

Skoleledelse som praksis under koronapandemien

En kvalitativ studie

Gro Kvalheim og Mona Wessel Nilsen



Masteroppgave i utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
UNIVERSITETET I OSLO

Oktober, 2020

***Krise er en produktiv tilstand. Man må
bare fjerne bismaken av en katastrofe.***

Max Frisch

© Gro Kvalheim og Mona Wessel Nilsen

År: 2020

Tittel: Når koronapandemien utfordrer – betingelser for skoleledelse i endring

Forfatter: Gro Kvalheim og Mona Wessel Nilsen

Illustrasjon forside:

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Temaet for studien er skoleledelse som praksis under koronapandemien. Da den norske regjeringen besluttet å stenge alle landets skoler våren 2020, måtte ledere og lærere raskt omstille seg for at opplæringen skulle kunne foregå på andre arenaer og på nye måter. Vi ble nysgjerrige på lederpraksisen i denne situasjonen. Da vi også registrerte at det var begrenset forskning på fenomenet, formulerte vi problemstillingen: «Hva karakteriserer ledelse som praksis i lærernes profesjonsfelleskap under koronapandemien?»

I studien posisjonerer vi oss innenfor et distribuert perspektiv på ledelse. Dette innebærer en forståelse av ledelse som praksis, som distribuert og som resultat av interaksjoner og dynamikker i mellommenneskelige relasjoner (Spillane, 2006). Studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse, og det empiriske grunnlaget er intervjuer med fire skoleledere og fire lærere på to skoler.

Funn viser at koronapandemien har utfordret lederpraksis gjennom endrede betingelser, og datamaterialet viser ulike manifestasjoner av distribuert praksis. Lederpraksis beskrives som distribuert på forskjellig vis. I studien beskrev informantene flere framvoksende strategier som peker i retning av kreative innganger for å løse bestemte utfordringer, innføring av nye rutiner samt nye måter å samhandle på. I datamaterialet finner vi eksempler på bruk av mange ulike verktøy for kommunikasjon. Lærere og ledere beskrev verktøy de har sluttet med, begynt med og om verktøy som er justert. Informantene fortalte også at situasjonen har vært en kilde til læring og kapasitetsbygging på egen skole.

Studien har implikasjoner for praksis, forskning og politikkutforming. Erfaringene har vist at det er mulig å gjennomføre opplæring på andre arenaer ved hjelp av digitale plattformer som for eksempel Teams. Dette vil kunne få implikasjoner for digital satsing og praksis på alle nivåer i skole-Norge. En annen implikasjon kan være skolenes robusthet i møte med hendelser i samfunnet som for eksempel hindrer fysisk nærvær. Flere kvalitative studier om lederpraksis på skoler vil kunne bidra til et utvidet repertoar og innsikt i hvordan praksis kan ytre seg. Slik kunnskap vil også kunne være av betydning for framtidig politikkutforming.

Forord

Med denne oppgaven avsluttes fire år med deltidsstudier i utdanningsledelse. Vi har lært mer enn vi kunne drømme om, men det har også vært en krevende tid. 12.mars 2020 så vårt masterprosjekt ganske annerledes ut med ledelse av utviklingsarbeid som fenomen og med observasjon og intervju som metode. Med koronapandemi og skolestenging fikk masterprosjektet nye betingelser, og vi innså at det ville bli vanskelig å få tilgang til observasjonsdata. Samtidig skulle koronasituasjonen bli kimen til et nytt og spennende masterprosjekt.

Våre erfaringer og refleksjoner fra de første ukene med skolestenging handlet i stor grad om ny praksis med nye betingelser for undervisning og arbeid i profesjonsfelleskapet. Vi ble nysgjerrige på hva som karakteriserer ledelse som praksis under koronapandemien. Det manglet forskning på fenomenet, og vi ønsket å utnytte mulighetene som forskningsrommet ga. Masteroppgaven vår er et resultat av dette arbeidet, og selv om veien fram var litt kronglete, har det vært verdt det!

En spesiell takk går til våre åtte informanter som tok imot oss i en svært annerledes og travel tid under koronapandemien. Vi takker også medstudenter og forelesere på ILS, som gjennom mange kvelder og helger de siste årene har delt kunnskap og utfordret tankene våre.

En stor takk går til vår veileder, Ruth Jensen for gode spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Det var helt avgjørende at hun ble med oss på «reisen» inn i det nye masterprosjektet. Til slutt må vi få takke familie og venner som har hatt troen på oss hele veien, og som ikke har glemt oss selv om vi i lange perioder har viet tiden vår til studiene.

Gro Kvalheim og Mona Wessel Nilsen

Oslo, 28.10.2020

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Perspektiv, teori og metode	4
1.3 Oppgavens struktur	5
2. Review - Gjennomgang av tidligere forskning	6
2.1 Perspektiver på skoleledelse som kunnskapsfelt	6
2.2 Perspektiver på strategier	9
2.3 Perspektiver på kriseledelse.....	10
2.4 Skoleforskning under koronapandemien.....	11
2.5 Studiens forskningsrom.....	13
3. Analytisk rammeverk.....	14
3.1. Ledelse som aktivitet og praksis	14
3.1.1 Ledere	15
3.1.2.Followers/Følgere.....	16
3.1.3 Situasjon.....	16
3.2.Samhandling og gjensidig avhengighet.....	17
3.3 Krise som analytisk begrep.....	19
3.3.1.Krisefaser	19
3.3.2 Krisetypologier	20
3.3.3.Intern krisekommunikasjon.....	22
3.4. Strategi som analytisk begrep.....	23
3.5 Bruk av redskaper/verktøy - medierende artefakter.....	25
4. Forskningsdesign	26
4.1 Metode.....	27
4.2 Utvalg.....	28
4.3 Studiens caser	28
4.4. Datainnsamling	30
4.5 Bearbeiding av data.....	31
4.6 Dataanalyse.....	31
4.7. Studiens kvalitet.....	32
4.8 Etske betraktninger og forskerrollen.....	34
5. Presentasjon av data og analyse	37
5.1 Koronakrisen utfordrer.....	37
5.2.1. Krisens faser.....	37

5.2.2. Krisedefinisjoner – typologi.....	41
5.3. Hvordan erfarer og begrunner skoleledere og lærere ledelse av prosesser i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?	42
5.3.1. Visjoner og skolekultur.....	42
5.3.2. Ledelse av profesjonsfellesskapet under koronakrisen.....	45
5.4. Hvilke strategier <i>blir</i> viktige i ledelse av lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien?	52
5.4.1. Rektors trakt og ropert for informasjon under koronakrisen	52
5.5. Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?	57
5.5.1. Endring.....	57
5.5.2. Medierende artefakter i kommunikasjon om læringsarbeidet.....	58
5.6 Oppsummering.....	61
6. Drøfting.....	63
6.1 Lederpraksis i krisetid – fra «overlevelse» til kvalitet?	63
6.2 Distribuert praksis – mange ansikter.....	65
6.3 Ledelse som praksis når situasjonens betingelser utfordrer	67
6.4 Medierende artefakter – nye, justerte og forkastede verktøy	70
6.5 Fagfornyelsen – fra planlagt til «uplanlagt» utviklingsarbeid.....	74
6.6 Oppsummering.....	76
7. Konklusjon	78
Litteraturliste.....	80
Vedlegg.....	85

1. Innledning

Fenomenet for studien er skoleledelse som praksis under koronapandemien. De siste 50 årene har seks viruspandemier truffet Norge i en eller annen form; Hongkong-syke, russerinfluensa, aids, ebola, svineinfluensa og nå covid-19. Covid-19, er likevel den verdensomspennende pandemien som har ført Norge inn i den mest kritiske situasjonen siden 2. verdenskrig (Aasheim & Lunde, 2020). 12. mars 2020 besluttet den norske regjeringen å stenge alle landets skoler og barnehager og innførte omfattende smitteverntiltak. Ledere, lærere, elever og foresatte måtte i rekordfart omstille seg for at opplæringen skulle kunne foregå på andre arenaer og på nye måter, og samtidig med stor usikkerhet for deres betingelser i tiden framover. Det er en rekke faktorer i denne situasjonen som vil kunne få betydning for hvordan ledelse utøves og hvordan praksis erfares. Politiske omgivelser, skolens kultur og kapasitet, verktøy, rutiner og språk med mer, danner et utgangspunkt for samhandling og hvordan lærere og ledere i skolen begrunner og håndterer situasjoner innenfor de nye rammebetingelsene. Derfor er det viktig å få kunnskap om hva som karakteriserer ledelse som praksis i lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien.

Det eksisterer omfattende forskning på fenomenet ledelse, både generiske studier og studier som retter seg spesifikt mot skoleledelse (se for eksempel Ottesen & Møller, 2006; Robinson 2006; Spillane mfl. 2004; Gronn, 2002; Gunter, 2005 og Roald, 2012). Det finnes også forskning på kriseledelse fra ulike kriser og kontekster (se for eksempel Weick, 1988; Hafting mfl. 2017 og Kruke, 2015). Hva som karakteriserer ledelse som praksis i lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien eksisterer det imidlertid lite forskning om. Det er her vi finner vårt forskningsrom. Koronapandemien preger fremdeles skolehverdagen, men om et år er kanskje mye glemt, fortregnt, eller fokus er dreid mer over mot hva vi har lært enn hvordan det var å stå midt i den.

Formålet med studien er å få økt innsikt og kunnskap om skoleledelse som praksis i denne situasjonen. På mange måter kan man si at dette både er et personlig og et intellektuelt formål, idet ny innsikt og forståelse kan føre til egen læring (Maxwell, 2013). Vi er begge ledere i skolen og har erfart situasjonene i praksis. Samtidig er vi som masterstudenter i

utdanningsledelse interessert i å utvikle en intellektuell forståelse av fenomenet. Studien vil også kunne være et bidrag til kunnskapsfeltet utdanningsledelse.

Norge er en del av et globalt landskap, og diskursen om skoleledelse påvirkes både av nasjonale og internasjonale trender, politiske kontekster og tilgjengelig forskning. Dynamikken mellom disse faktorene bidrar til stadig teoriutvikling og endring i forståelsen av skoleledelse som fenomen. Abrahamsen (2019) viser til to trender i forskningen; å fokusere på skoleledelse som individ og å fokusere på ledelse som distribuert. I St.meld.nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring framheves det en forventning om en ny rektorrolle, en rektor som er sterk og opptatt av elevenes læring. Det vises til den individuelle rektors avgjørende rolle for gode resultater i skolen, og tydelig og kraftfullt lederskap som løsning på utfordringene skolen møter (Valle, 2006). Meld. St. 19 (2009-2010) - Tid for læring, bringer med seg en endring i diskursen om skoleledelse slik vi forstår det. Her beskrives ledelse som en aktivitet som kan utøves av flere. I stortingsmeldingen vektlegges relasjoner mellom aktørene på skolen og skolelederens egen læring og utvikling i fellesskapet. Vi oppfatter at det fremdeles er ønskelig med en tydelige leder, men bildet av den sterke, individuelle lederen omtales ikke lenger på samme måte. I tillegg har nye forventninger om distribuert ledelse kommet til. Både i Meld. St. 21(2016-17) Lærelyst – tidlig innsats for kvalitet i skolen og i overordnet del av læreplanverket (2017) trer fellesskapet fram som en sentral arena for læring og utvikling for alle aktører. Det samme gjelder behovet for å dele ansvar for lederaktiviteter i en så kompleks virksomhet som skole er.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi har formulert problemstillingen ut fra vår forståelse av ledelse som praksis, som distribuert og som resultat av interaksjoner og dynamikker i mellommenneskelige relasjoner (Spillane, 2006). Interaksjoner mellom aktørene utspilles i ulike fellesskap. Lærerprofesjonen bygger sin praksis på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag (LK 20). Med profesjonsfellesskap på skolene mener vi fellesskapene der lærere og ledere reflekterer over skoleutvikling og pedagogisk praksis deler erfaringer, prøver ut nye metoder og vurderer seg selv og egen praksis. Dette er i tråd med beskrivelsen av profesjonsfellesskap

i ny overordnet del av læreplanen (LK 20). Med utgangspunkt i vår forståelse av ledelse og profesjonsfellesskap har vi formulert følgende problemstilling:

Hva karakteriserer ledelse som praksis i lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien?

Vi har formulert tre forskningsspørsmål som vi mener samlet vil kunne besvare problemstillingen. Med det første forskningsspørsmålet ønsker vi å få tak i hvordan skoleledere og lærere erfarer og begrunner prosesser i ledelse av profesjonsfellesskapet. Oppmerksomheten er rettet mot hvordan informantene beskriver at de trer fram som ledere og følgere i ulike situasjoner og hvordan ledelse strekker seg over situasjoner og tid. I forskningsspørsmål to etterspør vi informantenes beskrivelser av praksis som de har erfart at *blir* viktige i ledelse av profesjonsfellesskapet- under koronapandemien. På bakgrunn av beskrivelsene vil vi forsøke å identifisere om den denne praksisen kan forstås som framvoksende strategier¹. Det tredje forskningsspørsmålet er rettet mot medierende artefakter, og vi ønsker å få kunnskap om hvilke erfaringer skoleledere og lærere har med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet under koronapandemien.

1. Hvordan erfarer og begrunner skoleledere og lærere ledelse av prosesser i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?
2. Hvilke strategier blir viktige i ledelse av lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien?
3. Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?

¹ Strategier som analytisk begrep blir behandlet i analytisk rammeverk.

1.2 Perspektiv, teori og metode

I studien posisjonerer vi oss innenfor et sosiokulturelt (Vygotsky, 1978) og et distribuert (Spillane, 2006) perspektiv. Dette innebærer en forståelse av at læring og utvikling skjer i sosial samhandling mellom aktører i et fellesskap. Språket fungerer som et redskap, som sosialt fenomen og som forutsetning for intellektuell utvikling og læring (Bjerkholt, 2017)

Ledelse er studert på mange måter og det finnes ingen allmenn oppfatning av hva ledelse er og hva ledelse innebærer. Derfor konstrueres stadig nye betegnelser for å favne og ramme inn ulike dimensjoner av fenomenet (Møller, 2006). Vennebo (2015) presenterer tre ulike perspektiver for å beskrive ledelse; ledelse som individuelle handlinger, ledelse som handling gjennom roller og ledelse som praksis- roller og funksjoner. Vårt fokus i studien er knyttet til ledelse som praksis der vi legger Spillanes (2006) forståelse til grunn. Studien har en situert tilnærming (Wenger, 2004) i det den søker å få tak i lederpraksislederpraksis på skolene under koronapandemien, med endrede betingelser for virksomheten.

Det er Spillanes (2006; Spillane mfl. 2004; Spillane & Diamond, 2007) teori om ledelse som distribuert praksis som vil stå i forgrunnen for vårt analytiske rammeverk i tillegg til Gronn (2002). Vi har også brukt analytiske begreper fra andre teoretiske tilnærminger for å utvikle kunnskap og en dypere innsikt i ledelse som praksis. Dette handler blant annet om medierende artefakter (Engeström, 1999) og strategier (Knudsen & Flåten, 2015). I tillegg har ikke Spillanes teori språk om kriser. I mangel på kriseteori for skolefeltet har vi derfor benyttet annen teori om fenomenet. (Hafting, 2017).

Studien har et kvalitativt forskningsdesign (Kvale & Brinkmann, 2015), og vi har foretok intervjuundersøkelser på to skoler. Det er åtte informanter i materialet, fire skoleledere og fire lærere. På hver av de to skolene gjennomførte vi semistrukturerte intervjuer med to ledere individuelt og to lærere i gruppe.

1.3 Oppgavens struktur

Først presenteres en gjennomgang av tidligere forskning. Etter reviewen vil vi gjøre rede for det teoretiske rammeverket for studien. Deretter kommer et kapittel om forskningsdesign og metode med presentasjon av de to casene i undersøkelsen. Videre vil vi presentere funn og analyser i lys av teoretisk innramming. Med utgangspunkt i analysen har vi valgt ut fem områder som vi drøfter opp mot tidligere forskning og teori. Avslutningsvis vil vi besvare problemstillingen med hva som karakteriserer ledelse som praksis i krisetid og peke på studiens implikasjoner, begrensinger og behov for videre forskning.

2. Review - Gjennomgang av tidligere forskning

Formålet med kapittelet er å presentere tidligere forskning og studiens posisjon. I reviewarbeidet har vi valgt å gå bredt ut i søk etter litteratur som kan utdype fenomenet gjennom en empirisk forankring, og samtidig avdekke forskningsrommet. Deretter rammer vi inn reviewen med fem underoverskrifter for å vise ulike tilnæringer til feltet; perspektiver på skoleledelse som kunnskapsfelt, perspektiver på strategier, perspektiver på kriseledelse, skoleforskning under koronapandemien. Avslutningsvis presenterer vi studiens forskningsrom.

