikke noe problem å henvende seg til han, han hadde alltid svar på ting, så han han har nok styrket sin posisjon.

I og med at den fysiske skolen ble stengt ned 12. Mars 2020, ble det et akutt behov for samhandling på digitale plattformer. Det er ikke overraskende at ansatte som allerede hadde god digital kompetanse, dermed ble løftet frem og fikk en utvidet rolle i å hjelpe kolleger som ikke hadde de samme ferdighetene. Alle mine tre informanter beskriver i intervjuene hvordan møter måtte avholdes digitalt og hvor viktig det var med digital kompetanse. Dette gjaldt ikke bare lærere og elever, men også skoleledere. Et interessant spørsmål er hvorvidt denne kompetansehevingen innen bruk av digitale verktøy, endringen i undervisningspraksis og endringen i samhandlingen innad i ledergruppene og mellom ledergruppene og de øvrige ansatte, har blitt værende. For å forsøke å svare på dette, begynner jeg med et sitat fra Skoleleder 1:

Og så er det møtestrukturen vår, ikke sant. Hvilke møter er det vi syns er viktige å ha fysisk? Hvilke kan vi ha digitalt til høsten? Altså, felles – den der hvor jeg står og prater og prater og prater i møtene, for eksempel, kan vi kanskje likeså godt fortsette å ha på Teams?

Skoleleder 1 var den første personen jeg intervjuet og på tidspunktet for intervjuet var det gått et drøyt år siden beskjeden om nedstenging kom. Som vi ser, har hun gjort seg noen refleksjoner rundt hvilke av endringene hun ser for seg å beholde neste skoleår. Hun trekker frem møtestruktur og spesielt formen på møtene. Under et oppfølgende telefonintervju 10. oktober, spør jeg henne om hvilke av endringene hun nevnte under det første intervjuet, hun oppfatter har blitt værende. Hun svarer at hun etter pandemien fikk en større bevissthet rundt hvilke møter som kunne være fysiske og hvilke som med hell kunne gjennomføres digitalt. Spesielt det første året etter pandemien gjennomførte hun flere av allmøtene digitalt. Det hun etter hvert erfarte, var at det kom en motreaksjon. Det kom spørsmål fra ansatte om de ikke kunne delta digitalt når det egentlig var planlagt for et fysisk møte. De ansatte ønsket tilpasninger i form av for eksempel hybride møter. Konsekvensen var at det ble vanskelig å få alle med, å samle personalet.

Skoleleder 1 forteller at hun på grunn av dette minimerte antallet digitale møter og gikk tilbake til i stor grad fysiske møter. Hun legger til at de digitale, eller hybride, møtene fortsatte i en lengre periode på avdelingsnivå og at hun tolker det som at det var vanskeligere for avdelingslederne å si nei til forespørslene om tilrettelegging. Når det gjelder endringen i lederstil som hun i det første intervjuet fortalte om, forteller hun nå at hun endret lederstil på nytt etter pandemien. Skoleleder 1 forteller at hun husker at hun følte seg som en skipper på en båt, som ga ordre om hvilken kurs båten måtte ta. Denne opplevelsen tok hun med seg etter pandemien, så til tross for at hun gikk tilbake til en lederstil mer preget av distribuert ledelse, forteller hun at hun var blitt mer bevisst på selve distribueringen, hvordan denne skulle foregå. Hun gjorde endringer i organiseringen av skolen og opprettet et ekstra mellomledernivå. Skoleleder 1 sier: “Jeg gikk tilbake til en mer demokratisk ledelse, men mye mer spissa”.

Skoleleder 2 ble intervjuet våren 2022 og det var derfor også nødvendig med et oppfølgende spørsmål til henne om hvorvidt det var endringer hun erfarte under pandemien, som hun ser har blitt værende. Dette ble gjennomført som et telefonintervju tirsdag 10. oktober. Jeg starter med å minne henne på hva hun under det første intervjuet nevnte om endringer. Hun svarer at de har holdt fast på flere av de digitale møtene og begrunner dette med at det er tidsbesparende og rasjonelt med digitale møter. Hun legger til at hun opplever at skolen har mistet to år med pedagogisk utviklingsarbeid. Læreren som hun under det første intervjuet fremhevet som ekstra viktig på grunn av sin kompetanse innen digitale verktøy, forteller hun at har gått tilbake til rollen han hadde før pandemien. Når det gjelder den daglige

oppdateringen ut til personalet, har hun sluttet med disse og forklarer det med at Teams var en rasjonaliseringsfaktor under pandemien. Hun bemerker igjen at ansatte formidlet at den daglige oppdateringen var viktig og at hennes vurdering er at de trengte å bli sett. Hun sier også at hun opplever at både elever og ansatte etter pandemien har et større behov for å bli sett. Det er flere som ber om tilrettelegging nå enn før pandemien. Spesielt blant elever er tilretteleggingsbehovet påfallende. Når det gjelder tilretteleggingsbehovet blant ansatte, opplever skolelederen at dette kan være en kime til konflikt i personalet. Det er en tendens til at ansatte ber om å bli tatt mer hensyn til som individ og blant annet ønsker hjemmekontor. Hun legger til at dette har stabilisert seg noe, men spesielt rett etter pandemien var det gjentatte henvendelser om dette. Dette satte henne som skoleleder i skvis i mange situasjoner. Hun ser dette i sammenheng med den liberale praksisen rundt bindingstid som oppstod som en konsekvens av smittevernrestriksjonene som skolen var pålagt under pandemien. Hun sier: “Under pandemien var folk overlatt til seg selv. Det var ingen bindingstid, og dette er overført til nå”. Avslutningsvis sier hun at det er mer skriftlig informasjon nå enn før pandemien. Utfordringen er at ikke alle ansatte får med seg informasjonen som blir lagt ut.

På spørsmål fra meg om det er endringer han la merke til under pandemien, som har blitt værende, svarer Skoleleder 3 slik:

Mye av det har blitt værende, som for eksempel større bruk av Teams og sånn.. Men de endringene realistene gjorde de, de er borte. De er tilbake der de var... I klasseromma. Og det handler også om at det var jo veldig arbeidskrevende det de gjorde. Men det var nødvendig for å få det til da.

Både Akkerman og Bakker (2011) og Engeström (2001) fremhever at det i utgangspunktet må finnes motsetninger for at læring skal skje. Akkerman og Bakker kaller det konfrontasjon med et problem og en diskontinuitet som må overkommes, mens det innenfor aktivitetsteorien finnes fire forskjellige former for motsetninger. Hvis vi skal forstå endringen av praksis som jeg har vist her i lys av aktivitetsteorien, kan vi si at det var en tertiær motsetning som førte til denne endringen innenfor bruk av digitale verktøy. En tertiær motsetning vil si at det er en konflikt mellom aktivitetssystemet og et dominerende aktivitetssystem. Her handlet det om at regjeringen valgte å stenge ned samfunnet, deriblant skolene. Regjeringen er det dominerende aktivitetssystemet. Deres objekt må forstås som begrensning av smitte. Skolens objekt er opplæring. Det er altså en konflikt mellom de forskjellige objektene. I denne situasjonen måtte skolene endre de verktøyene de brukte for å kunne oppfylle målet sitt om å drive opplæring.