2.1 Perspektiver på skoleledelse som kunnskapsfelt

Ledelse er beskrevet og forstått på ulike måter. I forskningen på skoleforbedring har det siden 70-årene vært rettet økende oppmerksomhet mot betydningen av ledelse. Vennebo (2015) og Jensen (2018) viser til tre ulike innramminger av begrepet ledelse; ledelse som individuelle handlinger, ledelse som handling gjennom roller og ledelse som praksis. Fra 70-tallet ble skoleledelse sett på som de handlingene den formelle lederen gjør, det vil si ledelse som individuelle handlinger. Det var den enkelte leders egenskaper og adferd som var i fokus, og forskningen var i stor grad individorientert. Målet var å finne ut hva lederen kunne og burde gjøre for å påvirke endringer. Fullan (2001) kritiserer dette forskningsperspektivet fordi det ikke ser på rektors rolle i endringsarbeid. Som et resultat av kritikken vokser det fram forskning på ledelse som handling gjennom roller. Forskningen var fortsatt rettet mot den formelle lederen, men oppmerksomheten var flyttet fra enkeltindivider til relasjonen mellom leder og underordnede. Konseptuelle modeller, som «instructional leadership», «transformational leadership», «moral leadership» og «facilitative leadership», ble tatt i bruk. Kritikken mot denne forståelsen av ledelse var at den heroiske lederen og dens suksesshistorier fikk for mye plass, og det var for lite søkelys på ledelse som praksis (Gronn, 1996). Den tredje retningen er ledelse som praksis. Dette ble mer tydelig i forskning om skoleforbedring fra tidlig 2000-tallet. Ledelse vokser fram gjennom interaksjoner mellom aktører, og ledelse blir sett på som et resultat av spontant organisert arbeid («concertive») eller felles formål («conjoint»). I videre forskning advarer Vennebo (2015) mot at forskeren inntar et normativt perspektiv og søker etter en riktig måte å lede på. I forskning på distribuert

ledelse oppfordrer hun til at man åpner opp for å studere interaksjoner som er viktige i lederpraksis/lederpraksis. De tre ledelsesperspektivene blir alle benyttet i forskning om skoleforbedring (Jensen, 2018).

Et distribuert perspektiv på ledelse står i kontrast til ideen om den heroiske lederen (Vennebo, 2015). I forskningen er det særlig fire forhold som løftes fram som problematiske med et slikt individuelt syn på ledelse (Spillane, 2006). Først argumenteres det for at det er uheldig at heroiske narrativer blir knyttet til en leders handlinger og ikke til hvordan man sammen skaper utvikling og framgang på en skole. Samtidig anerkjennes det at rektors rolle i arbeid på en skole er viktig, men at ledelse verken begynner eller slutter på rektors kontor. Et annet ankepunkt er synet på og forståelsen for hvordan ledelse utøves. Tradisjonelt sett har mange vært mer opptatt av hva lederen *er* enn hvordan ledere og andre interagerer for å løse oppgaver sammen. Det tredje problemet dreier seg om at ledelse blir beskrevet som individuelle handlinger utført av en eller flere ledere framfor et fokus på interaksjonen og prosessen for å komme fram til løsninger i organisasjonen sammen. Det siste aspektet som Spillane (2006) kritiserer ved heroisk ledelse, er at lederskapet blir knyttet til effekt. Han argumenterer for at ledelse kan foregå uten at man nødvendigvis finner bevis for det, og at ledelse ikke nødvendigvis kan knyttes direkte til resultater (Spillane, 2006).

Begrepet *distribuert ledelse* ble brukt av psykologen Gibb innenfor psykologiforskningen tidlig på 50-tallet (Gronn, 2002) som en reaksjon på et heroisk syn på ledelse. Deretter kom begrepet «distribuert ledelse» på banen igjen mot slutten av 80-tallet. Konseptet har siden blitt belyst i ulike varianter innenfor flere områder, men det var Gronn (2002) og Spillane (2006) som tok teorien inn i skoleforskningen. Det finnes ikke én felles forståelse av hva distribuert ledelse innebærer, men med et distribuert perspektiv som utgangspunkt anerkjennes behovet for flere ledere som kan utøve lederaktiviteter i en virksomhet.

Spillane (2006) beskriver to retninger innenfor distribuert ledelsesteori som han benevner som en *additiv* og en *holistisk* tilnærming til distribuert ledelse. Med utgangspunkt i en *additiv* tilnærming ser man på ledelse som summen av alle lederhandlingene som foregår i en organisasjon. Medlemmene i organisasjonen deles i ledere og «følgere» etter situasjon og

oppgaver som skal løses. Hvem som tar lederrollen i den enkelte situasjonen, vil blant annet avhenge av kompetanse. Ledelse er dermed ikke knyttet til formelle roller, men til lederaktiviteten. Spillanes (2006) innvending mot den additive tilnærmingen, er at den ikke tar høyde for den lederaktiviteten som utvikles gjennom ulike samhandlingsmønstre i organisasjonen. Han argumenterer i stedet for at en *holistisk tilnærming* vil kunne gjenspeile helheten mer enn summen av delene.

Både Gronn (2002) og Spillane (2006) har utviklet begreper eller mønstre for hvordan ledelse kan fordeles og utspilles, og de kjennetegnes av større eller mindre grad av interaksjon og gjensidig avhengighet mellom aktørene. Spillane foreslår tre mønstre for distribuert praksis. Det første mønsteret er arbeidsdeling (*division of labor*). Her refererer han til ledergrupper som fordeler ansvaret for de ulike lederfunksjonene mellom seg hvor de i hovedsak utfører oppgavene alene. Et annet mønster er samhandling (*Co-performance*) som involverer to eller flere individer som utfyller hverandre og som etablerer gjensidig avhengighet mellom handlingene på samme tid og sted. Det tredje mønsteret kaller Spillane (2006) for parallell ledelse (*Parallel performance*). I slike situasjoner fyller flere personer de samme lederfunksjonene, oppgavene og rutinene parallelt uten at de har koordinert seg. Spillane viser til faren for konflikter ved denne praksisen.

Delt ledelse, kollektiv ledelse og teamledelse blir ofte forbundet med distribuert ledelse, men disse innebærer ikke nødvendigvis det distribuerte perspektivet forstått som interaksjoner mellom ledere, følgere og situasjon slik Gronn og Spillane (2002, 2006) beskriver dette. Graden av distribusjon mellom formelle og uformelle ledere i skolen er svært ulik, og forskerne trekker fram flere forhold som kan være avgjørende for dette; både skoletype, størrelse, funksjoner, rutiner og hvor skolen er i sin utvikling av lederteam, er av betydning. Vi mener at det trengs flere ledere for å drive en skole, både faglig, strategisk og administrativt. Dette samstemmer Spillane (2006) i, men han hevder at distribuert ledelse innebærer noe mer og annet enn delt ledelse. Han kaller det for *leder-pluss* når ledelse strekker seg over flere formelle og uformelle ledere som utøver lederaktiviteter, og argumenterer samtidig for at dette ikke er tilstrekkelig fordi interaksjonene mellom ledere, følgere og situasjon er avgjørende for å kunne pakke ut og forstå samhandling og lederpraksis

i en distribuert tilnærming (Spillane, 2006). Det er Spillanes tilnærming vi legger til grunn for vår studie.

To andre forskere som har skrevet om ledelse i et distribuert perspektiv er Ottesen og Møller (2006). De ser teorier om distribuert ledelse opp mot andre teorier, blant annet aktivitetsteorien. Dette kan være spennende tilnærminger for å forstå ulike sider ved skoleledelse. Et annet grep Ottesen og Møller (2006) bruker for å sette distribuert ledelse inn i et forskningsperspektiv, er å trekke fram kritikk som er rettet mot teorien. Teorien har blitt sett på som normativ, noe som står i motsetning til Spillane og Gronns intensjoner. I tillegg påpeker Ottesen og Møller noen faktorer som ikke er synlige i teorier om distribuert ledelse; makt og autoritet, kontroll og autonomi og effektivitet og resultatorientering. Med et distribuert perspektiv kan det være uklare linjer for hva som er ledelse og hva som er andre aktiviteter i organisasjonen. Men Ottesen og Møller antyder at dette også kan være perspektivets fremste fordel fordi fokuset er flyttet bort fra hva den formelle lederen gjør til samhandling i situasjonene. Ledelse er ikke mer eller mindre distribuert, men distribuert på ulike måter. Selv om det kan være vanskelig å generalisere forskning på distribuert ledelse, oppfordrer Ottesen og Møller til videre forskning som kan gi kunnskap om hvordan ledelse er distribuert mellom individer, kollektiver, kulturelle redskaper og nivåer (Ottesen og Møller, 2006).

2.2 Perspektiver på strategier

Når vi i et av forskningsspørsmålene stiller spørsmål om hvilke strategier som *blir* viktige i ledelse av lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien, søker vi gjennom informantenes beskrivelser for å identifisere elementer ved lederpraksis/lederpraksis som har vokst fram som et svar på utfordringer underveis. Strategi brukes ofte synonymt med plan i hverdagspråket, og det har derfor vært nødvendig for oss å se til nasjonal og internasjonal forskning på området for å belyse strategier som analytisk begrep.

Vi kan skille mellom planlagte og framvoksende (emergerende) strategier der emergensperspektivet kan forstås som et motstykke til plan- og kontrollperspektivet. (Knudsen & Flåten, 2015). Emergerende strategier kan oppstå som et resultat av uforutsette

faktorer og kreative prosesser som vokser fram som respons på en utfordring som organisasjonen står overfor. Knudsen og Flåten (2015) trekker også fram tre andre forhold som er viktige i forståelsen av strategiske utfordringer i organisasjoner; *kompleksitet*, *kreativitet* og *prosess*. Med *kompleksitet* legges det vekt på at de strategiske løsningene må avspeile og takle kompleksiteten i situasjonene. *Kreativitet* som strategisk utfordring viser til at strategiske alternativer ikke nødvendigvis er gitt, men at strategi ofte heller er et resultat av originale og ukonvensjonelle løsninger (Knudsen & Flåten, 2015). Det sentrale i strategifaget er å få i stand rike *prosesser* for å gjøre vurderinger og å oppnå gode løsninger.

Ser vi til internasjonal forskning er Mirabeau, Maguire og Hardys (2015) studie av strategifenomenet relevant. I studien koples strategiprosesser (*SA, Strategy Process*) og strategi som praksis (*SAP, Strategy as Practice*) sammen for å kunne få tak i flyktige manifestasjoner av strategier. Strategifaget er et område som er viet lite oppmerksomhet i skolelitteraturen. Seks ulike manifestasjoner av strategier presenteres som intenderte, realiserte, tilsiktete, emergerende, urealiserte og flyktige, og disse nyanserer vår forståelse av strategifeltet. Manifestasjonene kategoriseres i *ledet strategisk atferd* eller *selvstyrende strategisk atferd*. Gjennom en visuell modell viser forskerne hvordan strategier innenfor ledet atferd kan bevege seg fra intenderte til urealiserte strategier av ulike årsaker. I modellen vises også hvordan strategier innenfor selvstyrende atferd kan være flyktige. Dette kan for eksempel være tanker og ideer som har kommet opp som «alternativer» i en prosess, men som likevel forkastes av ulike årsaker. Begge forskningsbidragene som vi har trukket fram her, presenterer et språk for framvoksende strategier, og det er slike manifestasjoner av strategier som vi vil vie oppmerksomhet i vår studie.

2.3 Perspektiver på kriseledelse

Ifølge Hafting (2017) finnes det ikke en felles definisjon av «krise», og det presenteres flere alternative definisjoner for begrepet som er formulert med utgangspunkt i ulike situasjoner og alvorlighetsgrad. Noen områder i kriseforskningen er særlig relevante for vårt prosjekt; krisetypologi, krisefaser og krisekommunikasjon. Krisetyper beskrives etter størrelse, utviklingshastighet eller forutsigbarhet (Hart & Boin, 2001; Gundel, 2005). Kruke (2015) presenterer krisefasene som en sirkulær prosess med en førkrisefase, akutfase og

etterkrisefase. Slik vil læring fra kriser kunne bidra til at virksomheter blir stadig mer robuste når de er i nye førkrisefaser og står overfor nye og uforutsette hendelser. Innenfor krisekommunikasjon beskrives både kanaler for kommunikasjon og hvem som er aktive kommunikatorer under kriser. Medarbeidere trekkes blant annet fram som aktive avsendere av kommunikasjon (Hafting mfl., 2017). I tillegg presenteres teorier om stress og perspektiver på hvordan forskjellige mennesker tolker den ytre verden ulikt gjennom tesen «sannheten ligger i øyet som ser» (Hafting mfl., 2017). Krisebegrepet vil bli behandlet og nyansert i det analytiske rammeverket for studien.

2.4 Skoleforskning under koronapandemien

Koronasituasjonen har skapt et behov for å undersøke situasjoner i skolen man ellers ikke ville hatt behov for å undersøke. Dette gjelder situasjoner som stengte skoler, økt bruk av digitale verktøy, fravær av fysiske møter for elever, lærere og ledere og særskilte føringer fra nasjonale og lokale myndigheter. Flere forskningsmiljøer har gitt bidrag til dette forskningsrommet, og noen foreløpige funn er publisert (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Federichi & Vika, 2020; Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS), Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020; Universitetet i Oslo & Oslo Metropolitan University (UIO & OsloMet), Frøyd & Larsen, 2020). Samtidig pågår en ny stor internasjonal undersøkelse som skal sammenligne hvordan undervisningen og læringen i skolen i forskjellige land har blitt påvirket av pandemien og hvordan tiltakene som er innført har bidratt til håndtering av utfordringene (Responses to Educational Distruption Survey (REDS), 2020). Vi har valgt å trekke fram undersøkelser fra norsk kontekst, både fordi informantene i studien vår utøver sin praksis i Norge og fordi vi mener undersøkelsene er relevante i det de peker på implikasjoner for ledelse og skolens profesjonsfellesskap.

Våren 2020, i perioden da skolen var helt eller delvis stengt, gjennomførte NIFU (Federichi & Vika, 2020) en ekstraordinær spørring på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Federichi & Vika, 2020). Spørringen omfattet ulike temaer knyttet til koronastengte skoler og involverte skoleledere, skoleeiere og lærere. Undersøkelsen viste at få skoler ved nedstenging 12.mars hadde erfaring med å organisere undervisning for elever som ikke kan være på skolen.

Majoriteten av skoleeiere, skoleledere og lærere oppga å ha nødvendig digital infrastruktur, og de fleste oppga at de har tilgang på videobasert programvare (f.eks. Teams). Informantene oppga at kommunikasjonen mellom skoleledere og lærere foregår gjennom ulike kanaler/verktøy, som e-post, videomøter og noen ganger telefon. Mer enn 90% av lærerne oppga at de har fått økt digital kompetanse gjennom perioden. Nesten samtlige skoleledere svarte ja på spørsmålet om det ble lagt til rette for erfaringsutveksling mellom lærere i perioden. Både lærere og skoleledere svarer at det har vært større arbeidsbelastning enn normalt.

Bolstad, Gilje & Tronsmo (2020) har også gjennomført en systematisk innsamling og sortering av erfaringer fra ukene med stengte skoler, for å se hvordan erfaringene kan påvirke norsk skole framover, både i arbeidet generelt og i arbeidet med fagfornyelsen. De har gruppert erfaringene i fire kategorier, men det er kun publisert funn fra de tre områdene: Klasseledelse og læringsprosesser, læremidler og teknologi og profesjonsfellesskap. De gikk relativt bredt ut i innhenting av datamaterialet. De sendte ut spørreundersøkelser til skoleeiere og lærere om erfaring med digitale plattformer og skolestenging. Forskerne (2020) har også hatt samtaler med lærere og skoleledere som har beskrevet situasjonen slik de har opplevd den. I tillegg har de fått tilgang til datamateriale fra andre spørreundersøkelser for lærere og elever. Funn knyttet til kategorien «profesjonsfellesskapet» er av særlig interesse for vår undersøkelse. Bortfallet av skolen som fysisk enhet endret betingelsene for samarbeidet mellom lærerne, og flere skoleeiere påpekte at det er krevende å lede profesjonsfellesskap «på avstand». Likevel beskrev skoleeiere at de har sett et kollektivt og faglig driv blant lærere i perioden. Den profesjonelle samhandlingen strakk seg langt utover skolens rammer for fellesskap, og lærere fikk tilgang til erfaringer og kunnskap utover eget kollegium gjennom didaktiske nettverk og Facebook-grupper. I spørreundersøkelsen for lærere meldte imidlertid de fleste at en viktig kilde til inspirasjon og støtte var lærerfellesskapet og støtte fra ledelse på egen skole. Sammen prøvde de ut nye digitale undervisningsformer, delte erfaringer og utviklet undervisningspraksis. Innenforskap og utenforskap er også et tema i spørreundersøkelsen, og datamaterialet fra skoleeiere viser at de er bekymret for læreres situasjon. Når de uformelle arenaene i fellesskapet bortfaller, vil noen lærere kunne stå alene med oppgaver de ikke mestrer og i situasjoner de opplever at de ikke strekker til.

Det har også vært foretatt en spørreundersøkelse blant foresatte i grunnskolen som har hatt hjemmeundervisning med barna mens skolene har vært stengt (Frøyd & Larsen, 2020). Undersøkelsen viser store forskjeller i elevenes kontakt med læreren, krav om oppmøte og i hvor stor grad skolene tar i bruk digitale verktøy. Med disse undersøkelsene har vi rammet inn et bilde av erfaringer på ulike områder fra perioden med skolestenging under koronapandemien.

2.5 Studiens forskningsrom

Som beskrevet i innledningen eksisterer det omfattende forskning om fenomenet ledelse, både generiske studier og studier som retter seg spesifikt mot skoleledelse. Det finnes også forskning på kriseledelse fra ulike kriser og kontekster, men ledelse som praksis for lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien, eksisterer det imidlertid lite forskning om. Det her vi finner vårt forskningsrom. Både Vennebo (2015) og Ottesen og Møller (2006) etterspør mer forskning på ledelse som distribuert praksis. Vennebo advarer mot en normativ forståelse av distribusjon og er opptatt av forskning som åpner for å studere interaksjoner i lederpraksis. Ottesen og Møller (2006) oppfordrer til videre forskning som kan gi kunnskap om hvordan ledelse er distribuert mellom individer, kollektiver, kulturelle redskaper og nivåer. Bjurström, Enkvist og Roxström (Hafting mfl., 2017) argumenterer for en stadig mer profesjonalisert kriseledelse som innebærer at forskning og utvikling får en viktigere plass på området. Med flere undersøkelser av ledelse som praksis under koronapandemien kan både repertoar, kunnskap og innsikt om lederpraksis utvides. Derfor er forskning på fenomenet så viktig.

3. Analytisk rammeverk

I dette kapitlet vil vi posisjonere egen studie innenfor teori om ledelse som distribuert praksis (Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007). Deretter beskriver vi Gronns (2002) og Spillanes (2006) begreper for ulike typer samhandling i ledelse som distribuert praksis. Videre presenterer vi teori og begreper som omhandler krise (Hafting mfl., 2017). I mangel på kriseteori for skolefeltet har vi benyttet teorier om fenomenet fra andre fagområder. Strategier som analytisk begrep vil også behandles, og avslutningsvis introduserer vi Engeströms (1999) begreper for bruk av verktøy. Dette gjør vi for å kunne nyansere og utdype forståelsen av verktøyenes formål, dynamikk og bruk, og samlet danner dette vårt rammeverk for verktøy i analysen av funn i kapittel fem.

3.1. Ledelse som aktivitet og praksis

For Spillane (2006; Spillane & Diamond, 2007) handler ledelse først og fremst om ledelsespraksis. Figur 3.1 nedenfor viser interaksjonen og gjensidigheten mellom ledere, følgere og situasjonen som er viktig for å forstå Spillanes distribuerte tilnærming til lederpraksis.

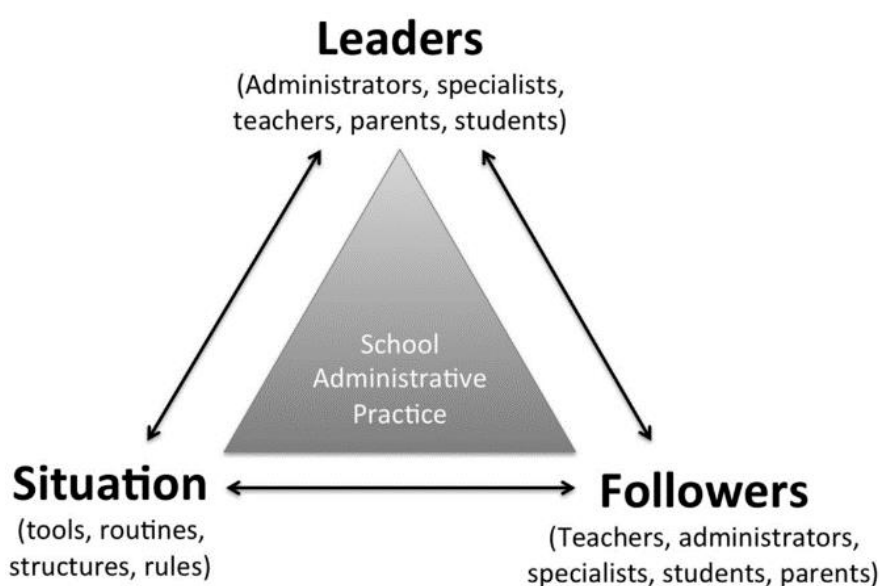


Fig. 3.1 Interaksjon mellom ledere, følgere og situasjon, Spillane (2015, s.281)

Som figur 3.1 viser foregår ikke distribusjonen bare internt på skolen. Foreldre, støtteapparatet rundt eleven og skolen, foreldreutvalget, skoleeier og nasjonale myndigheter kan for eksempel være engasjert i arbeidet på skolen og vil kunne ta ansvar for lederaktiviteter

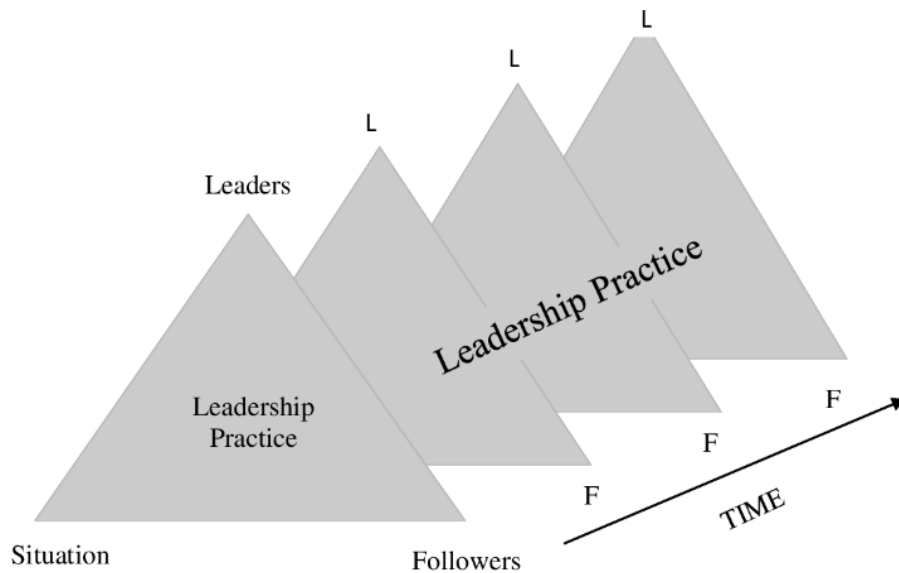


Fig. 3.2 Lederpraksis (Spillane, 2006, s.3)

Figuren over illustrerer gjennom sin tredimensjonale utforming hvordan ledelse strekker seg over flere formelle og uformelle ledere i ulike situasjoner strukket over tid.

I det følgende presenteres sentrale elementer i figur 3.2 og sammenhengen mellom disse.

3.1.1 Ledere

Spillane mfl. (2004) kaller kjerneaktiviteten for lederoppgaver i virksomheten for «leadership tasks and functions». På et overordnet plan er det noen lederfunksjoner som trer fram som sentrale. Dette handler blant annet om å bygge visjoner og om å skape en skolekultur tuftet på tillit, samarbeid og støtte. For at vi skal få tilgang til lederpraksisen som finner sted i skolen, må de overordnede ledelsesfunksjonene gjøres tilgjengelige slik at vi kan få tak i interaksjonene. Det skjer gjennom små og store initiativ og lederaktiviteter mellom ledere, følgere og situasjonen (Spillane, 2006).

Ifølge Spillane er ledelse som distribuert praksis et system av integrerte praksiser som er mer enn summen av handlingene til hver enkelt leder. Når vi inntar et distribuert perspektiv innebærer det å undersøke hvordan lederpraksisen utformes i interaksjonen mellom ledere, følgere og situasjonen. Spillane og Grønn er ikke ute etter å peke på at en type ledelse er bedre enn noen andre. De ønsker å forstå hvordan ledelse foregår og argumenterer for at det gjøres best ved å studere aktivitetene. Det er derfor selve lederaktiviteten, lederpraksisen som utgjør vår analyseenhet når vi skal forske på skoleledelse i krisetid.

3.1.2. Followers/Følgere

Spillane (2006) framhever lederpraksis som interaksjon mellom ledere, følgere og situasjon, men erkjenner at han i tidlige studier ikke viet følgerne tilstrekkelig oppmerksomhet. Selv om det kan være komplekst å få tak i interaksjonen og praksisen mellom ledere og følgere, er det helt essensielt å sette søkelys på følgere som en del av samspillet for at teorien skal kunne brukes som et analytisk verktøy. Dette innebærer at man må akseptere at både formelle og uformelle ledere utøver lederskap i ulike situasjoner. Ledernes praksis påvirker og blir påvirket i interaksjon med følgerne, og det er slik følgerne er med på å definere ledernes praksis.

Vi har redegjort for begrepet «followers» som er oversatt med «følgere». I vår forståelse gir followers/følgere en passiv klang som er vanskelig forenelig med den aktive, initiativrike rollen som Spillane har gitt aktøren. Vi har forsøkt oss med alternative oversettelser som «medarbeider» eller «medspiller». Det sistnevnte fikk henge i luften en god stund før vi innså at en medspiller alltid er på «samme lag» med samme mål, og slik er det jo ikke alltid i en distribuert tilnærming til ledelse. Derfor har vi besluttet å bruke oversettelsen «følgere».

3.1.3 Situasjon

Situasjonen er limet og definerende for all praksis, også lederpraksis. Fra et distribuert perspektiv påvirker ikke bare situasjonen hva ledere gjør, men den konstituerer lederpraksis (Spillane & Diamond, 2007). Verktøy, rutiner, strukturer, regler og andre aspekter medierer

våre interaksjoner, og i disse interaksjonene finner praksis sted. Gjennom valg og bruk av verktøy, rutiner og strukturer på en skole, settes noen elementer i interaksjonen i forgrunnen mens andre ignoreres. Slik definerer de hva ledere og følgere bør være oppmerksomme på, og hvor oppmerksomme de bør være. Når rutiner og verktøy fornyes og revideres, vil det kunne justere eller endre den praksisen som finner sted. I denne prosessen vil også verktøy og rutiner kunne få nye formål slik vi både har erfart og sett flere eksempler på under koronapandemien. Det handler ikke bare om å identifisere aspekter ved situasjonen, men hvordan disse aspektene former og formes av den lederpraksis som utøves. Med utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse kan situasjonen defineres som handlingsrommet der ledelse foregår. På den måten blir situasjonen en del av dette handlingsrommet (Spillane mfl., 2004)

Noen aspekter ved situasjonen kan også besluttes og utformes eksternt, både på skoleeiernivå og nasjonalt. Under koronapandemien finner vi flere eksempler på dette. Smittevernveileder er et eksempel der nasjonale myndigheter legger premisser for rutiner og strukturer på skolene. Mange skoleeiere har også presisert hvordan de tolker smittevernveilederen fra nasjonale myndigheter, og har noen ganger justert føringer etter skolens utforming, elevtall, antall ansatte etc. Spillane (2006) gjør oss også oppmerksom på at vi noen ganger kan arve og adoptere rutiner og verktøy fra en situasjon til en annen. En ny rektor på en skole vil både kunne videreføre rutiner og verktøy som eksisterer på skolen, samtidig som rektor kanskje vil ta med rutiner fra tidligere situasjoner og andre skoler.

3.2.Samhandling og gjensidig avhengighet

Både Spillane (2006) og Gronn (2002) har utviklet begreper for å beskrive gjensidig avhengighet og mønstre for samhandling som foregår i interaksjoner mellom ledere, følgere og situasjoner. Vi har valgt å beskrive begges forståelse og begreper for disse mønstrene fordi vi tenker at dette kan gi oss et større repertoar i arbeidet med å identifisere praksis i analysearbeidet.

Gronn (2002) beskriver at gjensidig avhengighet mellom aktører kan vise seg på to ulike måter, både gjennom overlappende og komplementære ansvarsområder. Med overlappende

ansvarsområder menes det at to eller flere aktører arbeider med samme lederaktivitet. Komplementære ansvarsområder er når flere aktører bidrar med sin kompetanse på spesifikke områder for å løse store og komplekse oppgaver sammen. Ifølge Gronn (2002) faller begge disse inn under forståelsen av et holistisk, kollektivt perspektiv på distribuert praksis der de på ulike måter representerer noe mer enn summen av delene. Når man drar nytte av synergiene i den gjensidige avhengigheten i distribuert praksis i en virksomhet, vil dette få betydning for virksomhetens ledelseskapasitet (Gronn, 2002).

Gronn (2002) bruker begrepene *spontant samarbeid*, *intuitive samarbeidsrelasjoner* og *institusjonalisert praksis* om ulike mønstre for samhandling. *Spontant samarbeid* mellom aktører i en virksomhet kan være situasjonsavhengig og uten noen form for reguleringer. *Intuitive samarbeidsrelasjoner* kan for eksempel foregå mellom lærere som har samme fag og som har interesse av å utveksle kunnskap og erfaringer. Gjennom dette kan det skapes synergieffekter som fører til gjensidig utvikling. Et tredje mønster Gronn beskriver er *institusjonalisert praksis* og relasjoner i fellesskapet som regulerende faktor for distribuert praksis. Organisasjoner kjennetegnes ofte av at de har rutiner og strukturer som regulerer kommunikasjon og samarbeid og som vil påvirke hvordan ledelse blir utøvd.

Spillane (2006) beskriver samhandlingsmønstrene gjennom begrepene *samarbeidende*, *kollektiv* og *koordinert distribusjon*. Han presiserer at en lederaktivitet kan involvere flere former for samhandling. *Samarbeidende distribusjon* kjennetegner lederpraksis som er strukket ut over praksisen til to eller flere ledere, der individene utfyller hverandre og etablerer gjensidig avhengighet mellom handlingene på samme sted og tid (Spillane, 2006, s. 61). Når vi snakker om *kollektiv distribusjon* er lederpraksisen strukket ut over to eller flere ledere, der individene arbeider hver for seg. De arbeider altså ikke på samme sted til samme tid, men de er likevel gjensidig avhengig av hverandre (Spillane, 2006, s. 64). *Koordinert distribusjon* forstås som lederpraksis der ledere alene, eller i fellesskap samarbeider om lederaktiviteter som må utføres i en bestemt rekkefølge for å danne en rutine (Spillane, 2006, s. 66).

3.3 Krise som analytisk begrep

Begrepet krise innrammes ulikt i litteraturen, se for eksempel Weick (1988), Kruke (2015) og 't Hart & Boin (2001) og Hafting mfl. (2017). I vår studie bygger vi på to definisjoner som presenteres av Rosenthal, Charles og 't Hart (Hafting mfl.,2017) som vi mener utfyller hverandre og som er dekkende for forståelsen av den krisen som representerer vår kontekst, koronapandemien. Den første definisjonen beskriver krise som «Perioder med omveltninger og kollektivt stress som forstyrrer hverdagens mønstre, og som truer kjerneverdier og strukturer i et sosialt system på uventet og ofte utenkelige måter» (Hafting mfl, s. 132). Den andre beskriver krise som «En alvorlig trussel mot strukturer, verdier og normer i et sosialt system, som under tidspress og usikkerhet gjør det nødvendig å foreta kritiske beslutninger» (Hafting, s. 132). I begge definisjonene trekkes det fram faktorer som usikkerhet og trusler i hverdagen. Den siste definisjonen vektlegger i tillegg behovet for kritisk beslutningstaking som blir og har blitt foretatt under koronapandemien, for eksempel skolestenging.

3.3.1.Krisefaser

I litteraturen om kriser presenteres ulike faser av krisers forløp både som lineære uttrykk (Engen mfl., 2016) og sirkulære prosesser (Kruke, 2015). Felles for begge er inndelingen i fasene før, under og etter krisen. I lineære modeller vil krisefasene kunne forstås som enkeltstående fenomen med en begynnelse og slutt. Vi har imidlertid valgt å legge Krukes (2015) sirkulære modell til grunn i vår forståelse av prosessene som foregår før, under og etter en krise. Ved å se faseinndelingen som en sirkulær prosess, vil aktører kunne ta med seg læring fra akutte krisefaser og etterkrisefaser inn i nye førkrisefaser og på den måten opparbeide en robusthet i møte med nye og uforutsette hendelser.

Kruke (2015) presenterer det utvidede krisebegrepet som en sirkulær prosess som både inkluderer førkrisefase, akutt krisefase og etterkrisefase, med eksplisitte aktiviteter knyttet til de ulike fasene slik de vises i figur 3.3.

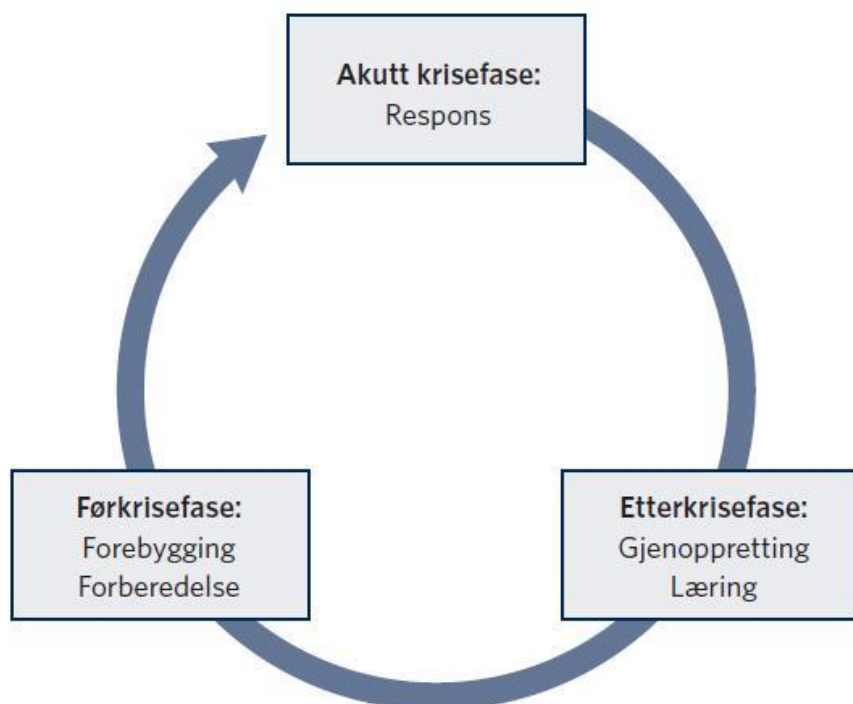


Fig. 3.3 Krisefaser, Kruke (Hafting mfl., 2017, s.133)

Hovedaktivitetene i *førkrisefasen* er forebygging og forberedelse som handler om å bygge robuste virksomheter. Dette innebærer også å forberede oss på hendelser som det ikke er mulig å forebygge. I *akuttfasen* beskrives aktiviteten som respons, og hvordan responsen utøves er avhengig av krisen. Kruke (2015) beskriver at det ofte handler om å få oversikt over hva som foregår og iverksette tiltak som kan redusere konsekvenser, stabilisere og normalisere en situasjon. I *etterkrisefasen* er hovedaktivitetene gjenoppretting og læring. Med gjenoppretting menes at man kommer tilbake til en normalitet, en stabil tilstand. Med læring mener Kruke utforsking av alle læringsmuligheter med hensyn til både relevans til de forberedte responsstrukturene, men også til de erfaringer virksomheten har hatt med disse. Formålet med aktivitetene i etterkrisefasen er å legge forholdene best mulig til rette for en ny førkrisefase slik at virksomheten kan møte nye kriser med større grad av robusthet.