Hvis vi anvender Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel på denne situasjonen, kan vi si at det var et uttalt problem at de verktøyene som fantes på skolene ikke lenger var mulige å bruke i opplæringen eller i ledelsen av de ansatte. Det trengtes nye, hensiktsmessige verktøy samt kompetanse i å anvende disse verktøyene. Nå skjedde nedstengingen av skolene og dermed forståelsen av at det måtte en endring til såpass raskt, at de videre fasene i læringssirkelen må justeres noe for at de skal være hensiktsmessige å bruke. Fase 2 i sirkelen, som handler om både historisk og empirisk analyse, vurderer jeg som relevant. Den kritiske, historiske analysen har jeg ikke belegg for å si at ble gjennomført, ei heller vil jeg si at det i situasjonen var nødvendig, men en empirisk analyse dog ikke formalisert, forteller informantene om. Jeg har sitert skoleleder 3 som forteller om sine realfagslærere som finner andre måter å undervise på fordi de ser at det er en nødvendighet. Jeg har også sitert skoleleder 1 som viser hvilke refleksjoner hun har gjort seg når det gjelder møteform. Hun stiller spørsmål ved hvorvidt den gamle møteformen egentlig er hensiktsmessig. Fase 3, 4 og 5 i sirkelen handler om modellering av en ny løsning, gjennomgang av denne og deretter implementering.

I situasjonen som oppstod da skolene ble stengt og også etter hvert, da skolene måtte forholde seg til en trafikklysmoell som viste om skolene kunne være helt åpne uten restriksjoner, delvis åpne med restriksjoner eller helt nedstengt, gikk disse prosessene veldig fort. Det betyr ikke at det ikke var motsetninger eller kritiske spørsmål, men tiden mellom forslag til ny praksis, gjennomgang av den og implementering ble svært kort. Derimot kan vi si at det har vært god tid til fase 6, som handler om kritisk refleksjon rundt implementeringen av den nye praksisen. Både sitatene fra skoleleder 1 og 3 viser at det har vært refleksjoner rundt den nye praksisen. De viser også at noen av endringene ble kansellert da de ikke var nødvendige lenger, mens andre har blitt værende og vi kan si at praksisen har blitt konsolidert.

Akkerman og Bakker (2011) er som nevnt opptatt av hvilket potensial for læring som finnes ved grensekryssing. Jeg har i teoridelen nevnt læringsmekanismen "transformering". Det kanskje viktigste aspektet ved transformering som læringsmekanisme er at prosessen kan føre til grunnleggende endringer av praksis. I flere av eksemplene innenfor temaet "Alle ble jo gode på Teams" ser vi at det har skjedd endringer i praksis. Spørsmålet er om endringene er varige, eller ved å bruke Akkerman og Bakkers ord, har gjennomgått en krystalliseringsprosess. Jeg har allerede vist at enkelte endringer ble varige mens andre ikke. Dette underbygges også av forfatterens funn, som sier at empirien viser at til tross for at

krystallisering er fremhevet i mange studier som viktig, viser empirien at dettes sjeldent er tilfelle.

For at transformeringsprosessen skal starte, må det defineres et felles problemområde. Det ser vi i eksemplene her. Det var et uttalt problem at lærerne ikke hadde en tavle å skrive på og elever fysisk til stede i klasserommet, men likevel var forventet å drive opplæring, og det var et problem for skolelederne at de ikke kunne kalle inn til fysiske møter for å informere samt drive pedagogisk utviklingsarbeid. Akkerman og Bakker (2011) skriver i sin artikkel at litteraturen de har gjennomgått viser at transformering av nåværende praksiser ikke er uten retning, den er motivert av og rettet mot problemområdet som binder de kryssende praksisene sammen. Endringen i bruk av verktøy under pandemien var klart situasjonsbestemt. Når det viste seg at enkelte endringer ikke ble av varig art, kan dette henge sammen med det forfatterne fant om å sikre transformeringen: nemlig at arbeidet på grensen på opprettholdes. Etter at pandemien var over, var ikke nødvendigheten av hybrid undervisning, “flipped classroom” eller bruk av digitale verktøy like fremtredende. Og så må vi ikke glemme at transformering ifølge Akkerman og Bakker (2011) handler om konfrontasjon med et problem. Da problemet forsvant, forsvant også behovet for å endre praksis.

Hvis vi ser på sitatet fra skoleleder 1 om møtestrukturen, ser vi at hun fremdeles definerer enkelte fysiske møter som et problem. Dette forklarer da hvorfor hun ønsker å beholde de digitale møtene.

#### **4.3.5 “De skjønner jo ikke hva vi driver med”**

Dette temaet tar utgangspunkt i et sitat fra en av mine informanter og er interessant av flere grunner. For det første illustrerer det grensene mellom to aktivitetssystemer og utfordringene som kan oppstå når to forskjellige institusjoner er satt til å samhandle. For det andre synliggjør dette temaet hvordan det institusjonelle hierarkiet påvirker informasjonsflyten i denne perioden. Temaet tydeliggjør også diskursen rundt skolens mandat. Hva skal skolen egentlig drive med? Til slutt vil jeg også innenfor dette temaet forsøke å vise hvordan skolelederne opplevde å ha rollen som grensekryssere og hva de opplevde som utfordrende.

Jeg starter med et sitat fra skoleleder 2:

Den lederidentiteten man har, ikke sant, man vet at det er – altså du skal på den ene siden være en samlende faktor og du skal være den som skal drive en stor

organisasjon, samtidig som du da får «oppdrag» fra noen utenfor som ikke antyder en gang forståelse for at vi har mer enn nok.

Skoleleder 2 trekker frem egenskaper ved egen lederidentitet og forventninger hun opplever til sin rolle som skoleleder, nærmere bestemt det å være en samlende faktor og det å være i stand til å drifte en stor organisasjon. Vi ser også at hun setter ord på noe hun opplever som utfordrende, nemlig det å bli gitt oppgaver fra noen utenfra egen organisasjon og som hun oppfatter at ikke har forståelse for den situasjonen hun står i. For å forstå dette, kan vi igjen anvende begrepene grenser og grensekryssere. Skolelederen synliggjør her grensene mellom eget aktivitetssystem og kommuneoverlegens aktivitetssystem. Det er to systemer, eller institusjoner, med ulike arbeidsfelt og ulik intern organisasjon. Skolelederen hevder at de andre “ikke en gang antyder forståelse” for at de har mer enn nok. “De andre” må her forstås som medlemmene av det andre aktivitetssystemet, altså kommuneoverlegen.

Det kan være interessant å se dette opp mot det Sørhaug (2004) skriver om linjelederens ansvar for å sørge for orden og retning og samtidig viktigheten av at ledere i kunnskapskrevende organisasjoner behersker transformativ ledelseslogikk (Sørhaug, 2004, s. 318). Her har vi de tre i-ene: idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individualiserte hensyn. Skolelederne befant seg i en situasjon med omfattende endringer i skolens drift, de mottok instruksjoner fra en ekstern aktør og måtte, hvis vi følger Sørhaug, være rollemodeller, motivere de ansatte til å yte det ekstra, være kreative og støtte de ansattes utvikling og også se den enkelte ansatte.

Det neste jeg ønsker å trekke frem, er dette utdraget fra intervjuet med skoleleder 3. Her får vi et innblikk i hvilke ressurser han opplevde å ha tilgjengelig i denne perioden og han introduserer også kommuneoverlegen som en ny aktør. “M” står for meg som spørsmålsstiller og “I” står for informant.

M: Hvilke ressurser hadde du tilgjengelig? Eller hvilke ressurser har vært tilgjengelige, både i form av mennesker og materielle ressurser? Hvem, når det gjelder mennesker, har du støtta du deg på?