3.3.2 Krisetypologier

Vi kan kategorisere kriser på ulike måter, for eksempel etter størrelse, utviklingshastighet eller forutsigbarhet. Forskjellen mellom store katastrofer og mindre kriser er gjerne størrelsen

på responsen skriver Hafting (2017). Mens Quarantelli (2000) skiller mellom ulykker, kriser og katastrofer basert på de ressursene som trengs i håndteringen av hendelsen, retter 't Hart og Boin (2001) oppmerksomhet mot hendelsens utviklings- og termineringshastighet slik figur 3.4 illustrerer.

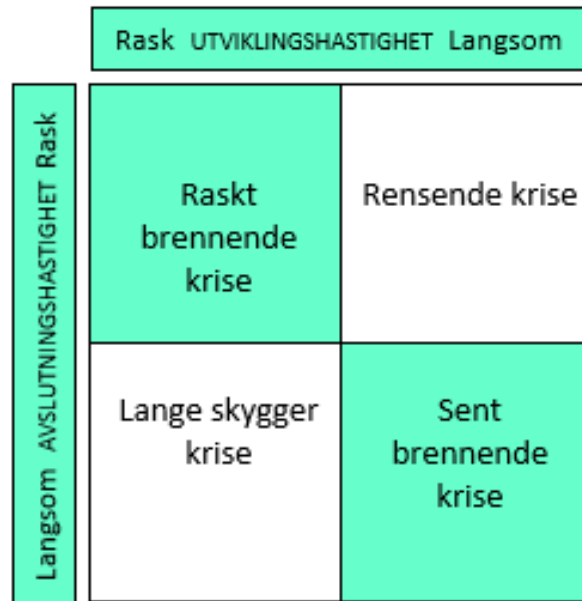


Fig. 3.4 't Hart & Boins typologi over krisers utviklings- og termineringshastighet (Hafting mfl., 2017, kopiert og bearbeidet versjon)

Kriser kan ha ulike «profiler» med hensyn til utviklings- og avslutningshastighet. Noen kriser vil kunne beskrives som en «raskt brennende krise» fordi den utvikles og avsluttes raskt. Andre kriser som «Lange skyggers kriser» vil for eksempel utvikles raskt, men avsluttes langsomt.

En annen typologi presenteres av Gundel (2005). Han skiller mellom kriser etter deres forutsigbarhet og vår mulighet til å påvirke dem Se figur 3.5.

	Lett PÅVIRKBAR Vanskelig	
Lett FORUTSIGBAR Vanskelig	Uventet krise	Fundamental krise
	Konvensjonell krise	Uregjerlig krise

Fig.3.5 Gundels typologi over krisers påvirkbarhet og forutsigbarhet (Hafting mfl.2017, s.136, kopiert og bearbeidet versjon)

Modellen kan være et bidrag til et analytisk «utenfra-blikk» for å forstå ulike krisers forutsigbarhet og påvirkbarhet. Kriser kan for eksempel opptre både som uventede og fundamentale eller konvensjonelle og fundamentale.

3.3.3. Intern krisekommunikasjon

Weicks (1988) teori om sensemaking (crisis sensemaking) står sterkt i den tidlige forskningen om kriseledelse. Hans forskning retter fokuset mot hva en organisasjon er og forstår meningsdannelse som en kontinuerlig sosial prosess mellom mennesker. Det som særlig opptar Weick er hvordan kriser og forandringer legger et stort press på aktørens meningsdannelse. Nyere forskning i intern krisekommunikasjon skiller mellom *interne stakeholdere* og *eksterne stakeholdere*, der de interne regnes som fast ansatte medarbeidere, mellomledere og toppledere i organisasjonen. Frandsen og Johansen (2011) viser til fire dimensjoner i relasjonene som kan komme til uttrykk internt. Disse er oversatt og gjengitt i Hafting mfl. (2017), og presenteres nedenfor:

- a. Relasjonen mellom organisasjon og medarbeidere baserer seg normalt på både en formell og en psykologisk kontrakt, for eksempel om lønn for en bestemt arbeidsinnsats, om funksjon og plassering i organisasjonen og om gjensidige forventninger til hverandre. Forskning har påvist at den psykologiske kontrakten har stor innflytelse på medarbeidernes holdninger før og etter en krise samt deres villighet til å bidra til at deres arbeidsplass kommer hurtigst mulig ut av krisen.
- b. Medarbeidere har særlige stakes eller interesser i organisasjonen, for eksempel lønn, arbeidsforhold, karrieremuligheter, selvbestemmelse, frihetsgrad osv.
- c. Medarbeiderne er mer engasjerte og identifiserer seg sterkere med organisasjonen. Forskningen i organisatorisk identitet viser at medarbeideres arbeid ofte blir en integrert del av deres personlige identitet, og det betyr at de ofte er rede til å forsvare sin arbeidsplass når den blir angrepet.
- d. Disse forholdene har betydning for medarbeidernes kommunikative atferd under en krise. Ikke bare ledere, men også medarbeidere kan for eksempel opptre i rollen som avsendere og mottakere, på samme måte som de kan være positive eller negative ambassadører for en organisasjon under en krise.

(Hafting mfl., 2017, s. 288)

På denne måten kan de interne stakeholderne ha en tettere relasjon til organisasjonen enn de eksterne.

3.4. Strategi som analytisk begrep

Når vi velger å bruke og belyse strategier som analytisk begrep i studien, er det fordi vi mener at det kan bidra til å forstå ledelse som praksis i krisetid. Når uforutsette hendelser skjer, slik som koronapandemien, kan det være at lærere, ledere og andre ansatte på skoler gjør vurderinger og iverksetter prosesser og tiltak underveis som kan bidra til å begrense «skaden» eller å normalisere situasjonen. Vårt hovedfokus er nettopp å få tak i de strategiene som vokser fram i en krisesituasjon for å forstå praksisen som utøves. Vi presenterer kort noen perspektiver for forståelse av strategibegrepet som vil være sentrale for vår studie jf. Knudsen og Flåten (2015), Grotvassli og Vannebo (2016) og Quinn (1995).

Vi presenterer et sitat fra Grotvassli og Vannebo (2016) fordi det viser ulike perspektiver og innganger til strategibegrepet:

Strategibegrepet er ikke lenger ensbetydende med planarbeid, men nå heller uttrykk for ulike måter en virksomhet kan tilpasse seg omgivelsene på. Strategi brukes for å forstå hvordan både offentlige og private organisasjoner og virksomheter tenker og handler... (Grotvassli & Vannebo, 2016, s.24)

I reviewen viste vi til Knudsen og Flåten (2015) som skiller mellom planlagte og framvoksende (emergerende) strategier. De argumenterer for at prosesser er viktige komponenter i et emergensperspektiv og skriver: «Vi kan si at emergens er et resultat av prosesser som ikke er planlagt eller styrt av en sentral, overordnet instans, men derimot et resultat av påvirkninger fra mange hold gjennom selvorganisering» (Knudsen og Flåten, 2015, s. 54). Videre behandler de kreativitet som strategisk utfordring og mulighet, der aktørene i en virksomhet kommer opp med originale og ukonvensjonelle løsninger og tiltak i en situasjon. Også Grotvassli og Vannebo (2016) trekker opp et skille mellom planlagte og framvoksende strategier, og skriver at «framvoksende strategier er et resultat av uforutsette faktorer og kreative prosesser som vokser fram i respons på en utfordring som organisasjonen står overfor. Over tid blir disse til strategi» (2016 s.31-32).

I Quinns (1995) definisjon av strategi gis det rom for at strategien kan uttrykkes på mange måter. Strategien må ikke nødvendigvis foreligge som en eksplisitt plan, men kan ha form av et mønster eller utviklingsforløp som blir til underveis- altså et emergensperspektiv.

En strategi er et mønster eller en plan som setter en organisasjons overordnede mål, prinsipper og handlingssekvenser inn i en sammenhengende helhet [...]

En velformulert strategi bidrar til å få fram og fordele organisasjonens ressurser på en måte som er unik og livskraftig, basert på interne kompetanser og mangler og som er avpasset i forhold til forventede endringer i omgivelsene og svartrekk fra intelligente opponenter (Quinn, 1995, s. 5. Oversatt til norsk i Hafting mfl., 2017, s. 44)

Strategier trenger altså ikke nødvendigvis å være en plan. De kan like gjerne være mønstre vi identifiserer i etterkant, og som har blitt til gjennom forskjellige påvirkninger og tilfeldigheter (Knudsen og Flåten, 2015). Kjernen i strategien er det Quinn kaller for handlingssekvenser, som både kan være initiert av ledelsen eller være et resultat av medarbeideres initiativ. Det er

fordi strategien er ment å lede til at aktører i organisasjonen gjør andre ting, eller gjør ting på en annen måte enn de ellers ville ha gjort slik at strategien får betydning for praksis.

3.5 Bruk av redskaper/verktøy - medierende artefakter

Verktøy er inkludert i Spillanes (2006) teori, men vi velger å trekke inn Engströms (1999) innramming som i større grad nyanserer begrepet ved å skille mellom ulike typer bruk i forhold til objektet for aktiviteten dvs. hva som gir retning for hva artefaktene brukes til i aktiviteten. Engeström (1999) skiller mellom hva-, hvordan-, hvorfor- og hvor-artefakter. Hva-artefakter identifiserer og beskriver objektet. Det kan for eksempel være språk og gester brukt i et møte. Hvordan-artefakter foreskriver prosesser eller prosedyrer på, med eller mellom objekter. Eksempel på dette kan være prosedyrer som bidrar til at alle er aktive i et møte. Med hvorfor-artefakter menes en forklaring eller diagnostisering av objektet. Et eksempel på dette kan være smittevernveileder som brukes for å begrunne en organisering eller praksis. Til slutt har vi hvor-artefakter som visualiserer objektets status eller potensiale. Dette kan for eksempel være den nytten en skole har av å lære nye verktøy til bruk i framtiden. I analysearbeid der artefakter er i bruk er det viktig å ha med seg at en artefakt kan ha flere formål. Et artefakt kan for eksempel være både en hva -artefakt og en hvorfor-artefakt. Det er i samspillet med aktørene i situasjonen artefaktene beskrives og kategoriseres.

Det teoretiske rammeverket som vi nå har presentert for ledelse som praksis, krise, strategier og verktøy vil ligge til grunn for analysen av datamaterialet i studien. I neste kapittel vil vi presentere studiens forskningsdesign og metode.

4. Forskningsdesign

Formålet med kapitlet er å beskrive hvilke framgangsmåter vi har benyttet når vi har studert fenomenet ledelse som praksis. Vi har reflektert over hva slags kunnskap som skal utvikles for å kunne foreta gode valg for studien. Med utgangspunkt i Maxwells (2013) modell, figur 5.1 vil vi beskrive framgangsmåten for undersøkelsen vår.

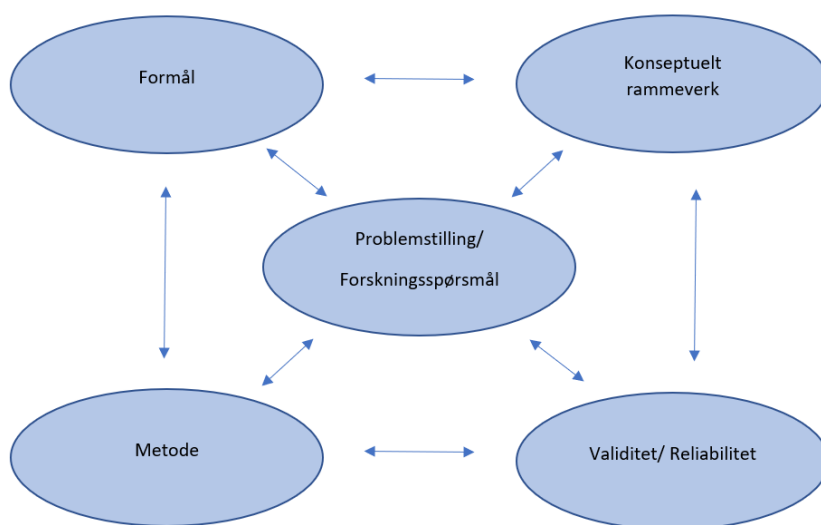


Fig. 5.1 Forskningsdesign (Maxwell, 2013, s. 5, kopierte og bearbejdet versjon)

Formålet med studien er å få økt kunnskap om og innsikt i lederpraksis under koronapandemien. Dette formålet har for eksempel påvirket valg av metode og hvordan vi utformet intervjuguidene. Det konseptuelle rammeverket handler om vår erfaringskunnskap og våre tankeeksperimentene i tillegg til teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

Vi har valgt å gå bredt ut i søk etter litteratur som kan utdype fenomenet gjennom en empirisk forankring, og samtidig avdekke et eller flere forskningsrom innenfor temaet i studien vår. Vi har brukt ulike søkemotorer som ORIA, Eric, Google Scholar og Forskning.no for å finne eksisterende forskning på området. Med utgangspunkt i fenomenet «Ledelse som praksis

under koronapandemien» har vi søkt både på norsk og engelsk. Vi har også trunkert ordene og knyttet søkeord til land for å få tak i flere kilder.

Metodologisk plasserer vår studie seg på et mikronivå. Kunnskapen vi innhenter bygger på holdninger, handlinger og situasjoner som kan knyttes til hver enkelt informant i undersøkelsen. Vi har valgt et fenomenologisk ståsted for studien (Grønmo, 2016). Hensikten er å få innsikt i informantenes forståelse av egne handlinger og intensjoner. Gjennom intervjuene har vi søkt å få tak i kunnskap om informantenes livsverden gjennom erfaringer, opplevelser og oppfatninger.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene selve «hjertet» i studien (Maxwell, 2013). De er med på å ramme inn prosessen og vise vei i undersøkelsen. Når vi har formulert problemstillingen og forskningsspørsmålene er det et resultat av vår faglige kompetanse, interesse og vurderinger, men det er også et resultat av en uforutsett pandemi som definerer situasjonen. Begrunnelsen for valg av problemstilling og forskningsspørsmål er både forskningsmessig og samfunnsmessig. Forskningsrommet for studien oppstår i mangel på forskning på ledelse som praksis under koronapandemien. Vi har gått mange runder for å komme fram til problemstillingen og forskningsspørsmålene slik de nå er formulert med mål om å få en bedre kopling mellom teori og empiri. Formålet er at spørsmålene samlet vil kunne åpne feltet og svare ut det vi lurer på i undersøkelsen. Vi har utarbeidet kriterier for kode- og analysearbeidet som er tuftet på forskningsspørsmålene og hvordan dette skal presenteres i studien.

4.1 Metode

Metode er en beskrivelse av hva vi faktisk gjør. Det er en systematisk prosedyre for iakttagelse og analyse av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Den teoretiske inngangen og ønsket om kunnskapsutvikling har vært avgjørende for de metodiske valgene. Vi er vi ute etter å forstå og vil prøve å danne oss et bilde av hva som karakteriserer ledelse som praksis i skolens profesjonsfelleskap under koronapandemien. For å studere fenomenet har vi valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer. Dalen (2011, s.15) skriver: «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og

situasjoner i deres sosiale virkelighet». Vi velger å bruke intervju fordi vi vil få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og opplevelser i situasjoner.

4.2 Utvalg

Vi har gjort et strategisk utvalg (Grønmo, 2016), med forståelsen om at det i et forskningsprosjekt er viktig å ta vurderinger som synes mest relevant og interessant med hensyn til teoretiske og analytiske formål. Ved å velge både ledere og lærere som informanter fra to skoler, hadde vi mulighet til å innhente mye informasjon fra de to enhetene. Det er få skoler, men mengden informasjon blir relativt stor fordi vi har mulighet til å få rike beskrivelser.

Vi var usikre på om vi ville klare å rekruttere informanter og få tilgang til skoler i en krevende tid. Det var imidlertid viktig for oss med hensyn til studiens kvalitet at det var to skoler som var villige til å ta imot oss, og at to lærere og to ledere kunne la seg intervju på hver av skolene. Forholdsvis store nettverk i skolesektoren gjorde at mulighetene åpnet seg for oss. Vi sendte ut forespørsler til noen skoler som vi ikke hadde tilknytning til og fikk relativt hurtig positive tilbakemeldinger. Ved valg av skoler var det noen faktorer som var viktige for oss. Vi ønsket å gjøre undersøkelser på skoler som var relativt store og der det var flere personer i ledelsen, fordi vi ville gjennomføre intervjuer med to skoleledere. I tillegg ønsket vi å intervju lærere som kunne fortelle om sine erfaringer fra perioden med stengte skoler og gjenåpningen av skolene. Rektor på begge skolene gjorde avtaler med to lærere som vi kunne intervju.

4.3 Studiens caser

Begge skolene i utvalget er barneskoler på Østlandet. I analysen kaller vi skolene for Stella skole og Luna skole. I det følgende vil vi kort presentere skolene og informantene vi intervjuet. Alle har fått fiktive navn.

Stella skole har ca. 350 elever og 45 ansatte. Skolen ligger i et område med spredt bebyggelse, og noen av elevene er nødt til å ta skolebuss for å komme seg til skolen. Det er fire personer i ledelsen. Skolens personale har fellestid en dag i uka der de jobber med utviklingsarbeid. I tillegg har de trinntid eller storsteam en dag i uka.

Tabell 4.1 Informanter på Stella skole:

Navn:	Stilling:	Annen informasjon
Kari	Rektor Ansvar for 1.-4. trinn Spes pedagogisk koordinator på skolen	Jobbet på skolen i flere år Har vært rektor på en liten skole tidligere. Master i utdanningsledelse
Ahmed	Inspektør med ansvar for 5.- 7. trinn	Begynte som inspektør på skolen i løpet av skoleåret 2019-2020 Utdannelse: økonomi og ledelse Utdannet lærer, og har vært inspektør tidligere. Har jobbet med datateknologi i en kommune tidligere
Anne	Kontaktlærer 7. trinn	Lektor med tilleggsutdanning
Mari	Kontaktlærer 1. trinn	Allmennlærer

Luna skole har ca. 500 elever og 60 ansatte. Skolen ligger i tettbebygde strøk, og alle elevene har relativt kort skolevei. På skolen er det tre personer i den pedagogiske ledelsen. I tillegg har de en person som har ansvar for økonomi og en leder for skolefritidsordningen. På Luna skole har de felles utviklingstid en dag i uka og avdelingsmøte en dag i uka.

Tabell 4.2 Informanter på Luna skole:

Navn:	Stilling:	Annen informasjon
Per	Rektor Ansvar for 4. trinn	Rektor i flere år. Jobbet først som assisterende rektor, så som rektor. Master i utdanningsledelse

Heidi	Assisterende rektor ansvar for 1.-3. trinn	Hatt stillingen i flere år. Har utdanning i utdanningsledelse.
Hans	Ansvar for opplæring av fire elever på mellomtrinnet	Spesialpedagog
Sofia	Kontaktlærer 1. trinn	Allmennlærer

Som en kontekstuell innramming har vi laget en oversikt med beskrivelser av de nasjonale føringene som lå til grunn for skolene fra 12. mars 2020 og fram til sommerferien – se vedlegg 2.

4.4. Datainnsamling

Vi har brukt semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) for å samle data som kjennetegnes av en samtale som verken er helt åpen eller helt lukket som en spørreskjemasamtale. De semistrukturerte intervjuene ble gjennomført i tråd med en intervjuguide knyttet til temaer i studien. Vi formulerte noen spørsmål til hvert av temaene for å kunne behandle informantene så likt som mulig. Samtidig stilte vi oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av de ulike informantenes utsagn underveis i samtalen. Gjennom intervjuene håper vi å kunne gi noen tykke beskrivelser av hva som karakteriserer ledelse som praksis under koronapandemien. Vi gjennomførte tre intervjuer på hver skole, to individuelle intervjuer med rektor og assisterende rektor eller inspektør og et gruppeintervju med to lærere. Til intervjuene laget vi en overordnet intervjuguide med noen justeringer etter målgruppe. Vi tilstrebet å formulere åpne spørsmål som rettet seg mot problemstillingen vår og det analytiske rammeverket. Intervjuguiden (se vedlegg nr. 5) er delt inn i en innledende del som handler om informantenes arbeidssituasjon, ordinær drift på skolen og om hvordan koronapandemien endret betingelsene for praksis. De neste tre temaene i intervjuguiden er tuftet på forskningsspørsmålene.

Under intervjuene var vi begge til stede og tok opp lyd gjennom opptaksenheter til Universitetet i Oslo (UIO). Intervjuene hadde et omfang på ca. 30 - 45 minutter. Lærerintervjuet på Stella skole ble gjennomført på Teams på grunn av smitteverntiltak på

skolen. Vi hadde ulike roller under intervjuene. Den ene hadde hovedansvaret for å stille spørsmål. Den andre stilte oppklarende tilleggsspørsmål og noterte underveis. Vi gjennomførte intervjuene med få dagers mellomrom og transkriberte kort tid etter.

4.5 Bearbeiding av data

For å klargjøre intervjumaterialet for analysen gjorde vi lydopptakene fra samtalene om til skriftlig tekst. Slik er transkripsjonene å betrakte som de grunnleggende empiriske dataene i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i transkriberingsprosessen har vi gjort mange vurderinger og tatt beslutninger som syntes viktige. Vi gjennomførte transkriberingen rett etter intervjuene for at ikke inntrykkene fra intervjusituasjonen skulle glippe, og vi transkriberte selv slik at vi kunne benytte oss av dette arbeidet som det første steget inn i analysen. I forkant av transkripsjonene foretok vi en rekke valg med hensyn til prosedyrer for hvordan de ulike dimensjonene i de muntlige intervjusamtalene skulle uttrykkes etter nytteverdi for vår forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kuttet ut fyllord, gjentakelser av ord og mange følelsesuttrykk fordi dette ikke virket relevant for vårt prosjekt. På den andre siden ble det ikke gjort noen forenklinger eller fortolkninger av det som ble sagt. Den som ikke transkriberte, lyttet gjennom opptakene og leste de transkriberte tekstene parallelt for å kvalitetssikre og gjøre seg klar for analysen. Vi ville dra nytte av at vi var to som skulle analysere dataene i etterkant. Transkripsjon er en tidkrevende prosess og vi erfarte at det var avgjørende å være nøye for å få med detaljer som kunne bli viktige i analyseprosessen. For å beholde konfidensialiteten til informantene valgte vi å anonymisere alt som kunne være gjenkjennbart, som navn på personer, skole, kommune, spesielle satsningsområder og kommunale særbegreper.

4.6 Dataanalyse

Vi har drøftet ulike måter å framstille dataene våre på, men har kommet fram til at det er gjennom «tematisering» (Dalen, 2011) at vi best avdekker og fører leseren inn i datamaterialet, idet vi tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som også intervjuguiden er tuftet på. Analysen er imidlertid ikke avgrenset til skrivebordsfasen. Slik Grønmo (2016) beskriver foregår analysen i flere faser. Allerede før intervjuene begynte vi å

reflektere over analyseenhetene. Etter intervjuene satt vi oss ned sammen for å drøfte - ikke bare hva vi hadde hørt, men hva vi hadde erfart. Dette var en nyttig fase fordi vi noen ganger hadde litt ulike tolkninger og opplevelser både av utsagn og intervjukonteksten.

Vi har gått gjennom materialet gjentatte ganger, både ved å lytte til intervjuopptakene og å lese gjennom de transkriberte tekstene. Målet var å få en oversikt og et inntrykk av hva de ulike informantene beskrev i intervjuene (Grønmo, 2016). Vi så etter mønstre og startet en åpen kodingsprosess (Cohen, 2018) med utgangspunkt i problemstillingen og det analytiske rammeverket. Deretter trakk vi ut essensen av datamaterialet i en slags meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2018). I neste steg så vi etter hvordan ledelse som praksis ble beskrevet og erfart av de ulike informantene og prøvde å kategorisere disse. Vi lette etter deskriptive, fortolkende og forklarende koder (Grønmo, 2016). Det var en krevende prosess å velge ut data som skulle representere helheten i det vi har fått av informasjon fra lærere og ledere på Luna og Stella. Med dette materialet gjennomførte vi til slutt en selektiv koding (Dalen, 2011) som handler om å samle trådene i en overordnet forståelse av det som framstår som sentralt for fenomenet. De åtte informantene har gitt oss et rikt datamateriale som vi mener er relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

4.7. Studiens kvalitet

Studios kvalitet avhenger av høy validitet, reliabilitet og analytisk generalisering. Vi skal her redegjøre for tiltak for å sikre høy grad av høy validitet, reliabilitet og analytisk generalisering.

Validitet i en kvalitativ studie handler datamaterialets gyldighet med hensyn til de problemstillingene som skal belyses, dvs. om hvor treffende eller relevant datamaterialet er. Vi har gjort følgende vurderinger og tiltak med hensyn til *kompetansevaliditet* og *kommunikativ validitet* (Grønmo, 2016): Kompetansevaliditet refererer til vår kompetanse for innsamling av kvalitative data på forskningsfeltet. Begge har lærerutdanning og skoleledererfaring. En har utdanning fra lærerhøgskole, den andre fra universitet. Nå, under arbeidet med studien, arbeider en som skoleleder på en barneskole og den andre er ansatt hos

skoleeier. Slik har vi en viss erfaring med og kunnskap om lederpraksis under koronapandemien. Begge har også gjennom tidligere arbeid samlet inn kvalitative data innenfor skolefeltet. Kanskje kan våre erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner bidra til å øke *kompetansevaliditeten* for undersøkelsen.

Kommunikativ validitet refererer til dialog og diskusjon om hvorvidt datamaterialet er godt og treffende sett i lys av problemstillingen for studien. Vi hevder at det er en styrke å være to i innhenting og analyse av data, og vi har utfordret hverandres forståelse med mål om å skape konsensus og mening. Veileder, kolleger og andre i nær krets med interesse og kompetanse på feltet, har også vært viktige diskusjonspartnere som ledd i den *kommunikative* validiteten (Grønmo, 2016) for studien. Gjennom disse diskusjonene av undersøkelsesopplegget underveis, gjorde vi noen justeringer med mål om å bedre validiteten. Under det første intervjuet vi gjennomførte, erfarte vi for eksempel at vi to ganger stilte for lange spørsmål. Informanten kommenterte sågar at det var litt vanskelig å huske hva vi hadde spurt om. Justering før neste intervju var nødvendig for å ivareta studiens gyldighet. Samtidig kan man sikkert diskutere om dette har innvirket på studiens reliabilitet.

Reliabilitet i en kvalitativ studie refererer til hvor pålitelig datamaterialet er (Grønmo, 2016). For studien vår handler dette om graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av intervjudata basert på det samme undersøkelsesopplegget. Vi har tilstrebet *stabilitet* i undersøkelsesopplegget med mål om at det skal være samsvar mellom datainnsamlingene, selv om de er utført til ulik tid. Likevel kan det være at forholdet som er beskrevet over kan ha innvirket på *stabiliteten*. Vi bestemte tidlig i prosessen at det var den samme som skulle stille spørsmålene under alle intervjuene slik at gjennomføringen skulle bli så lik som mulig.

Analytisk generalisering refererer til hvordan vi vurderer de empiriske analyseresultatene i sammenheng med tidligere forskning og etablerte teorier. En slik analytisk forankring har betydning for hypoteseformulering og teoriutvikling, men også ved teoretisk generalisering av analyseresultatene (Grønmo, 2016). Både i arbeidet med framstilling av analyseresultatene og da vi skulle drøfte, foretok vi systematiske gjennomganger og diskuterte analyseresultatene opp mot både tidligere forskning og i lys av det teoretiske rammeverket for studien. Som

utgangspunkt for denne systematiske drøftingen, lagde vi et skjema der vi skrev inn analyseresultatene i første kolonne, tidligere forskning i andre kolonne og teorier og begreper fra det analytiske rammeverket for studien i den siste kolonnen. Slik fikk vi bedre oversikt over eget datamateriale, forskningsfeltet og teorier, og kunne diskutere studiens styrker og begrensninger opp mot andre studier. I dette arbeidet identifiserte vi eksempler på sammenfallende funn blant annet med hensyn til distribuert lederpraksis og erfaringer i skole-Norge under koronapandemien. Det er kanskje nærliggende å anta at noen av funnene i vår undersøkelse også vil kunne gjelde for andre skoler.

Vi har vært oppmerksomme på trusler for studiens kvalitet med hensyn til selvrapporing og egen forskerrolle. Et av kriteriene vi satte da vi valgte ut skoler var at vi ikke skulle ha nær tilknytning til noen av skolene. Følgelig hadde vi en mer «distansert» inngang til undersøkelsen. Det har vært viktig å tilstrebe objektivitet i alle ledd og også å være hverandres voktere. I tillegg valgte vi ut to skoler der vi intervjuet to i ledelsen og to lærere på hver skole. Slik fikk vi beskrivelser av lederpraksis gjennom ulike perspektiver.

Vi sendte søknad til Norsk senter for forskningsdata, NSD, om å få gjennomføre intervjuundersøkelser. Søknaden er godkjent, og dataene som vi har innhentet i studien er behandlet konfidensielt og i tråd med personvernregelverket, GDPR. Vi fikk samtykke fra alle respondentene, og gikk gjennom prinsipper og deres rettigheter før vi startet intervjuene. Vi utarbeidet en intervjuguide med åpne spørsmål som er tuftet på problemstillingen, forskningsspørsmålene og teori. Det var viktig for oss at informantene kunne beskrive og dele sine erfaringer og tanker. Lydopptakene var av høy kvalitet.

4.8 Etiske betraktninger og forskerrollen

I kvalitativ forskning kan en forsker stå ovenfor et dilemma om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. I løpet av hele studien er det mange etiske spørsmål en forsker bør ta stilling til og vurdere fortløpende. Intervjusituasjon er et menneskelig samspill som kan påvirke kunnskapen studien gir og informantens liv i ettertid. Vi vil reflektere rundt følgende; samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av studien og forskerrollen.

Søknaden til NSD hjalp oss til å holde fokus på informantenes personvern under intervjuene og i behandlingen av data i ettertid. Alle informantene undertegnet et informert samtykke der formål og plan for gjennomføring var beskrevet. Informantene ble også informert om fordeler og eventuell risiko ved deltakelse og at de til enhver tid har hatt mulighet til å trekke seg fra studien. Dette informerte vi også om før vi startet intervjuet. Vi benyttet lydopptaker under intervjuet. Intervjuet blir lagret på Universitetets sider og vil bli slettet desember 2020, noe informantene er informert om.

Vi har behandlet informantene våre konfidensielt. Vi har slettet eposter til deltakere og har anonymisert informantene i samtaler med veileder, medstudenter og kollegaer. Dette arbeidet har vært helt avgjørende slik at vi ikke avslører identiteten til informantene og skolene. Siden vi har gjennomført en studie med intervjuer som metode vil informantenes tillit til at vi som forskere ivaretar deres anonymitet være helt avgjørende. I løpet av innsamlingen av data har navn på personer, skole, kommune og satsningsområder blitt nevnt av informantene. Vi ga derfor informantene og skolene raskt fiktive navn som vi begynte å bruke i våre daglige samtaler, diskusjoner og skriftlige produkter om undersøkelsen.

Intervju som forskningsmetode kan for noen informanter føles truende og skummelt. Vi ønsket at de skulle føle seg trygge i situasjonen og startet alle intervjuene med noen innledende spørsmål av generell art som vi tenkte at det ville være lett for informantene å snakke om. Det var spørsmål om hva slags arbeidssituasjon informanten hadde, hvordan skolen er organisert og hvordan de hadde drevet undervisning under koronapandemien. Vi formulerte åpne spørsmål innenfor temaene slik at informantene selv kunne velge inngang. Det var viktig med åpenhet, men vi ville ikke at de skulle si ting de senere kom til å angre på. Vi formidlet også at vi ikke var ute etter svar som var rett eller galt. I transkriberingen og analysen ønsker vi vise informantene respekt slik at de sitatene vi gjengir ikke virker nedsettende. Det er vi som må forvalte denne tette og sårbare situasjonen på en profesjonell måte og være bevisst på etiske forhold. Vi opplevde at informantene våre var veldig åpne og ønsket å vise dem tilliten verdig. Vi kjente ingen av informantene på forhånd og er beæret over beskrivelsene, tankene og erfaringene de delte med oss. Vi ønsket hele veien å lage

rammer som gjorde intervjusituasjonen god. Det krevde god planlegging av tema og en tydelig definert intervjusituasjon som drev intervjuene framover.

I det kvalitative forskningsintervjuet er vi som intervjuere selve redskapet for innhenting av kunnskap. Slik sett bidrar både vi og informantene våre som produsenter av data (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er lett å bli for involvert slik at vi påvirker informantene, og i tillegg kan vårt engasjement ta over plassen fra informantene. Vi var derfor særlig oppmerksomme på egen forskerrolle og tilstrebet både kunnskap om intervjuemnet, åpne spørsmål og en vennlig og trygg innramming av intervjusituasjonene.

Som forskere går vi inn i studien med kunnskaper og erfaringer, og vi har ofte forutinntatte tanker og antakelser. Disse må vi som forskere ha et bevisst forhold til slik at de ikke får for stor plass. Denne forforståelsen kan også kan også gjøre at vi søker svar som bekrefter våre idéer eller overser noe som ikke stemmer med våre påstander. Vi har drøftet hvordan våre bias både kan fremme og hemme inngangen til studien. Fordelen med å være to forskere, er at vi sammen kan lete etter spor som kanskje er på tvers av den enkeltes forforståelse.

I dette kapitlet har vi presentert vårt forskningsdesign med utgangspunkt i Maxwells (2013) modell. I neste kapittel vil vi presentere funn og analysere disse opp mot det analytiske rammeverket for studien.

5. Presentasjon av data og analyse

Formålet med kapittelet er å presentere utvalgte data som kan bidra til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien. Først vil vi legge fram data knyttet til koronapandemien som kontekstuell betingelse for lederpraksis. Situasjonen gjenspeiles både i problemstillingen og i samtlige forskningsspørsmål. Deretter presenterer vi andre data knyttet til de tre forskningsspørsmålene: Hvordan erfarer og begrunner skoleledere og lærere ledelse av prosesser i profesjonsfellesskapet under koronapandemien? Hvilke strategier blir viktige i ledelse av lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien? Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet under koronapandemien? Til slutt i analysen oppsummerer vi noen hovedtrekk fra informantenes beskrivelser.