I: Nei, jeg støtta meg på områdedirektøren. Og du kan si det... De i Viken og som kom med føringene i forhold til nedstenging. Og så støtta jeg meg på kommuneoverlegen i lokal kommune. Og etter hvert, når ting normaliserte seg så var det kommuneoverlegen jeg hadde dialog med. Men når det kom til rådsspørring og sånt så var det områdedirektøren, og ledergruppa, selvfølgelig...

M: Hadde du hatt noe kommunikasjon med kommuneoverlegen i forkant av dette?

I: Nei, ingenting! Men det merka jeg veldig... Jeg kjente nok mer på ansvaret enn det ledergruppa gjorde. Man har de oppgavene man har, man styrer litt med sitt. Men når det kommer til helheten, at hele skolen skal få beskjed, hvis hele skolen skal gå i takt, da... Det blikket er det rektor som har, og som skal ha. Så, nesten alt av smitteoppfølging og sånt som gikk på den strukturelle totale ledelsen var det jeg som gjorde. Og det tror jeg folk syntes var ryddig og greit. For når det kom en beskjed fra leder, så gjaldt det alle. Skulle du være borte eller hjemme, var det grønt lys eller rødt lys eller hva det var...

Jeg finner dette utdraget interessant av flere grunner. For det første kommer det tydelig frem her at kommuneoverlegen var en ny aktør som skolelederen nå måtte forholde seg til. Helseesykepleiere har hatt en rolle i skolen over lengre tid, men kommuneoverlegen kom inn som en ny aktør under pandemien. I tillegg til at aktøren var ny, ble det gitt klare føringer for hvordan samhandlingen skulle foregå. For det andre vil jeg påstå at dette utdraget viser hvordan denne skolelederen oppfattet sin egen rolle som grensekrysser og som subjekt i eget aktivitetssystem. Han formidler at han opplevde det naturlig å være den som gjorde arbeidet med smitteoppfølging og at han oppfattet at de ansatte opplevde det som ryddig at beskjedene ut til personalet kom fra han som øverste leder. Samtidig får vi her et innblikk i kompleksiteten i arbeidet til skolelederne. Skoleleder 3 forteller her at han gjorde arbeidet med smittesporing, han satte seg inn i gjeldende restriksjoner og han var den som informerte ut til berørte parter i organisasjonen. Dette i tillegg til de andre oppgavene en skoleleder i norsk skole har.

Igjen ønsker jeg å trekke inn Sørhaug (2004). Han stiller i sin bok spørsmål ved det han kaller overproduksjon av ledelse. Som nevnt i teoridelen, viser han til at ledelse kan være et substitutt for struktur og at ved en endring av regler og rammer, skapes det både rom og behov for mer og ny ledelse (Sørhaug, 2004, s. 312). Rammene for skolens drift ble endret i denne perioden og vi ser her hvordan skolelederne fyller sin rolle i denne nye situasjonen. Når det gjelder konkret "overproduksjon av ledelse", forstår jeg Sørhaug dithen at han mener at ledere er satt til å løse for mange og for kompliserte oppgaver. Sitatene fra informantene mine under dette temaet, underbygger denne påstanden.

Jeg runder av dette temaet med et kort utdrag fra intervjuet med skoleleder 1:

M: Hvordan fikk du den første informasjonen om nedstengingen?

I: Nei, det var vel via TV-en. Jeg husker ikke om det var byrådet eller om det var på nasjonalt nivå, men det var i hvert fall via pressekonferanse.

M: Så du fikk ikke informasjon direkte fra Utdanningsetaten?

I: Nei.

Det skoleleder 1 viser tydelig i sitt intervju, er at hun var avhengig av å følge med på pressekonferanser for å holde seg oppdatert på hvilke restriksjoner som påvirket driften av hennes skole. Hun fikk beskjeden om nedstenging via en pressekonferanse og hun forteller også i løpet av intervjuet at hun kunne få mail fra Utdanningsetaten om at det var mulig det ville komme endringer og at hun på grunn av det måtte følge med på pressekonferansen. Skoleleder 1 formidler også hvordan hun opplevde å måtte stenge ned skolen:

Det ble ... Jeg opplevde det som ganske dramatisk egentlig. Det var ganske dramatisk å sende elevene hjem, og det å være såpass ... dårlig forberedt, som vi jo tross alt var, det ... det ... det var jo veldig krevende.

Her er det nyttig å trekke inn artikkelen "Governance, public policy and boundary-making" (Fawcett et al., 2018). I artikkelen blir nye systemer for informasjonsdeling trukket frem som spesielt viktig for å fremme koordinering og samarbeid. Vi ser ut fra hva Skoleleder 1 forteller oss, at det tilsynelatende manglet et system for nødvendig informasjonsdeling mellom forskjellige offentlige instanser i mars 2020 og det første året med pandemi. Jeg minner om at Skoleleder 1 ble intervjuet våren 2021 og at hun fortalte i intervjuet at hun kunne få beskjed fra skoleeier om å følge med på pressekonferanser for å bli oppdatert på nye smittevernrestriksjoner. Forfatterne av artikkelen er også opptatt av grenser og grensekryssing, og argumenterer for at det både er viktig med tydelige grenser innenfor et byråkrati, men at det i tillegg er viktig å jobbe på tvers av institusjoner, altså bedrive grensekryssing, for å få til en helhetlig styringstilnærming (Fawcett et al., 2018).

Ifølge Akkerman og Bakker (2011, s. 9) innebærer ofte utviklingen av grenseobjekter politiske prosesser. Dette kan være nyttig å se opp mot Fawcett et al.'s (2018) påstand om at nesten hver eneste offentlige policy er gjennomsyret av en eller annen form for verdikonflikt hvor grenser blir trukket og deretter trukket på nytt. Nå er det ikke slik at ethvert grenseobjekt er en offentlig policy. Det trenger strengt tatt heller ikke å være et fysisk artefakt. I teoridelen viste jeg til at Akkerman og Bakker (2011) hadde funnet eksempler i forskningen på grenseobjekter som var fenomener og ikke fysiske artefakter. De viser til forskerne Edwards



og Fowler (2007) som argumenterer for at et felles problemområde kan fungere som et grenseobjekt. Grenseobjektet blir da motivet for handlingene og for grensekryssingen (Edwards og Fowler, 2007, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 147). Denne forståelsen av grenseobjekter er svært annerledes enn den som Star og kollegene bruker og det bør nevnes at forfatterne fremhever Stars definisjon av grenseobjekter som nyttig og uttrykker skepsis til å anvende eller forstå fenomener, som for eksempel en pandemi, som grenseobjekter. Jeg vil likevel argumentere for at pandemien i seg selv kan forstås som et grenseobjekt. Hvis vi går tilbake til forklaringen av hva et grenseobjekt er, ser vi at det har en brobyggende funksjon og gjør grensekryssingen mulig.

Det er flere forskere som argumenterer for at også abstrakte grenseobjekter kan være hensiktsmessige. Edwards og Fowler er allerede nevnt. Et annet eksempel er Marilyn Taylor og Judy Bailey som i sin artikkel “Metaphors as boundary objects in preservice primary teacher mathematics education” (2014) viser hvordan diskusjoner angående bruk av “inquiry” i skolen hadde en brobyggende funksjon i kollegiet rundt ulike forståelser av begrepet, til ikke bare å innebære alternativ pedagogikk, men også mulighetene for en lærersentrert “inquiry”. Hvis vi overfører dette til pandemien, kan vi si at pandemien, som et felles problemområde, hadde en brobyggende funksjon mellom både institusjoner og mennesker. Den betydde forskjellige ting for forskjellige institusjoner og mennesker, men var likevel robust nok til å opprettholde sin egen posisjon som problemområde. Eller for å bruke Star og Griesemers definisjon: “both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites” (Star og Griesemer, 1989, s. 393, referert i Akkerman og Bakker, 2011, s. 134). Pandemien ble motivet for handlingene og for grensekryssingen. Jeg har tidligere argumentert for at koronarestriksjonene, eller mer spesifikt instruksene utarbeidet av kommuneoverlegen, fungerte som grenseobjekter. Hvis vi hever blikket noe mer, vil jeg hevde at det var pandemien som grenseobjekt som satte det hele i gang.

Det ble snakket mye om den bratte læringskurven lærere hadde under pandemien når det gjaldt for eksempel bruk av digitale hjelpemidler. Jeg har gjentatte ganger i analysen min argumentert for at skoleledere i Norge ble grensekryssere under pandemien og at de hadde en bratt læringskurve når det kom til grensekryssingskompetanse. Skoleledere kunne ikke velge bort grensekryssingen, grenseobjektet var til stede og med tydelige føringer om samhandling på tvers av institusjoner.

## 5 Konklusjoner

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å besvare problemstillingen:

Hvordan erfarte skoleledere i videregående skole sin rolle som grensekryssere under pandemien i 2020 – 2022?

For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i et teoretisk rammeverk der teorier om governance, kunnskapsregimer, tredje generasjons aktivitetsteori samt grenser, grensekryssing og grenseobjekter har vært vesentlige komponenter. Det empiriske grunnlaget er basert på tre intervjuer av skoleledere fra videregående skole, kvalitativ innholdsanalyse av styringsdokumenter, avisartikler og skriftlig kommunikasjon innad i en ledergruppe. I analysedelen har jeg forsøkt å knytte datamaterialet opp mot de teoretiske perspektivene for på den måten forklare teoretisk de fenomenene som dataene har synliggjort. Jeg har forsøkt å kombinere en induktiv og en deduktiv innfallsvinkel.

Funnene jeg vil argumentere for at analysen underbygger, er for det første at skoleledere fikk rollen som grensekryssere under pandemien. De ble pålagt rollen som brobyggere mellom flere aktivitetssystemer, hvor i hvert fall ett av aktivitetssystemene var en ny samhandlingsaktør for skolelederne. Helsepsykiatere har hatt en rolle i skolen i lang tid, men under pandemien forandret samhandlingen med helsevesenet karakter. Rektorrollen er allerede i en normalsituasjon kompleks, men under pandemien ble skolelederne utfordret på flere nye områder. Kompleksiteten økte for alle, men spesielt for rektor. Funnene mine viser at skolelederne erfarte rollen de ble gitt under pandemien og situasjonen de stod i som ukjent og tidvis svært utfordrende og at de så seg nødt til å endre lederstil for å hankes med ad hoc-oppgavene de ble gitt. Informantene forteller om et skifte fra en relasjons-, tillits- og verdibasert lederstil til en lederstil mer preget av kontroll og tydelig kommunikasjon. Det bør nevnes at skolene er vant til ad hoc- oppgaver, men unntakssituasjonen under pandemien, satte svært spesielle rammer for skolens drift og skolelederens arbeidssituasjon. Informantene formidler at det var utfordrende å forholde seg til det de opplevde som kontradiktoriske mål, nærmere bestemt tydelighet opp mot relasjoner. Vi ser at balansepunktet mellom kontroll og tillit forskjøv seg, og behovet for tydelighet og kontroll ble oppfattet som mer presserende enn det relasjonelle (Sørhaug, 2004). Skolelederne var gitt oppgaven med å håndheve deler av regjeringens drakoniske tiltak og måtte dermed motivere og engasjere ansatte og elever til å følge de gitte tiltakene.

Skolelederne fikk utfordret det som i denne oppgavens begrepsapparat kalles grensekryssingskompetanse. Samhandling på tvers av sektorer er ikke nytt, men som jeg har vist i denne oppgaven, kom det nye aktører inn under pandemien og behovet for grensekryssingskompetanse ble intensivert.

Så hva lærte skolelederne av grensekryssingen? Som nevnt i teoridelen, har Akkerman og Bakker funnet i hovedsak 4 former for læring som kan skje ved arbeid på grensene: Nye innsikter, identitetsutvikling, endring av praksis og institusjonell utvikling (Akkerman og Bakker, 2011, s. 142). Det som kan trekkes ut av empirien, er først det som allerede er nevnt, nemlig at lederne opplevde at de måtte endre lederstil for å mestre oppgaven de var gitt med å håndheve deler av regjeringens drakoniske tiltak. Deretter ser vi i empirien eksempler på nye innsikter, blant annet i form av kompetanseheving innenfor IKT. Når det gjelder identitetsutvikling og institusjonell utvikling, skal jeg være forsiktig med å hevde at jeg har empiriske funn som med tyngde kan underbygge dette. Dette handler blant annet om tidsaspektet ved denne oppgaven. For å kunne konkludere angående utvikling, kreves det et forskningsarbeid med andre tidsrammer.

Likevel vil jeg fremheve noen av de empiriske funnene som viser både en form for identitetsutvikling og en institusjonell utvikling. En av læringsmekanismene som Akkerman og Bakker viser til, er refleksjon. I sitatene fra intervjuene kan vi se flere eksempler på at informantene reflekterer rundt egen rolle, egen lederidentitet og driften av egen skole. Det skal godt gjøres om denne refleksjonen ikke fører med seg en form for identitetsutvikling. I tillegg ser vi i den kvalitative innholdsanalysen eksempler på refleksjoner rundt hva skolen "egentlig skal drive med". Dette er ikke en ny diskurs, men jeg vil hevde at den ble sterkere under pandemien. Det ble en debatt, om ikke en veldig høylytt, offentlig debatt, om hvorvidt det var riktig at skolene skulle pålegges helserelaterede oppgaver i form av testing og smittesporing. Hva som gjorde at denne debatten ikke ble mer høylytt, er vanskelig å si, men jeg har i kontekstbeskrivelsen vist til en artikkel om hvordan regjeringen underbygde tiltakene sine gjennom å skape forskjellige former for diskurser, blant annet dugnadsdiskursen.

Jeg har forsøkt å vise hvordan både pandemien som fenomen, eller felles problemområde, og konkrete artefakter som smittesporingsinstrukser fungerte som grenseobjekter og fasiliterte samhandlingen mellom skolen som aktivitetssystem og kommuneoverlegen.

Jeg valgte å bruke “ledergruppa” som analyseenhet i anvendelsen av modellen utarbeidet innenfor tredje generasjons aktivitetsteori. Jeg har forsøkt å vise hvordan dynamikken i ledergruppa endret seg på bakgrunn av endringer i enkeltelementer i systemet.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem et funn Akkerman og Bakker (2011) har gjort angående grensekryssere:

Although it is consistently reported how boundary- crossing individuals run the risk of not being accepted (e.g., A.Edwards, Lunt & Stamou, 2010), Jones (2010) found in a historical analysis of boundary- crossing architects that **people can receive appreciation for their innovative role in changing established professional practices in the longer term.** (min utheving, s. 140)

Muligens en fattig trøst for de skoleledere dette gjelder, men jeg ønsker likevel å trekke det frem, sett i lys av hva de empiriske funnene viser angående endringer i praksis.