5.1 Koronakrisen utfordrer

I intervjuene stilte vi noen innledende spørsmål til informantene om deres arbeid på skolen, om koronasituasjonen og om hvordan profesjonsfellesskapet ble ledet under skolestengingen. Vi spurte også om de kunne beskrive hva de hadde erfart i ulike faser før, under og etter skolesteningen. Gjennom disse spørsmålene ønsket vi å ramme inn konteksten for studien, og å få kunnskap om informantenes opplevelse av krisesituasjonen på skolen under koronapandemien. I det analytiske rammeverket presenterte vi Rosenthal, Charles & t` Harts (Hafting mfl., 2017) to definisjoner av begrepet «krise» som vi legger til grunn for analysen. Begge definisjonene vektlegger faktorer som usikkerhet og trusler i hverdagen og skolehverdagen slik vi kjenner den, og behovet for kritisk beslutningstaking.

5.2.1. Krisens faser

Flere av informantene fortalte om ulike faser som skolen har vært gjennom eller sto i, fra før nedstenging til delvis eller tilnærmet full gjenåpning. På Stella skole beskrev begge lederne sin opplevelse av fasene. Ahmed fortalte om krisefasene som en prosess fra overlevelse til kvalitet:

Det var overlevelse, det var starten. Så var det å komme i gang og bruke de mulighetene som var, og så begynte man etter hvert å tenke mer kvalitet. Etter hvert fikk vi noen verktøy som hjalp oss til å ikke bare tenke oppgaveløsning, men også individuell oppfølging, gruppeoppfølging og klasseoppfølging hjemme. Det gikk fra overlevelse til å tenke skole og læring etter hvert. (Ahmed, inspektør)

Rektor på Stella, Kari, hadde en svært klar forestilling av fire ulike krisefaser. Hun sier: «Vi har hatt noen faser skal jeg si deg», og fortalte om de fire fasene i detalj. Vi har derfor valgt å framstille disse i utdrag 5.1 fordi vi tenker at dette kan gi et inntrykk av hvordan skolen har møtt utfordringene fra fase til fase.

Utdrag 5.1 Rektor på Stella skole- Karis beskrivelser av fire faser

Fase:	Ytring :
Fase en	Det første var jo at vi ikke skulle ha møter. «Jammen, vi er jo midt i elevsamtaler, vi er midt i utviklingssamtaler» Og vi måtte si «Ikke noe jammen, bare avvent». Og så, noen få dager etterpå så ble skolene stengt. Da jobbet vi mye med «hva gjør vi nå?» Vi hadde jo ikke noen digitale verktøy. Vi hadde It`s Learning. That was it. Og Visma flyt skole. Vi hadde Teams for de voksne, men ingen hadde begynt å bruke det enda.
Fase to	Da var det fort inn med staff-notebook, og å få lærerne til å skrive logg til meg hver dag. Og så satt jeg på kvelden og leste loggene og kommenterte, for lærerne skulle jo lese elevenes logger først. På andre til fjerde trinn skrev elevene logg på It`s Learning. Der fikk de opplegget per dag eller per uke. Noen lærere kommuniserte via Facetime og noen via Snapchat. Det var jo ikke lov, men altså en eller annen måte måtte de få kontakt med elevene på. Særlig de elevene som hadde dårlig oppfølging hjemme. Ja, det var liksom fase to.
Fase tre	Så fikk vi Teams for elevene, og det var jo kjempebra. Lærerne synes det var helt strålende for da kunne de jo snakke med elevene sine. Noen hadde samtaler med enkeltelever hver morgen og hver ettermiddag, og noen hadde gruppesamtaler. Andre satt litt ubehjelpelig og jeg sa at: «nå ser jeg bare pannen din og kjøkkentaket» og de visste ikke helt hvordan de skulle trykke for å få elevene på. Plutselig var jeg ikt-veileder for noen. Også var det andre som tok noen sjumilsteg, fra de satt og gråt og jeg brukte timer på å høre på

fortvilelsen [...] Og to dager etter så kunne de det samme som de andre. Det var fase tre.

Fase fire Når elevene kom tilbake så var det jo disse kohortene, og avstand, vasking av hender og bretteing av kluter. Jeg tror ikke jeg har tenkt en pedagogisk tanke, jeg siden 12. mars - egentlig.

Det har vært veldig mye personaloppfølging og støtte, for de har jo jobba så bra. Det har vært litt sånn; «du må ikke gi opp», «du må få tak i foreldrene», «de har ikke pc, nei», «han har ikke telefon?» og «ok, så han har ikke tastatur med æpplå». Det har vært utrolige mange opplevelser underveis.

Vi tolker utsagnene fra skolelederne på Stella at de opplever situasjonen som akutt og kritisk. I vårt teoretiske rammeverk, har vi presentert Krukes (2015) utvidede krisebegrep som en sirkulær prosess, fra akutt krisefase til etterkrisefase og førkrisefase. I akuttfasen beskrives aktiviteten som respons på krisen, og at det handler om å iverksette tiltak som både kan redusere konsekvenser, stabilisere og normalisere en situasjon. I utsagnene som er presentert over, finner vi flere eksempler på slike aktiviteter. Både når skolelederne på Stella forteller at de tok i bruk de mulighetene og verktøyene som var tilgjengelige på det aktuelle tidspunktet, og når de forteller om bruk av logg som strategi og verktøy for daglig kommunikasjon mellom leder og lærer og elev og lærer under skolestengingen. I fortellingen om fase fire gir også Kari eksempler på nye problemstillinger som dukket opp kontinuerlig under skolestengingen. Anne, som er lærer på Stella skole forteller om den akutte fasen slik:

Det var litt sånn; vi vet ikke hva som skjer, vi vet ikke helt hva som skal gjøres [...] Vi hadde ikke Teams på plass, så da ble det litt sånn «har alle telefonnummeret mitt» - ikke sant? [...] Ja, det var litt sånn kaos, opp i løse i lufta holdt jeg på å si. (Anne, lærer)

Læreren gjenfortalte situasjonen som vanskelig og beskrev hvordan hun forsøkte å trygge elevene ved å forsikre seg om at de kunne komme i kontakt med henne. Rektor på Luna skole forteller også om faser før og under skolestenging, og hva ledelsen på skolen gjorde for å forsikre seg om at elevene fikk best mulig opplæring og oppfølging i situasjonen. Vi har valgt å framstille Pers beskrivelser av fasene skjematisk, i utdrag 5.2.

Utdrag 5.2 Rektor på Luna skole- Pers beskrivelser av tre faser

Fase:	Ytring :
Fase en	Når vi fikk vite at korona var på trappene før stengingen, var det egentlig ikke noen spesielle tiltak annet enn at vi skulle vaske hender og holde litt avstand. Vi håndhilser vanligvis i døra og det sluttet vi med.
Fase to	Når skolen stengte var det viktig for oss å avklare forventninger. Så vi satte oss ned og lagde regler for hvordan vi ønsket at opplæringen skulle være. Vi lagde noen minimumskrav for hvor lange økter vi forventet og hvilke fag som skulle prioriteres. Alle lærere skulle være i kontakt med alle elever hver dag. Hvem som skulle jobbe sammen var jo også viktig, for plutselig ble jo alle ressurslærere, spesialpedagoger «arbeidsledige» kan du jo si. Så det var viktig at alle fikk en rolle og bidro inn imot noe. Vi bestemte ganske fort at alle skulle inn i Teams.
Fase tre	Når vi åpnet igjen for 5. til 7. trinn så måtte vi på nytt omorganisere oss. Da manglet vi også folk, ikke sant, for da hadde vi brukt ressursene på 1. til 4. trinn. Da måtte vi kutte litt på timetallet for å få det til.

Hans som er lærer på Luna skole, forteller også om sine erfaringer fra dagene før og rett etter 12. mars.

På torsdagen var det jo litt sånn «hva skjer?» Så fikk vi informasjon, og ledelsen var jo sikkert også litt usikre på hvor veien skulle gå. Men da vi fikk informasjon, var det kontaktlærerne som først og fremst fikk beskjed om hva de skulle gjøre og hvordan ledelsen så for seg at et undervisningsopplegg kunne være. Så snakket jeg med kontaktlærerne for de elevene som jeg har ansvar for. Og så ble vi enige om å prøve å lage et opplegg for å kunne følge elevene opp på en god måte. (Hans, lærer)

Slik vi forstår situasjonen uttrykte Per og Hans ulike erfaringer ved inngangen til skolestengingen. Per beskriver hvordan han umiddelbart tenkte løsninger og tiltak, mens Hans setter ord på usikkerheten i situasjonen. Gjennom kommunikasjonen mellom ledere og lærere om opplæringen danner vi oss likevel et bilde av en nokså selvsikker og «sømløs» virksomhet som ser ut til å håndtere usikkerheten. Vi får en opplevelse av at det er en beredskapsplan som

iverksettes, og som handler om å redusere konsekvensene av skolestenging for elevenes læringsutbytte, selv om begrepet «beredskapsplan» aldri ble nevnt av informantene.

5.2.2. Krisedefinisjoner – typologi

Selv om alle informantene i studien forteller om krevende dager, kan det se ut til at de forholder seg ulikt til selve krisebegrepet. Per forklarer:

Det har vært mye jobb, men det oppleves ikke som en krise, som akutte kriser for eksempel. Det oppleves mer som en arbeidsbelastning i en organisasjon, tenker jeg. Men jeg vil ikke si at det egentlig var kriseledelse. Ok, vi legger jo vanligvis timeplaner en gang i året, men nå måtte vi gjøre det tre ganger i løpet av kort tid. Det var ikke noe stort problem, men det tok bare tid. (Per, rektor)

Ut fra utsagnet overfor, kan det se ut til at rektor på Luna skole ikke tenker på koronasituasjonen og skolestenging som en akutt krise, men heller som et praktisk problem som er tidkrevende, men løsbart. Vi tolker Pers utsagn slik at han forstår *krise* som en akutt enkelthendelse, en ulykke der alt «raser», og at konsekvensene som en akutt krise fører med seg for elever, lærere og andre ansatte i skolen, ikke vil kunne løses ved bare å justere sted, verktøy og praksis. Vi tolker det derfor slik at rektor på Luna mener at koronasituasjonen er håndterbar med hensyn til at skolens kjernevirksomhet kan ivaretas på en forsvarlig måte, og derfor ikke oppleves som en akutt krise. Dette står i et motsetningsforhold til definisjonene vi har lagt til grunn for vår forståelse av begrepet, *krise* (Hafting mfl., 2017). Slik vi beskrev i det analytiske rammeverket for studien, kan kriser kategoriseres på ulike måter, etter størrelse, utviklingshastighet og forutsigbarhet. Forskjellen mellom store katastrofer og mindre kriser er gjerne størrelsen på responsen (’t Hart & Boin, 2001). Quarantelli (2000) skiller mellom ulykker, kriser og katastrofer basert på de ressursene som trengs i håndteringen av hendelsen. Dersom vi ser koronapandemien i lys av størrelse på respons og ressurser som trengs i håndteringen, er det etter vårt skjønn nærliggende å tro at dette kan betegnes som en krise som vil få innvirkning og konsekvenser for enkeltmennesker, samfunnsstrukturer og økonomi i lang tid framover.

Gundel (2005) presenterer en annen typologi der han skiller mellom kriser etter deres forutsigbarhet og vår mulighet til å påvirke dem. Innenfor denne typologien, kan vi kanskje kategorisere koronapandemien som en uventet krise som var vanskelig å forutsi, og en

fundamental krise i det den er vanskelig å påvirke. Hans, som er lærer på Luna sier: «Det var egentlig helt normalt helt fram til 12. mars.» Assisterende rektor på Luna beskriver hvordan betingelser for skolens praksis har blitt påvirket av smittevernregler, som er brukt både for å hindre smitte og for kunne foreta smittesporing.

Det har vært en utfordrende situasjon og jeg vil si at forventningen til oss i forhold til veilederen har vært veldig vanskelig. [...] Vi har virkelig måtte tenke kreativt, alt fra å snu pulten slik at den tar mindre plass [...] og vi har målt meter, en meter er en meter, ikke sant. (Heidi, assisterende rektor)

Heidis utsagn over forteller noe om kompleksiteten i arbeidet med å påvirke pandemiers kriseforløp.

5.3. Hvordan erfarer og begrunner skoleledere og lærere ledelse av prosesser i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?

Vi vil framstille intervjudataene våre gjennom tre temaer; visjoner og skolekultur, profesjonsfellesskapet og samhandlingsformer.

5.3.1. Visjoner og skolekultur

Kjerneaktiviteten for lederoppgaver i en virksomhet kaller Spillane mfl. (2004, s.13) for «leadership tasks and functions». Noen lederfunksjoner trer fram som særlig sentrale, og disse innebærer både visjonsbygging og å skape en skolekultur som er tuftet på tillit, samarbeid og støtte. Både på Luna og Stella beskriver lærere og ledere lederaktiviteter som inngår i de overordnede funksjonene. Gjennom beskrivelse av små og store lederaktiviteter ønsker vi å gi et bilde av lederpraksis på de to skolene.

De formelle lederne på skolene fortalte om lederpraksis og bygging av kultur som et prosessuelt arbeid før koronakrisen inntraff. Slik vi forstår det danner kulturen som eksisterte på Stella og Luna før 12. mars 2020 grunnlaget for hvordan de møtte den nye skolehverdagen under koronakrisen. På Stella skole fortalte både ledere og lærere om utstrakt samarbeid og praksis for skolevandring. Det er likevel skolelederne på Luna som er mest eksplisitte i sine

fortellinger om visjonsarbeidet før koronakrisen inntraff. Rektor fortalte og viste oss at dette arbeidet hadde munnet ut i et hefte. I heftet som vi fikk med oss, beskrives skolens visjon og kjernevirksomhet for alle skolens aktører og brukere. Per som er rektor på Luna forteller:

Jeg vet ikke om det er noe spesielt som er annerledes nå. Jeg tror jo det at vi hadde en organisasjon der det var høy tillit mellom ledelse og ansatte før koronasituasjonen inntraff, gjorde at det ikke var vanskelig for ledergruppen min å sette noen forventninger og krav til hvordan vi skulle drive hjemmeundervisning. [...] Jeg tror at mye av det som gjør at vi har klart oss bra, for det har vi, er at tilliten er høy og strukturen og måten å jobbe på er innarbeidet. [...] Vi har på en måte en kultur som lot seg videreføre i hjemmeundervisningstiden. Jeg tror ikke vi gjorde så veldig mye annerledes, og det er veldig fint å se at mye av fundamentet, den grunnmuren som vi står på, også holder gjennom en krise. (Per, rektor)

Måten Per beskriver organisasjonskulturen kan det virke som om det er arbeidet og lederpraksisen forut for krisen som betinger hvordan skolens aktører møter den nye situasjonen. Praksisen som beskrives i sitatet reflekteres i hvordan ledelse strekker seg over ulike situasjoner og over tid (Spillane, 2006). Det vil si at det samspillet mellom leder, følger og situasjon som karakteriserer lederpraksis på Luna skole på et tidspunkt, vil kunne prege og utvikle praksis på et annet tidspunkt. Situasjonen er ikke bare å forstå som kontekst, men gjennom strukturer, rutiner og verktøy vil situasjonen både definere og defineres av praksis.

Per fortalte også at han ikke synes det var så vanskelig å lede under koronapandemien, og at han trodde det var lurt at ledelsen raskt kom sammen da skolestengingen var en realitet, og kommuniserte forventninger til og lagde standarder for lærere og andre ansattes arbeid:

Det er akkurat som med ungene. Når du vet hva du kan forholde deg til så er det mye lettere, ikke sant. Noen tror at man presser eller pusher unødvendig ved å stille krav, men det er jo egentlig helt motsatt. Det er trygt og godt å vite «dette er det som forventes av meg.» (Per, rektor)

Per utdyper videre og setter lederpraksisen i sammenheng med sin forståelse av distribuert praksis:

Jeg vil jo tro at ledelse i stor grad er distribuert til kontaktlærere og faglærere for de vet hva som forventes. [...] Jeg tror at ledelse er distribuert når forventningene er klare og tydelige nok, og det bare er å gjøre det som er forventet av deg. [...] Det er ikke et sånn autoritært regime altså, men det er distribuert på den måten at alle vet hva som skal til. (Per, rektor)

Når ledere formidler forventninger til praksis forstår vi det som ledd i en distribuert tilnærming fra nasjonale myndigheter, til skoleeier, til skoleleder og den enkelte lærer. Det vi imidlertid opplever at Per ikke utdyper, er hvordan forventningene kommuniseres og hvordan lederpraksisen foregår i interaksjonen mellom ledere og følgere. Slik vi tolker Per forstår han at ledelsen er distribuert når lærerne «leverer» på et oppdrag fordi de har forstått hva de skal gjøre. Som Ottesen og Møller argumenterer for (2006) kan ledelse være distribuert på ulike måte. Heidi som er assisterende rektor på Luna bringer inn perspektiver i lederpraksisen som også handler om støtte og samarbeid i samhandlingen mellom ledere og følgere:

De [lærerne] har jo sittet veldig ensomme rundt forbi. Så da hadde vi noen kontaktpunkter. Vi har også sendt ut en del «forms» til lærerne, der vi har stilt spørsmål knyttet til situasjonen. Det gjorde vi i hvert fall tre ganger - rett og slett for å sjekke ut hvordan ting fungerer. Og for ha noe i etterkant og for å se hvordan ting har gått. Ellers har vi som ledere vært i kontakt med lærerne våre. Vi har opprettet trinnteam i Teams og oppfordret dem til å samarbeide. (Heidi, assisterende rektor)

Som vist i sitatet er det de formelle lederne som i denne situasjonen står for lederaktivitetene på Luna skole. Likevel uttrykker lederne at lærerne har en stor rolle i utvikling av pedagogisk praksis, og at utviklingsarbeidet på skolen er tuftet på erfaringsdeling og fellesskap for læring. De forteller også at de har en plangruppe på skolen der lærere fra ulike trinn medvirker og drøfter pedagogisk praksis.