## 5.1 Implikasjoner

Validitet handler om hvorvidt resultatene fra en studie kan sies å være gyldige. Ifølge Grønmo (2004), er validiteten høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 241). Ekstern validitet innenfor kvantitativ forskning handler om muligheten for generalisering (s. 254). Monica Dalen (2020) problematiserer begrepsbruken innenfor kvalitativ forskning og skriver:

Kvalitativ forskning bør behandle spørsmål som er knyttet til både validitet og reliabilitet, men det må benyttes andre begreper og en annen terminologi enn den som anvendes i kvantitative studier. I kvalitativ forskning vil validitet og reliabilitet måtte defineres på andre måter (...). (s. 93)

I kvalitativ forskning snakker vi gjerne om overførbarhet i stedet for generalisering, siden generalisering er vanskelig å teste med kvalitative data. Overførbarhet handler om hvorvidt funnene i en analyse er overførbare til en annen kontekst, altså andre utvalg og situasjoner. (Dalen, 2020, s. 96)

Intern validitet oppstår når man kan begrunne kausal sammenheng mellom avhengige og uavhengige variabler, eller som Grønmo (2004, s. 254) skriver: “(...) hvorvidt eksperimentet er gjennomført på en tilfredsstillende måte, slik at konklusjonen om årsakssammenhengen er gyldig under de kontrollerte undersøkelsesbetingelsene”. Den

avhengige variabelen, eller utfallsvariabelen, er det vi faktisk forsker på, mens de uavhengige variablene er det vi lurer på om påvirker den avhengige variabelen.

Dette er noe som er mer utbredt i kvantitativ forskning enn i kvalitativ forskning, men som Grønmo (2004, s. 254) påpeker: "I prinsippet kan disse validitetstypene være et godt utgangspunkt for drøfting av datakvaliteten i kvalitative studier. (...) Distinksjonen mellom intern og ekstern validitet kan være viktig når kvalitative studier tar sikte på avklaring av årsaksforhold og utvikling av årsakshypoteser".

Grønmo trekker frem tre andre former for validitet som i større grad er tilpasset de karakteristiske trekkene ved kvalitative undersøkelser:

- Kompetansevaliditet
- Kommunikativ validitet
- Pragmatisk validitet

Kompetansevaliditet handler om hvilken bakgrunn og erfaring forskeren har og hvordan dette påvirker forskningsarbeidet hen utfører. Vi kan si at det innenfor kvalitativ datainnsamling er forskeren selv som er måleinstrumentet og at forskerens kompetanse kan styrke tilliten til kvaliteten til det innsamlede datagrunnlaget. Forskeren analyserer og tolker dataene gjennomgående under datainnsamlingen og dette gjør at validiteten også blir vurdert i løpet av denne prosessen. Som Grønmo presiserer: "Alt i alt er dette en krevende prosess der forskerens kompetanse har stor betydning for datamaterialets validitet" (s. 255).

Innenfor kommunikativ validitet, finner vi begrepene aktørvalidering og kollegavalidering. Aktørvalidering handler om å ha dialog med informantene om datamaterialet. Hvis de kjenner seg igjen i forskerens beskrivelser, er dette noe som kan styrke validiteten. Kollegavalidering omhandler de diskusjonene forskeren har med sine kollegaer om det innsamlede datamaterialet.

Når det gjelder pragmatisk validitet, handler dette om hvilket handlingsgrunnlag datamaterialet innehar. Dette er spesielt relevant innenfor aksjonsforskning, der bakgrunnen for forskningen er å utvikle eller endre praksis. Det vil si at et datamateriale har høy grad av pragmatisk validitet hvis funnene underbygger handlingstiltak (Grønmo, 2004).

Når det gjelder begrepsvaliditet, eller trusler mot begrepsvaliditet, mener Grønmo (2004) at vurderingen av "(...) begrepsvaliditet kan være nyttig når kvalitative data brukes til begrepsutvikling og avklaring av innholdet i begreper og kategorier" (s. 254).

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt oppgaven måler det forskeren tror den måler, for eksempel om det er samsvar mellom de operasjonaliserte begrepene og teoriene som blir testet.

Vurdering av oppgavens reliabilitet, er også viktig. Et annet ord for reliabilitet er pålitelighet (Grønmo, 2004, s. 240). For å sikre god reliabilitet bør forskeren bestrebe transparens rundt forskningen samt redegjøre grundig for forskningsprosessen. Også innen reliabilitet skilles det mellom indre og ytre reliabilitet. Indre reliabilitet omhandler begrepsbruk og hvorvidt det er sannsynlig at andre forskere kan bruke de samme begrepene i eget forskningsarbeid. Ytre reliabilitet handler om hvorvidt de samme fenomenene vil kunne oppdages av andre forskere i lignende situasjoner.

### **5.1.1 Implikasjoner for egen praksis**

Denne oppgaven tar for seg skoleledelse i en krisesituasjon som innebærer drakoniske tiltak. Vi kan ikke se bort fra at tilsvarende situasjoner kan oppstå igjen. Det er derfor viktig å forstå hvordan ledelse i tider med drakoniske tiltak kan oppleves av både ledere og de som skal ledes.

I studien min har jeg intervjuet tre skoleledere som erfarte å være skoleledere under pandemien. Det at jeg valgte å intervju kun tre skoleledere vil si at jeg taper noe variasjonsbredde. I tillegg arbeider alle tre skolelederne på videregående skoler på Østlandet. Det ville ha styrket den eksterne validiteten om jeg hadde hatt mulighet til å intervju skoleledere fra andre deler av landet.

Når det gjelder oppgavens interne validitet, kan jeg ikke underbygge en kausal sammenheng mellom avhengige og uavhengige variabler. Dermed oppstår det en trussel mot den interne validiteten. Jeg erkjenner at denne trusselen er til stede og vurderer at den kan imøtekommes gjennom studier med andre typer forskningsdesign enn det som kjennetegner min studie.

Denne studiens forskningsdesign gjør det ikke mulig å ha sikker viten om hva som henger sammen med hva, men hendelser som hender etter en annen hendelse kan umulig ha påvirket den første hendelsen. I mine tolkninger overfører jeg en forståelse av hvordan ting henger sammen som jeg naturligvis ikke kan bevise, men som må forstås som tolkninger. Kontrollerte randomiserte design kan gi sikrere svar på kausale relasjoner, men dette er tilnærmet umulig å gjennomføre i studier av det fenomen som jeg har undersøkt.

Når det gjelder oppgavens begrepsvaliditet, må jeg vurdere begrepene som er anvendt. Her vil det blant annet være snakk om hvorvidt begrepene fra det teoretiske rammeverket fungerte som analyseverktøy. Min oppfatning er at begrepene grenser, grenseobjekter og grensekryssere fungerte hensiktsmessig. Det vil så klart ikke si at det ikke finnes mer finmaskede begreper som kunne vært nyttige å anvende.

Innenfor begrepsvaliditet, må jeg også nevne at jeg i starten av forskningsprosessen ønsket å anvende karrierehistorier som en del av det teoretiske rammeverket. Dette er synlig i intervjuguiden, hvor jeg har flere spørsmål om informantenes yrkesbakgrunn, utdanning og hvor lenge de har jobbet som ledere i skolen. Jeg stilte disse spørsmålene til informantene, men jeg så i ettertid at yrkeshistorier ikke ville være hensiktsmessig å anvende som analyseverktøy på datamaterialet jeg satt med. Jeg måtte i så fall hatt flere spørsmål konkret om dette slik at jeg fikk gått mer i dybden på temaet.