På Stella skole forteller de to skolelederne vi intervjuet mye om hvordan de har arbeidet under koronakrisen for å skape, eller opprettholde en skolekultur som er tuftet på tillit, samarbeid og støtte.

[...] Det var kontaktlærerens hovedrolle å skape trygghet og å sjekke ut med både foreldre og elever hvordan de har det. Den samme rollen var det for oss i ledelsen. Vi ville være tydelige på hvordan ting skulle være og samtidig støttende. Det er i hvert fall det vi har ønsket. [...] Kvittere ut små problemer og støtte lærere på at det de gjør faktisk er bra. For de skulle på en måte oppleve gode dager. (Kari, rektor)

Kari og Ahmed på Stella skole virker samstemte på dette området idet begge vektlegger disse lederfunksjonene. Denne lederpraksisen kommer kanskje enda tydeligere fram etter hvert som vi behandler temaene, profesjonsfellesskap og samhandlingsformer. Gjennom utsagnet forstår vi Kari som at hun snakker om et «VI», og et delt ansvar for virksomheten idet lærere og de formelle lederne veksler mellom å være ledere og følgere i situasjonene. Vi ser situasjonen i

utsagnet i lys av Spillanes (2006) teori om distribuert praksis. Interaksjonene og samspillet mellom ledere og følgere og situasjon kan forstås som at kontaktlærerne tar ansvar for elevenes trygghet og trer fram som ledere. De formelle lederne trer inn som følgere og avlaster lærerne gjennom å ta seg av og kvittere ut små problemer. Slik kan man kanskje si at kulturen på Luna skole bygges gjennom tillit, støtte og samarbeid.

5.3.2. Ledelse av profesjonsfellesskapet under koronakrisen

Koronakrisen har ført til andre betingelser for profesjonsfellesskapet i skolen. Både fravær av og begrenset fysisk tilstedeværelse på skolene fordrer andre måter å samarbeide på. I tillegg kan kanskje hjemmeskolen og hjemmearbeidssituasjonen by på utfordringer for alle aktører i skolen. Det har også vært, og er fremdeles en kontinuerlig beredskap for hurtige endringer i organisering og arbeidsbetingelser. Dette kan for eksempel være krav i smittevernveiledere, om gruppestørrelse/kohorter, avstand og hygienetiltak, eller pålegg om karantene etc.

Bruken av Teams

Microsofts kommunikasjon- og samarbeidsplattform, Teams, har feid inn i norske skoler og hjem i en hastighet som vi for bare noen måneder siden ikke hadde trodd var mulig. Skoleeiere rundt om i landet, IKT-veiledere og enkelte skoleledergrupper hadde fått verktøyet presentert, men svært få hadde tatt det i bruk før skolestengingen 12.mars (Federichi &Vika, 2020). Med stengte skoler oppstod det et akutt behov for sikre plattformer som muliggjorde kommunikasjon mellom elever, foresatte, lærere og ledere og skolens øvrige samarbeidspartnere. I datamaterialet vårt har informantene på ulike måter fortalt om Teams som verktøy, samt i hvilke situasjoner Teams er tatt i bruk og hvordan de har mottatt eller ledet opplæringen i verktøyet.

Bruken av Teams på Luna skole

På Luna skole var de raskt ute med å ta i bruk Teams, og rektor Per forteller:

Vi bestemte ganske fort at alle skulle inn i Teams. Noen ville prøve seg med It`s Learning, noen ville prøve andre løsninger, men etter et par dager så erfarte vi at det eneste som fungerte var Teams. Da fikk vi alle over på Teams uten at det var noen

protester på det. [...] Enkelte av de ansatte har vært mer dyktige enn andre. De har laget instruksjonsvideoer som er distribuert til andre som ikke er så flinke. Så vi har brukt ressurspersoner som har laget instruksjoner med enkle forklaringer som vi har lagt ut på youtube-kanalen vår. (Per, rektor)

Vi forstår dette som at både lærere og ledere så behovet for et verktøy som kunne muliggjøre en digital kommunikasjon og samhandling i læringsarbeidet. Rundt om i hele landet omfavnet skoler i Norge dette og andre tilsvarende verktøy (Federichi & Vika, 2020). I denne konteksten ville det kanskje vært mer underlig om det hadde kommet protester. Per forteller også at de har ressurspersoner som fikk ansvar for å løse spesifikke lederoppgaver som har vist seg nødvendige i situasjonen. Hans, som er lærer på Luna skole forteller at han laget instruksjonsvideoene som Per henviste til i utsagnet over og hjalp lærere som trengte hjelp. «Jeg har jo fått meldinger av for eksempel lærere når det er ting de ikke har fått til, når de har trengt hjelp og såne ting.»

Hans har fått og ansvar fra ledelsen til dette arbeidet. Dette kan forstås som fenomenet Spillane (2006) kaller for leder-pluss, altså når ledelse strekker seg over flere formelle og uformelle ledere som utøver lederaktiviteter. Samtidig forteller han at ansvaret har ført til at det har åpnet seg et rom for andre lærere til å benytte hans kompetanse på områder der de kanskje ikke føler seg så kompetente. Uten observasjonsdata er det vanskelig å avgjøre om og eventuelt på hvilken måte Hans selv tok et initiativ til disse lederhandlingene utover videoene. Vi er imidlertid usikre på om lederaktiviteten som her beskrives, kan sies å handle om gjensidig avhengighet der ledelsen benytter seg av andre ansattes kompetanse for å løse store og komplekse oppgaver på områder der de selv ikke besitter kompetanse (Gronn, 2002). Heidi, assisterende rektor på Luna, forteller nettopp om hvor viktig det har vært å etablere team og gode former for kontakt, samarbeid og samskaping i Teams for læringsarbeidet på skolen.

Bruken av Teams på Stella skole

I introduksjonen til analysekapittelet under krisefaser, presenterte vi hvordan Kari på Stella skole i intervjuet fortalte om prosessen med innføring av Teams som kommunikasjonsplattform på skolen, først for lærere og så for elevene. Flere ganger under intervjuet forklarte rektor at de var litt «bakpå» med hensyn til maskinpark for elever og

digitalisering da koronakrisen inntraff. Det var derfor et lykketreff at en ny inspektør akkurat hadde tiltrådt sin stilling på Stella. Inspektøren er Ahmed, som har høy kompetanse innenfor IKT og digitalisering og har dette som et særlig ansvarsområde på sin nye arbeidsplass.

Ahmed forteller:

Da Teams ble tatt i bruk så kjente vi jo på at både lærerne skulle lære og elevene skulle lære verktøyet. Jeg tenkte at elevene skulle øve seg på å ha hjemmeskole, og lærerne skulle øve seg på å forholde seg til elevene på hjemmeskole. Denne dynamikken fra å prøve og feile til å føle seg ganske trygg på situasjonen, den var morsom å følge. Det gikk fra «hva gjør vi -til nå eier vi konseptet -og nå utfører vi på denne måten.» (Ahmed, inspektør)

Vi synes Ahmed trekker fram interessante perspektiver på læring generelt, men også med hensyn til utforskning av verktøyet. Han beskriver læringen som foregår i ulike interaksjoner og situasjoner. Flere av informantene forteller at det oppstår mange situasjoner der både elever, lærere og ledere veksler på å tre fram som lærende eller den som lærer bort i situasjonene.

Mari og Anne som er lærere på Stella forteller at det er noen i lærerpersonalet som kanskje trenger litt mer veiledning og hjelp enn andre for å ta Teams i bruk. Mari forklarer:

Vi har merket det veldig godt i denne tiden at vi er flinke til å dele og hjelper hverandre der det trengs. [...] Alt foregår jo på Teams, så du har jo måttet veilede gjennom Teams da, slik at alle har forstått. Det synes jeg nesten samtlige lærere har gjort, så vi har jo vært en støtte alle sammen. (Mari, lærer)

Informantene forteller at alle aktørene på skolen har samarbeidet om å lære det nye verktøyet, og de har fått et felles prosjekt uavhengig av for eksempel fag, trinn, interesser, alder etc.

Informantene på Stella har på ulike måter kommet inn på hvordan alle har hjulpet alle med Teams, og det er jo et veldig godt eksempel på hvordan det veksles mellom å være ledere og følgere i ulike situasjoner i et fellesskap (jf. Spillane, 2006). Rektor på Stella trekker også fram hvordan vi ofte trekker oss tilbake, eller trer fram i en situasjon avhengig av for eksempel kompetanse for oppgaven som skal utføres eller drøftes:

[...] så ser vi at det skifter. Det er ganske interessant, og det har vi jobbet mye med. For vi har noen lærere som sitter sånn [med armene i kors] at dette digitale, det kan hun som jeg jobber med så godt så jeg prater og hun skriver. Så ser vi at i andre

situasjoner så bytter det. Når det er uteskoleopplegg for eksempel, så er den læreren som sitter sånn mye mer framoverlent og tar ledelsen i de situasjonene. (Kari, rektor)

Vi tenker at Kari viser et treffende eksempel på en situasjon der det ofte vil veksle hvem som er ledere og følgere i et fellesskap.

Prosesser i profesjonsfellesskapet

Vinter og vår 2020 skulle stå i fagfornyelsens tegn, og på de respektive skoler var fellestid satt av til utviklingsarbeid som forberedelse til nye læreplaner. Når vi spør Kari om koronasituasjonen har endret hvordan de leder profesjonsfellesskapet på skolen sier hun «Det har endret mye fordi vi la i en periode helt vekk arbeidet med fagfornyelsen. Vi krevde ingenting av jobbing med nye ting. [...] Vi stilte veldig få krav om faglig oppdatering.» (Kari, rektor) Vi fascineres av utsagnet, for rektoren har tidligere i intervjuet beskrevet i detalj om arbeidet med innføring av Teams, nye rutiner og utfordringer som har oppstått kontinuerlig gjennom krisen. At hun uttrykker seg på denne måten, henger kanskje sammen med forholdet mellom «det planlagte» og «det uplanlagte» arbeidet. Skolen har nødvendigvis ikke arbeidet med nye læreplaner slik de hadde planlagt. På bakgrunn av informantenes utsagn tenker vi imidlertid at både elever, lærere og ledere, gjennom endrede betingelser og rammer, har startet kreative prosesser med utforsking av nye læreplaner. Ahmed forteller et litt annet bilde av utviklingsarbeidet:

Vi hadde vel en veldig hårete ambisjon tidlig om at vi fortsetter med pedagogisk utviklingstid, eller utviklingsarbeidet, [...] men det har jo vært digitale verktøy som har måtte læres og tas i bruk. Ikke minst det man kanskje tidligere så på som et ork og et onde fra lærernes side, ble en nødvendighet. Vi fikk kickstarta det som vi egentlig hadde gruet oss litt for, og som vi skulle kjøre parallelt med fagfornyelsen. Så hva skal en si? Læringstrykket ble holdt oppe, men det var vanskelig å ha et like strukturert opplegg. Det klarte vi ikke i den formen her. (Ahmed, inspektør)

Vi legger merke til Ahmeds ord «nødvendighet» og beskrivelsen av forhold ved situasjonen som framtvang læring. Det er kanskje en annen måte å jobbe med utviklingsarbeid på enn det de fleste har vært vant til. Formålet med læringen endret seg kanskje. Med nye læringsarenaer og verktøy åpnet det seg nye muligheter, og mange ble kanskje mer kreative i sin inngang til det som skulle læres. Da alle satt hver for seg på hjemmekontor under skolestengingen, er det nærliggende å tro at lærerne måtte ta mer ansvar for egen læring og utvikling, og for å dele

nyvunnet lærdom med kolleger og elever. Vi tenker derfor at situasjonen, handlingsrommet, kan påvirke lederpraksis til å bli distribuert på en annen måte, og at dette igjen påvirker situasjonen (Spillane & Diamond, 2007). Ahmed forteller videre:

Ja, jeg tror det har gått opp noen lys for lærere også i forhold til dette med ledelse, og ikke minst i forhold til hvor og hvordan læring foregår. Det har vært utrolig mye tankearbeid hos lærerne. De ser «ting», og så lurer de på hvorfor har vi ikke gjort dette før. [...] Så det har egentlig vært veldig mye læring gjennom erfaringen. Dette er ikke noe som har vært bevisst ledelse, men det har vært den indre driven [til lærerne] som har tatt av. (Ahmed, inspektør)

Vi synes også dette utsagnet er veldig interessant i et distribuert lederperspektiv med hensyn til hvem som utøver lederaktiviteten her. Vi forstår situasjonen som at lærerne trer fram som ledere i refleksjonsarbeidet om praksis, og at de formelle lederne blir følgere (Spillane, 2006). Gjennom situasjonen har det vært føringer som setter i gang refleksjoner og åpner perspektiver hos lærere og ledere.

Samhandlingsformer

I studiens materiale finner vi beskrivelser av interaksjoner der vi kan identifisere ulike former for samhandling mellom aktørene. Vi legger Gronns (2002) begreper; spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis til grunn for å «åpne» og beskrive datamaterialet vårt, se tabell 5.1. Vi velger å framstille dette skjematisk for å vise noen mønstre.

Tabell 5.1 Samhandlingsformer som er beskrevet på Stella og Luna skole under koronapandemien

Skole/ navn	Hva	Samhandlingsformer Gronn (2002)
Luna Lærer, Sofia	Man blir kjent med hverandre på en ny måte, og man blir tvunget til å tenke nytt. [...] Som lærer i noen år, så blir man ofte litt satt. Vi gjør det sånn, for det fungerte bra, men nå måtte vi tenke nytt. Og det har vært fint.	Intuitive samarbeidsrelasjoner og/eller institusjonalisert praksis

		samarbeid med etablering av nye strukturer og samarbeidspartnere
Rektor, Per	Jeg, assisterende rektor og inspektør er jo de tre som jobber mest sammen. Vi starter nesten hver dag med et lite morgenmøte og der vi tar praktiske ting selvfølgelig. Vi har en veldig åpen og flat struktur, det er ikke sånn at alle gjør som jeg sier. Vi må tenke litt sammen og finne gode løsninger. Og så er vi veldig pragmatiske i disse tider. Vi finner ut av hva som fungerer, og så gjør vi det. Da bruker vi ikke mer tid på det som kunne fungert.	Institusjonalisert praksis
Rektor, Per	Underveis når hjemmeundervisningen begynte å rulle så var det viktig for oss å få delt gode opplegg og gode systemer. Det var jo selvfølgelig ulikt hvordan dette utspant seg i de ulike klassene. Noen lagde kjempegode opplegg og da hadde vi møter på Teams der vi delte erfaringer og opplegg.	Institusjonalisert praksis
Assisterende rektor, Heidi	Alle i ledergruppa har tatt lederutdanning. Vi har en felles bakgrunn med hensyn på å ha lest forskning på læring. Og så har vi som ledergruppe hatt et felles ønske om å framstå likt, så vi har hatt mange pedagogiske diskusjoner.	Intuitive samarbeidsrelasjoner
Stella Rektor, Kari	Lærernes samarbeidsmåter har vært forskjellige, og de har hatt flere samarbeidspartnere. Sånn som 1. trinn som er delt i fire kohorter, er det de to kontaktlærerne og mange assistenter. Assistentene har hatt ansvaret for hver sin kohort. [...] Kontaktlærerne har hatt ansvaret for opplegget, men de har vært nødt til å ha med seg de andre. Så de har jo egentlig blitt litt sånn personalledere for hvert sitt trinn på en måte.	Intuitive samarbeidsrelasjoner
Rektor, Kari	I Teamsmøtene så har vi jobbet veldig intens for å ikke få noen sovende, lyttende. Det er ofte sånn at trinnene	Institusjonalisert praksis

	skal legge fram noe og da bruker jeg navn og etterspør fra den enkelte. Alle skal være noe aktive.	
Inspektør, Ahmed	På kommunalt hold ble det opprettet Teams som het xx-skolen og i der kunne man gå inn på mellomtrinn, småtrinn og ungdomstrinn, for å dele faglige opplegg. [...] Vi har snakket mye om at man bør dele på tvers. Det klarte noen å gripe fatt i for å hjelpe hverandre.	Institusjonalisert praksis
Inspektør, Ahmed	Summa summarum så tror jeg at ikke bare vi som skole, men at skoleeier sammen med skolene har ønsket å få til et felles løft. Vi er mange skoler som gjør det forskjellig, men utad så har man opptrådt mer samlet nå enn tidligere.	Institusjonalisert praksis
Inspektør, Ahmed	Det er i utgangspunktet mellomtrinnet som er mitt ansvarsområde, men vi i ledelsen har prøvd å hjelpe hverandre så godt vi kan, for vi har ulik kompetanse. Måten vi valgte å følge opp lærerne på har variert litt, men vi hadde et ønske om at de skulle levere en logg der de skrev ned litt om hva de har opplevd, hvordan dagen har vært og eventuelt noen utfordringer. Da kunne vi gi tilbakemeldinger og følge litt med på lærerne på den måten.	Institusjonalisert praksis Intuitive samarbeidsrelasjoner Spontant samarbeid

Vi registrerer at samhandlingsformen som Grønn (2002) kaller for *institusjonalisert praksis*, er sterkt representert i utvalget av intervjudataene våre. Dette handler om rutiner og strukturer for kommunikasjon og samarbeid som vil kunne få betydning for hvordan ledelse blir utøvd. Kanskje hadde vi forventet å se et større innslag av *spontant samarbeid*. På ett vis er det er muligens en logisk konsekvens av situasjonen, når man ikke treffes spontant på skolens arena, at man samhandler med dem man kjenner og har et forpliktende samarbeid med. Samtidig ser vi spor av spontant samarbeid i noen beskrivelser, men som vi vanskelig kunne få belegg for uten å observere praksis.