For å sikre god reliabilitet, er det viktig gjøre forskningsprosessen transparent. Det har jeg forsøkt i denne oppgaven ved å forklare prosessen rundt datainnsamling- og behandling, gjengi informantenes sitater og også ved å legge ved eksempler fra kode- og kategoriseringskjemaene mine.

Jeg har tidligere nevnt at informantene ble intervjuet med ett års mellomrom. Tidspunktet for gjennomført intervju må forstås som en uavhengig variabel. Som jeg har vist i analysen av datamaterialet, er informantene i stor grad samstemte i svarene sine til tross for dette tidsaspektet. Jeg oppfatter dette som et tegn på høy reliabilitet når det gjelder konklusjonene som baserer seg på informantenes svar.

Triangulering blir ofte fremhevet som nyttig for at man skal kunne ha tillit til at resultatene er pålitelige og gyldige (Grønmo, 2004, s. 68). I min oppgave har jeg anvendt datatriangulering i og med at jeg både har intervjudata og dokumentdata. I tillegg har jeg til en viss grad anvendt metode-triangulering ved at jeg både har intervjuet og gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse. Grunnen til at jeg skriver "til en viss grad" er at begge disse metodene er definert som kvalitative metoder. Jeg har skrevet oppgaven alene, så forskertriangulering har jeg ikke anvendt. Jeg vil likevel nevne at oppgavens kommunikative validitet er forsøkt høynet ved at jeg under intervjuene med jevne mellomrom gjentok ovenfor informantene utdrag av det de hadde svart og fulgte opp med spørsmål om hvorvidt jeg tolket det de hadde sagt riktig. På den annen side, har informantene mine ikke fått anledning til å være delaktige under bearbeidingen av datamaterialet. Det betyr at det kan være tolkninger

jeg har gjort i analysen som de vil være uenige i. Når det gjelder den andre måten man kan høyne den kommunikative validiteten, ved å bruke kollegavalidering, skriver jeg som tidligere nevnt oppgaven alene, men en viss form for kollegavalidering har det likevel vært, siden jeg som masterstudent mottar veiledning fra universitetet.

Når det gjelder hva jeg tar med meg fra funnene i mitt videre arbeid som skoleleder, er det spesielt fire ting jeg vil trekke frem:

- Viktigheten av tydelig kommunikasjon
- Viktigheten av grensekryssingskompetanse
- Viktigheten av å vurdere kontekst i valg av lederstil
- Viktigheten av tillitskapital

Når det gjelder det siste punktet om tillitskapital, handler dette igjen om balansepunktet mellom kontroll og tillit. Skolen er preget av høy grad av tillit, og for en skoleleder vil det være viktig å bygge seg opp en tillitskapital til bruk i situasjoner hvor balansepunktet forskyves og det kreves mer utøvelse av kontroll og tydelighet.

### ***5.1.2 Implikasjoner for videre forskning***

I løpet av arbeidet med denne oppgaven, har det dukket opp flere spørsmål som det hadde vært interessant å følge opp. I en eventuell videre forskning på fenomenet jeg har undersøkt, vil det være nyttig med et større utvalg og flere variabler. På den måten vil fenomenet kunne studeres bredere. Empirien viser at det har skjedd endringer i praksis, blant annet når det kommer til bruk av IKT for informasjonsdeling og kommunikasjon. En videre forskning på dette temaet vil kunne avdekke om endringene vedvarer. Innenfor rammene av denne masteroppgaven, har det ikke vært mulig å følge opp skolelederne over tid, men ved eventuelt å gjøre det, vil vi kunne få nyttige innsikter i prosessene rundt endring av praksis og hvorvidt disse endringene vedvarer.

For det andre er min vurdering at det vil være svært nyttig å forske mer på grensekryssingskompetanse blant skoleledere. Jobben som skoleleder er kompleks og den delen av arbeidet som omhandler samhandling på tvers av aktivitetssystemer, bør vi ha mer innsikt i. Min påstand er at funnene i denne oppgaven har vist at evnen til samhandling med andre samfunnsinstitusjoner er viktig.



Når det gjelder endringen i lederstil, som spesielt to av mine informanter fremhever, vil det også her være interessant med videre forskning på dette fenomenet. Hvilke følger har denne endringen for ledernes identitet som skoleleder?

I det oppfølgende intervjuet jeg hadde med Skoleleder 1, fikk jeg vite at hun nå har sluttet som skoleleder. Dette er dessverre ikke oppsiktsvekkende, siden vi snakker om en “rektortørke” i Norge. Vi kan si at skolen lider av et overbelastningsproblem. Noe av overbelastningen handler om at det ikke er samsvar mellom mål og middel. Rettighetene og pliktene er skjevfordelt mellom skolen og skolens elever og foresatte. Dette underbygges i Skolelederforbundets rapport fra 2023 «Rektors handlingsrom: er vi styrt eller støttet?» (Baldersheim et al., 2023). I oppsummeringen kan vi lese:

Kildene til belastning og stress på skolelederne er mange. I særlig grad er det opplæringslovens kap. 9A som nevnes som belastende med de omfattende rettigheter den gir elever og foresatte og dokumentasjonskravene som følger med. Personalsaker og juridiske spørsmål utgjør også stressfaktorer. (s.21)

Dette har betydning for rektorrollen og ikke minst interessen for å påta seg en slik oppgave. Dette blir også problematisert i en artikkel gjengitt på nettsiden til Skolelederforbundet i forbindelse med at det kun var én kvalifisert søker til rektorjobben på Glemmen videregående skole (Svendsen, 2023). Det å forske mer på skolelederes komplekse arbeidssituasjon, kan synes som et hensiktsmessig grep for å forstå hva som skal til for å beholde og rekruttere kompetente skoleledere i fremtiden.

## Litteraturliste

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), s. 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Baldersheim, H., Øgård, M., & Hye, L. (2023). *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?* (Forskningsrapport - 2023). Skolelederforbundet. [https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2023/08/skolelederen\\_rapport\\_2023-web.pdf](https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2023/08/skolelederen_rapport_2023-web.pdf)
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. I J. A. Smith (red.), *Qualitative pshycology – A practical guide to research methods* (s. 222 – 248). SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.utg.). Routledge.
- Dalen, M. (2020). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I L. Wittek & J. H. Stray (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 162-177). Cappelen Akademisk.
- Edwards, R., & Fowler, Z. (2007). Unsettling boundaries in making a space for research. *British Educational Research Journal*, 33(1), s. 107–123. <https://doi.org/10.1080/01411920601104565>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), s. 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Eriksen, T.H, Kjelsaas, H.A. & Sølvsberg E. (2007). *Fokus – menneske og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi*. Aschehoug.

- Fawcett, P., Legrand, T. Lewis, J.M. & O’Sullivan, S. (2018). Governance, public policy and boundary-making. *Australian Journal of Political Science*, 53(4), s. 480-489, DOI: 10.1080/10361146.2018.1519776
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Gjerde, A.T. (2020). *NPM og post-NPM i norsk utdanningspolitikk. Ei idéanalyse av arbeidet med ny nasjonal læreplan* [Masteroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2656706>
- Gjerde, L. E. L. (2022). Den norske regjeringens diskursive muliggjøring av koronapolitikken. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(3), s. 29-45. <https://doi.org/10.18261/nost.6.3.3>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2021a). *Brev til landets kommuner om testing av barn og ungdom under 18 år, samt personer over 18 år i utdanningsinstitusjoner, som grunnlag for unntak fra smittekarantene*. <https://shorturl.at/cosD0>
- Helsedirektoratet. (2021b). *Råd til kommuner med presset kapasitet til håndtering av utbrudd - Justering av TISK*. <https://shorturl.at/oxP89>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Tildelingsbrev til utdanningsdirektoratet for 2023*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d7ff3b0447e446a0865cdc409d857825/tidelingsbrev-til-udir-for-2023-korrigert-versjon.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ligaarden, L. (2009). Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus og B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen* (s. 76–95). Cappelen Akademisk.

- Mannsaaker, C. (2016). *Parismina - "Jeg sier jo ikke nei om moren min serverer skilpadde"* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-57220>
- Meyers, M. D. (2020). *Qualitative research in Business and management*. SAGE.
- NESH. (2021). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. ISBN: 978-82-7682-101-7
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind et al., *Utdanningsledelse*. Cappelen.
- Regjeringen.no. (u.å.). *Helsedirektoratet*. <https://www.regjeringen.no/no/dep/hod/org/etater-og-virksomheter-under-helse--og-omsorgsdepartementet/underliggende-etater/helsedirektoratet/id213297/>
- Rosef, T. (2021, 1. september). Skoler og barnehager slår alarm: En enorm arbeidsbelastning. VG. <https://www.vg.no/nyheter/i/g6vw2B/skoler-og-barnehager-slaar-alarm-en-enorm-arbeidsbelastning>
- Svendsen, R. (2023). Rektortørken har nådd en landets største skoler. *Skolelederforbundet*. <https://www.skolelederforbundet.no/skolelederen/kronikk-rektortorken-har-nadd-en-av-landets-storste-skoler/>
- Sørhaug, T. (2004). *Managementalit og autoritetens forvandling – Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Fagbokforlaget.
- Taylor, M. & Bailey (2014) Metaphors as boundary objects in preservice primary teacher mathematics education. *Curriculum Matters*, 10, s. 118 – 133. <https://doi.org/10.18296/cm.0165>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15)* Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15/§1-5>
- University of Helsinki. (u.å.). Persons: Yrjö Engeström. <https://researchportal.helsinki.fi/en/persons/yrj%C3%B6-engestr%C3%B6m>

## Vedlegg 1

Overenstemmelse med Norsk senter for forskningsdata AS, oppdatert versjon



[Meldeskjema](#) / [Skoleledelse i koronaens tid](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

438194

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

09.10.2023

**Tittel**

Skoleledelse i koronaens tid

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig**

Eyvind Elstad

**Student**

Cathrine Mannsaaker

**Prosjektperiode**

26.04.2021 - 18.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 18.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 31.12.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

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

Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg 2

Overenstemmelse med Norsk senter for forskningsdata AS, original versjon



[Meldeskjema](#) / [Skoleledelse i koronaens tid](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 438194	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 06.05.2021
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

### Tittel

Skoleledelse i koronaens tid

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### Prosjektansvarlig

Eyvind Elstad

### Student

Cathrine Mannsaaker

### Prosjektperiode

26.04.2021 - 01.09.2021

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2021.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.05.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

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

prosjektet

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

Tema: Skoleledelse ved plutselig samfunnsendringer

Bakgrunn for temaet:

For et år siden skjedde det en plutselig endring i rammene for hvordan vi skal drive skole. Alle landets skoler gikk i en periode over til heldigital undervisning. Deretter fulgte en periode med skiftende drift i henhold til en trafikklysmoell. Det jeg er interessert i å få et innblikk i er hvordan skoleledere erfarte den plutselige nedstengingen av den fysiske skolen i mars 2020 og hvordan de har erfart de gjentatte endringene det siste året i hvordan skolen skal driftes. Jeg ønsker også å få kunnskap om hvordan skolelederne oppfatter egen lederidentitet i møte med disse endringene samt hvordan de oppfatter eget kollegium.

Dette er datainnsamling til en masteroppgave. Informantene vil være anonymiserte og intervjuene vil slettes etter at funnene er analyserte. Det vil ikke på noe tidspunkt komme frem hvem som er informant.

Metoden for datainnsamling vil være et semistrukturert intervju med utgangspunkt i spørsmålene under. Intervjuet vil bli tatt opp, men som nevnt over, vil intervjuet slettes når funnene er analyserte. Avhengig av hvilken retning samtalen tar, kan spørsmålene i intervjuguiden endres underveis.

Spørsmål:

- Kjønn og alder
- Utdannelse
- Hvordan definerer du din lederstil?
- Har lederstilen din endret seg i løpet av tiden som skoleleder? I så fall, på hvilken måte?
- Hvordan opplevde du nedstengingen som skjedde i mars 2020? Kan du beskrive hva som skjedde den dagen beskjeden kom om at skolen skulle stenges for fysisk oppmøte?
- Hvordan vil du definere din rolle da dette skjedde?



- Er det noe fra den formelle utdannelsen du tenker har vært til hjelp i perioden fra mars 2020 og til nå??
- Hvilke ressurser har vært tilgjengelige, både i form av mennesker og materielle ressurser?
- Hvem eller hvor fikk du informasjon om nedstengingen?
- Er det noen i kollegiet du tenker har endret sin rolle?
- Hvordan opplevde du kollegiet da beskjeden om nedstenging kom?
- Hvordan var reaksjonene?
- Har det vært endringer i løpet av året i hvordan de enkelte lærerne har tatt imot beskjedene om de forskjellige nivåene i trafikklysmodellen?
- Erfarer du at det har vært endringer i dynamikken i lederteamet?
- Er det noen i kollegiet som har gått inn i/tatt nye roller i løpet av dette året?
- Er det noen i kollegiet som har tatt uformelle lederroller?
- Er det noe du tenker er viktig når det gjelder å være leder for lærere som innehar uformelle lederroller?
- Er det noe du opplever som utfordrende i forbindelse med ledelse av uformelle ledere på skolen?
- Har det blitt en endring i din lederstil i løpet av dette året?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **” Ledelse i koronaens tid”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan skoleledere erfarer det å lede en skole når samfunnet samtidig gjennomgår store og plutselige endringer. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave og dataene jeg innhenter vil kun anvendes i denne oppgaven.

Formålet er å få innsyn i forskjellige aspekter ved det å bedrive skoleledelse i en kontekst med plutselige endringer i samfunnet og i rammene for normal skoledrift. Jeg vil stille spørsmål om utdanning, lederidentitet, eventuelle endringer i utøvelsen av ledelse, opplevde forventninger fra politiske myndigheter og forventninger fra kollegiet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør om du ønsker å delta i dette prosjektet fordi du er skoleleder på en videregående skole. Det er to skoleledere som er spurt om å bidra, en mann og en kvinne.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet med Universitetet i Oslos lydopptakerapp som tilfredsstillende kravene til personvern. Opptaket vil også lagres der frem til analysen er gjennomført. Du vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig for utenforstående å få kjennskap til din identitet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Min veileder på Universitetet i Oslo vil ha tilgang til personopplysningene, men ellers vil ditt navn og dine kontaktopplysninger erstattes med en kode som jeg lagrer på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på Universitetet i Oslos forskningsserver.

I masteroppgaven vil det komme frem at du er skoleleder på en videregående skole samt alder og kjønn. Du vil altså være anonymisert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i august 2021

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Oslo ved Eyvind Elstad ([eyvind.elstad@ils.uio.no](mailto:eyvind.elstad@ils.uio.no)) eller Cathrine Mannsaaker ([c.u.mannsaaker@ils.uio.no](mailto:c.u.mannsaaker@ils.uio.no))

Vårt personvernombud: Roger Markgraf- Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.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 ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eyvind Elstad  
(Veileder)

Cathrine Mannsaaker  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ledelse i koronaens tid*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5

### Utdrag kodeskjema deduktive temaer

Grenser	Grenseobjekter	Grensekryssere	Læring ved grensekryssing -nye innsikter - identitetsutvikling -Endring av praksis -Institusjonell utvikling	Mekanismene som fører til læring: -Identifisering -Koordinering -Refleksjon -Transformering	Grensekryssings-kompetanse
«så skal du drive ledelse og skal være, ha, altså, samlende og på en måte tydelig, så fordrer det jo også at du vet hvilke rammer du kan jobbe innenfor da»  Tanke: Kan brukes for å vise hvordan grensene var tvetydige.	Utdrag fra VG: – Det er klart det er krevende for oss som skole å være ansvarlig for hvem som skal omfattes av nærkontakt som kan teste seg ut av karantene, sier Gulnes.”  Tanke: Her er han implisitt inne på det med grenseobjekter, instruksjonen om å drive med smittesporing.	«Og det, den greia der, den styrket nok meg som leder. Fordi jeg fikk vist at her har vi koll på ting»  «Jeg husker det var blant annet en gang, hvor jeg – for jeg har vært veldig opptatt av å informere elever og foresatte om hvor vi er, hva vi gjør og sånt no. Da var det en lørdag morgen, for jeg hadde vært litt rask kanskje, jeg hadde	“Ja, nå er det jo også sånn at det ... den ledergruppen jeg har nå, det var to ledere som sluttet i fjor. Og så har jeg fått tre nye. Så, så jeg har – ledergruppen er liksom utvidet med en, så det er tre, tre nye ledere. Så den ser jo litt annerledes ut nå enn den gjorde i fjor, så da blir jo dynamikken i seg selv blir jo annerledes fordi det er jo andre folk. Men jeg, så jeg vet – klarer ikke å skille høne og egget her på hva som er hva, men som	Koordinering: «Ja, det opplevde jeg veldig. Vi dro i samme retning, og avdelingslederne var veldig flinke til å på en måte ta det ut til avdelingene, hehe, det vi var blitt enige om. Samtidig da så er jo det, alt blir veldig – det var jo på teams – fordelen med teams er at ting blir veldig synlig. Altså, kan du si, fordeler og ulemper da. Men, så, så, alle rammene på en måte ble jo også – det var jo nedskrevet på Teams på hver avdeling, ikke sant, det ble gjort veldig likt at sånn gjør vi	«Vi har hatt noen da, ikke sant, sånne omstillinger, det ene var den uken før vinterferien hvor vi fikk vite på – jeg tror det var på lørdag jeg, at vi fikk vite at det skal være gult fra mandag. Det var en, en sånn hvor vi alle bare må snu seg rundt og «okei» når vi måtte ha ledermøte lørdag klokka ni på morgenen, og lærerne må snu seg rundt og, og lage opplegg og sånt, så da, og da er det mange avgjørelser som må tas, og

		vært veldig opptatt av å informere, så da kan det være, hehe, så det var en	jeg nevnte litt sånn innledningsvis , jeg har nok på grunn av alle disse omstillingene og at det må gå – det må skje fort, vi har hatt sinnsykt mye å gjøre, så	det her, så det jo på en måte, kan du si, en av fordelene med det istedenfor at avdelingsleder	det er, da er det jeg som tar de avgjørelsene, i bunn og grunn. Og det har vært ganske krevende. Vi har hatt tre, tror jeg, tre eller fire sårne med enten til gult
--	--	---	---	--	---

## Vedlegg 6

### Utdrag kodeskjema induktive temaer

Temaer/koder	Informant 1	Informant 2	Informant 3
<b>Lederstil</b>	<p>selv om jeg i prinsippet er veldig for, hehe, at ansvar distribueres, så - ut i alle ledd, så ser jeg at jeg i teorien har ganske behov for å se at kvaliteten er god nok. Så jeg har en liten følelse av at det for meg er, det er litt eh, litt skille mellom teori og praksis faktisk. Hvis det kan si noe. Jeg vet ikke om det, dere... (...)hvis du hadde spurt meg for et år siden så hadde jeg sagt at jeg går ikke inn i – altså jeg – avdelingslederne får stort ansvar, og jeg er opptatt av at de skal eie sin rolle og få, og få på en måte lede sin avdeling i stor grad sånn som de ønsker det</p> <p>(...) det er veldig stor forskjell på å være rektor og på å være avdelingsleder. Og det er, det er jo, det er nok mye det derre det-siste, det-siste-ordet-ansvaret, at det er liksom, det, ja, det derre tyngende ansvaret for hele opplegget, det har nok gjort at jeg har hatt behov for å ha, ha, liksom – ja eller får nok, har nok fått et større kontrollbehov som rektor enn som avdelingsleder.</p>	<p>Verdibasert ... Eh, inkluderende og involverende. ... ikke no ovenfra, nedande ledelse, altså management, men – hva heter det for noe, hehe, ikke bottom-up, men midle up down heter det vel. Den typen ledelse.</p> <p>Den er vel styrket, heller den verdibaserte, inkluderende lederstilen. Det har den gjort. For jeg har sett behovet for folk ... eh ... jeg har sett at jeg har i større grad har hatt behov for å bli sett. Veldig tydelig. Og det har styrket akkurat den biten av leder..ledergjerningen.</p> <p>Det var ... å være en samlende faktor, altså sørge for å gi ... tydelige beskjeder ... gi ut så mye informasjon jeg kunne, og samle folk, husker jeg. Det var viktig at det ble gitt en felles, felles beskjed og felles informasjon ut. Også i forhold til ledergruppen – ble liksom som, man ble stående veldig alene i det da, og måtte jo egentlig bare fortrenge egne tanker og følelser og gjøre jobben som samlende leder.</p>	<p>ja, det er... uformelt så er jeg vel den. Formelt er den tillitsbasert. Men i form så ønsker jeg å være relativt uformell. Det vil si at jeg ønsker å ha en relasjon til de jeg leder.</p> <p>Så, kall det relasjonsbasert eller hva du vil kalle det</p> <p>Jeg kontrollerer relativt lite. Jeg legger til grunn som forventning at folk løser oppgavene på en god måte, på en ... sånn at ... de gjør det de skal da. Og kjenner lite, jeg har lite behov for å kontrollere folk. For atte jeg opplever at når folk blir gitt tillit, så leverer dem på tillit også.</p> <p>Ja, det å ha tillitsbasert ledelse er ganske skummelt, for du må stole på andre folk. Gi fra seg kontrollen. Og det er skummelt, for hvis det går gæærnt så veit du at du får skylda. Så du blir frista til å etterspørre, etterkontrollere litt for å være sikker på at det kunne være riktig at du kunne stole på dem, men etter hvert så erfarer du med de aller fleste, at folk er verdige den tilliten og da hviler du mer i det. Så jeg tror at behovet for</p>

			oppfølging og etterfølging og etterkontroll blir mindre. Det forutsetter at selvfølgelig at du har flinke folk med deg
--	--	--	--