5.4. Hvilke strategier *blir* viktige i ledelse av lærernes profesjonsfelleskap under koronapandemien?

Vi stiller dette forskningsspørsmålet med utgangspunkt i en forståelse av strategier som emergerende og kreative i lederpraksis under koronakrisen i tråd med det analytiske rammeverket for studien (Knudsen & Flåten, 2015). I intervjusituasjonen var vi oppmerksomme på at begrepet «strategi» kan tolkes ulikt og ville kunne føre informantene inn på et spor som vi i denne studien ikke er så opptatt av. Derfor modererte vi spørsmålet muntlig til «er det noe du tenker *blir* eller har blitt viktig?» Nedenfor vil vi vise hvordan informantene på både Luna og Stella skole beskriver ulike justeringer og endringer av lederpraksis under koronapandemien.

5.4.1. Rektors trakt og ropert for informasjon under koronakrisen

De formelle lederne på skolene forteller om hvordan behovet for filtrering og styring av informasjon oppstår under krisen. Det kan nok være at de fleste formelle ledere i virksomheter har et «planperspektiv» på informasjon, slik at de har en bevissthet om at informasjon er viktig generelt, og i kritiske situasjoner spesielt. Per som er rektor på Luna forteller at de tidlig bestemte seg for å bruke Teams som samarbeidsplattform. Det var skoleledelsen som la ut all informasjon der fortløpende slik at alle ansatte og foresatte fikk nødvendig informasjon til samme tid.

Så har vi håndtert den generelle informasjonen til foresatte. [...] Og det har også vært nyttig, for vi har fått mange spørsmål. Så vårt poeng har jo vært å skjerme lærerne fra for mye press fra foresatte slik at de har tid til å drive med planlegging og å følge opp undervisning. Og der har vi også jobbet med FAU [foreldrenes arbeidsutvalg], slik at de som har vært FAU-representanter i klassen også har kunnet ta opp spørsmål. Og så har de sendt dem samlet via FAU til meg. (Per, rektor)

Ahmed forteller også at de formelle lederne på Stella har vært opptatt av å være nøye med hvordan de informerer:

[...] det er viktig dette her med strategi og hvem som sier hva når. Vi har vært veldig tydelig på at det stort sett er rektor som gir store felles beskjeder, og så er det eventuelt distribuert ut hvis det er noe som skal gjøres på de ulike avdelingene. (Ahmed, inspektør)

Kari på Stella presiserer i tillegg hvorfor de velger å være så tydelige: «[...] og det er viktig - i krisetider må kanskje ledelse være enda tydeligere enn ellers. Vi har vært veldig tydelige fordi vi tror det er trygt.»

Formålet med å styre informasjonen på denne måten som Per, Ahmed og Kari beskriver synes tydelig; å skjerme og trygge lærerne slik at de kan ivareta kjernevirksomheten som handler om elevenes læring og utvikling og egen læring i profesjonsfellesskapet. Ved at informasjonen styres slik, får alle skolens aktører informasjon til samme tid. Frandsen & Johansen (Hafting mfl., 2017) argumenterer for at dette er en måte å demme opp for rykter og annen uformell kommunikasjon på. Ahmed tenker seg litt om før han fortsetter om kommunikasjon: «[...] altså det med kommunikasjon i skole, det er utfordrende. For man kommuniserer litt i følelsen, holdt jeg på å si, og så hører man det man vil høre.» Dette lyder omtrent slik som når Frandsen og Johansen skriver: «Mennesker er fortolkende dyr som forsøker å skape mening, ikke minst når man blir kastet ut i noe som kan minne om en krise.» (Hafting mfl., 2017, s. 294)

Begge lærerinformantene på Luna skole forteller også om hvordan de erfarer lederpraksis med hensyn til informasjon. Hans forteller:

Jeg kan jo si at jeg synes de har vært flinke til å informere. De har sikkert fått veldig mye informasjon, og de har vært flinke til å filtrere ut det vi trenger å vite og til å kommunisere ut, på Teams. (Hans, lærer)

Sofia fortsetter:

Personalet har også forståelse for at ledelsen nesten ikke har fått informasjon før oss. Vi har sittet og sett på felles nyhetssendinger hvor de får vite akkurat det samme som oss på samme tidspunkt. De har vært flinke til å selektere ut det som er viktig for oss, trygge oss. Bare den tilstedeværelsen som de har hatt, har liksom gjort at personalet har senket skuldrene. (Sofia, lærer)

Når lærerne skjerms mot «informasjonsstøy», vil de kunne konsentrere seg om kjernevirksomheten som både handler om elevenes læring og utvikling, og lærernes læring i profesjonsfellesskapet. Lærerne forteller at de trenger tid i denne situasjonen til å lære seg funksjoner i kommunikasjonsverktøyet Teams, til oppfølging av elever, samarbeid med kolleger og til å øve seg i å undervise på nye måter. Dersom lærerne opplever at de blir sett,

får støtte og mulighet til å konsentrere seg om kjerneoppgavene, tenker vi at strategien vil kunne få betydning for praksis. Det vi er opptatt av i denne sammenhengen, er derfor selve prosessene, sekvenser av handlingene (Quinn, 1995), hvordan ledelse utøves og hvordan strategien har betydning for praksis. Når lederne forteller at de siler og spisser informasjon for lærerne, så er det kanskje fordi de har erfart at det er et behov for dette. Her mener vi å kunne identifisere en prosess og en framvoksende strategi (Knudsen & Flåten, 2015). Heidi, assisterende rektor på Luna forteller:

Hvordan går det? Hvordan gjør dere det? Lærerne har hatt ganske stor frihet i hvordan de har arbeidet og hva slags oppgaver de gir og hvordan. Det vi har tenkt er at dette også er en fin mulighet, for nå skal vi inn i en ny lærerplan hvor vi skal forske på en ny type praksis. På en måte har jeg tenkt at dette er en gyllen anledning til å prøve ut litt. (Heidi, assisterende rektor)

Slik vi ser det bruker Heidi situasjonens betingelser til å utforske praksis på nye måter. Hun beskriver her et uttrykk for en strategi som ikke er et resultat av plan og sentralisert kontroll, men som kan beskrives som kreativ og framvoksende (Knudsen & Flåten, 2015). Hun slipper faktisk kontrollen og lar prosessene ta over slik at utviklingsforløpet blir til underveis (Quinn, 1995). Også i denne situasjonen ser vi for oss at strategien vil ha betydning for praksis.

Logg for lærere og ledere på Stella skole. Kontroll, tillit – eller læring?

Nedenfor beskriver Kari en praksis de startet med da skolen ble stengt. Det er en daglig logg mellom lærer og leder som vi også har vist til gjennom hennes fortelling av krisefaser, fase to (utdrag 5.1).

Når jeg kommenterte på lærernes logger så var det jo nettopp med hensyn til utviklingen til den enkelte elev. «Hva og hvordan fungerte det? Hvorfor bruker dere gruppesamtaler? Er dere sikre på at det er det beste? Og elevene, sitter de mye rolig?» Det var mye kommunikasjon om læring. I tillegg hadde vi ledermøter hver morgen og hver ettermiddag hvor vi kunne bringe inn det med hva vi skulle gjøre for å støtte elevene. (Kari, rektor)

Slik vi tolker Kari er formålet med loggen å få i gang kommunikasjon om læring i fravær av fysisk tilstedeværelse og samhandling med lærerkolleger og ledere på skolen. Gjennom bruk av logg gikk ledelsen i dialog med lærerne som sparringspartnere i pedagogiske spørsmål. Vi forstår også denne loggen som en prosess og emergerende strategi som vil kunne få betydning

både for lederpraksis og lærerpraksis (Knudsen & Flåten, 2015; Grotvassli & Vannebo, 2016). Ahmed forteller også om den nye rutinen med logg, og umiddelbart får vi et inntrykk av at de to lederne er samstemte med hensyn til formål og praksis for loggen. Etter hvert som vi kommer tettere og tettere på datamaterialet vårt, opplever vi imidlertid at Ahmed beskriver rutinen litt annerledes enn Kari. Slik vi tolker det uttrykker han formålet med den nye rutinen mest som at lærerne kan «skrive seg ut av dagen», og at ledelsen kan gi dem støtte. Han er ikke eksplisitt på den løpende pedagogiske dialogen mellom lærer og leder. Han forteller også at lærerne testet ut og brukte ulike former for logg, og at ledelsen endret kravet til omfanget av den etter hvert: «Men formen, den var litt ulik og vi testet ut ulike versjoner også. Vi gikk for at lærerne kunne skrive en kort melding i chatten etter hvert. Så holdt det.» (Ahmed, inspektør)

I denne sammenhengen ønsker vi også å vise Anne og Maris dialog om hvordan de erfarte loggen i skjæringspunktet mellom kontroll, tillit og læring. Anne har Ahmed som nærmeste leder og Mari har Kari. Vi har valgt å framstille dialogen skjematisk for å vise hvordan de to lærerne skaper mening i fellesskap gjennom samtalen.

Utdrag 5.3: Anne og Mari i samtale om loggrutinen på Stella skole

Intervjuer:	Du sa litt om dette med tillit tidligere. Kan du utdype det?
Anne	Jeg føler at vi har tillit hele tiden, og også under denne perioden som har vært nå. De stoler på at vi har kan jobben vår og at vi gjør det vi skal til beste for elevene. Jeg føler jo at det har vært veldig greit. Jeg har ikke tenkt at de ikke stoler på meg.
Mari	Men samtidig -vi har ikke hatt frie tøyler fordi vi har hatt rapport [loggen]. Vi har skrevet hva vi har gjort til enhver tid som ledelsen skulle ha inn hver dag. Så har de kommet med tilbakemeldinger på det, men da har de jo heldigvis vært fornøyde med oss.
Mari	Tenker seg om..
Mari	Jeg følte litt at det skulle være kontroll. I starten tenkte jeg litt «stoler du ikke på at jeg gjør jobben min?» Men de må jo selvfølgelig forsikre seg om at vi gjør jobben vår. Så jeg var litt blandet på det, men jeg forstår veldig godt at de skulle ha loggen inn.

Anne Og så tenker jeg at når de leser hva vi skriver, så gir det dem en litt større forståelse av vår og elevenes hverdag. For de er jo ikke så tett på elevene som vi er. Ikke sant?

Mari Så var det kanskje tips og innspill fra Kari som vi ikke så selv; «kanskje det er sånn vi burde gjort det i stedet?», «kanskje du skal prøve det neste gang?» eller «det var lurt, kan jeg dele det videre til noen andre?» Ja, så det ble jo en kommunikasjon om hva vi gjorde og ikke bare hva vi lurte på.

Intervjuer: Så dere opplevde at noen av tilbakemeldingene fra ledelsen også var verdifulle for dere?

Mari Ja, det var det

Det blir klart for oss at innføring av loggrutinen har satt litt ulike følelser i spill hos de to lærerne. Da rektor Kari fortalte om formålet med loggen brukte hun utelukkende ord som kommunikasjon, kvalitet og støtte. Behov for kontroll eller mangel på tillit til at lærerne gjorde jobben sin ble ikke kommunisert på noe tidspunkt i samtale med oss. Likevel erfarer vi at Mari allerede i første utsagn påpeker at de ikke har hatt frie tøyler og at de har skrevet «rapport» for hver dag. Hun tar imidlertid en tenkepause før hun vedkjenner at hun hadde blandede følelser for loggen med hensyn til sin opplevelse av kontroll og støtte. Gjennom samtalen og meningsutvekslingen med Anne, uttrykker Mari hvordan loggen har bidratt til pedagogisk refleksjon. Slik vi forstår det kommer loggen i forgrunnen som en rutine og kanal for støttende lederpraksis og kan forstås som en praksis som *blir* viktig når situasjonens betinger fravær av fysisk samhandling (Knudsen & Flåten, 2015).

5.5. Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?

Verktøy, rutiner, strukturer, regler og språk er eksempler på kulturelle artefakter som medierer våre interaksjoner, og i disse interaksjonene finner praksis sted. I presentasjon og analysen av data knyttet til forskningsspørsmål en og to har vi beskrevet artefakter som blant annet rutiner og verktøy i ulike sammenhenger. Det har vi gjort for å vise at noen elementer i interaksjonen mellom ledere, følgere og situasjoner settes i forgrunnen for å tjene ulike og kanskje nye formål. I dette delkapittelet vil vi se nærmere på og prøve å forstå bruk av verktøy i praksis.

5.5.1. Endring

Situasjonen er definerende for all praksis, og det vi erfarer fra dataene i vår studie er at situasjonen har utfordret praksis og ført til et behov for endring, fornying og revidering av rutiner og verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet. I det følgende vil vi derfor vise noen eksempler fra datamaterialet i studien om hvordan informantene beskriver endring i bruk av verktøy. Kari forteller:

Alt er annerledes. Ingen her brukte Teams, og vi skal vel ha et lite gravøl for It`s Learning. Da skal jeg feire litt. Sånn er det bare. Men det jeg også ser, er at vi har tatt i bruk de gamle verktøyene som heter menneskelig kontakt på en mindre selvfølgelig måte. (Kari, rektor)

Vi mener at sitatet over illustrerer hvordan bruk av verktøy endres på Stella skole under koronakrisen. De begynner med et verktøy (Teams), slutter med et annet (It`s Learning) og forholder seg annerledes til et tredje (menneskelig kontakt). Vi tenker at dette er krevende prosesser for aktørene på skolen, og viser på mange måter kompleksiteten i arbeidet og spennet i artefaktene som utspilles i flere dimensjoner.

5.5.2. Medierende artefakter i kommunikasjon om læringsarbeidet

Når vi i dette delkapittelet vil behandle verktøy som et analytisk begrep, ser vi behov for å bringe inn noen perspektiver utover Spillanes (2006) teori. Slik vi har beskrevet i det analytiske rammeverket for studien skiller Engeström (1999) mellom ulike bruk av artefakter som hva, hvordan, hvorfor og hvor, og hvordan disse knytter seg til objektene. I denne sammenhengen forstår vi kommunikasjon i profesjonsfellesskapet som det situasjonsspesifikke objektet, og vi har forsøkt å identifisere bruken av artefakter i datamaterialet vårt etter Engeströms kategorier. Dette gjør vi for å tilegne oss en dypere innsikt i artefaktens formål og uttrykk, og som Jensen (2018, s. 109) skriver: «Slik unngår vi fella med å bare snakke om hva- artefakter.» I tabell 5.2 har vi valgt å framstille noen av artefaktene vi har identifisert skjematisk. I den videre analysen vil vi gjennom sitater vise hvordan ledere og lærere har beskrevet sine erfaringer med ulike verktøy i kommunikasjon mellom aktørene. Det er verdt å merke seg at verktøy kan være dynamiske og at samme artefakt kan brukes på ulike måter til ulike formål (Engeström, 1999).

Tabell. 5.2 Verktøy i bruk på Stella og Luna under koronapandemien:

Verktøy	Hvem	Formål
Teams	Elever, lærere, ledere, assistenter, foresatte, skoleeier, skolens samarbeidspartnere	Kontakt, kommunikasjon, undervisning, læring, deling av dokumenter, informasjon, utviklingssamtaler, møter, erfaringsdeling, medarbeidersamtaler
It`s Learning	Elever, lærere, foresatte, ledere	kommunikasjon, undervisning, læring, deling av dokumenter, informasjon
Visma flyt skole	Lærere, ledere, foresatte	Kommunikasjon, informasjon
E-post	ledere, lærere, foresatte, assistenter, elever, skoleeier, skolens samarbeidspartnere	Informasjon, kommunikasjon

Snapchat	elever, lærere	Kontakt, kommunikasjon, informasjon
Facetime	elever, lærere	Kontakt, kommunikasjon, informasjon
Telefon	elever, lærere, ledere, assistenter, foresatte, skoleeier, skolens samarbeidspartnere	Kontakt, kommunikasjon, informasjon
Fysiske hjembesøk til enkeltelever	ledere, assistenter, lærere	Kontakt, kommunikasjon, tillitsbygging, utlån av utstyr
Logg	elever, lærere, ledere	Kommunikasjon, læring
You-Tube	lærere, ledere	Læring

Man vil kunne betrakte selve verktøyet Teams som en hva -artefakt, men verktøyet blir tatt i bruk på bakgrunn av et behov (hvorfor-artefakt) og muliggjør aktiviteter som kan betraktes som hvordan-artefakter (Engeström, 1999).

Både Kari, rektor på Stella og Per, rektor på Luna forklarer behovet for verktøyet som et substitutt for mangel på fysiske arenaer til å kommunisere om det pedagogiske arbeidet i profesjonsfellesskapet. Koronapandemien og situasjonen med stengte skoler endret betingelsene for praksis. Kari forklarte:

Lærerne er vant til å sitte på arbeidsrommet og drøfte og jobbe sammen i mange timer. Nå fikk de ikke lov til det. [...] De har jobbet på Teams. Det har vært fryktelig vanskelig for dem altså, og det er intenst å sitte på Teams. Det vet dere jo. Sånn at lærernes samarbeidsmåter har vært forskjellige, og de har hatt flere samarbeidspartnere. (Kari, rektor)

Per understreket også behovet for verktøyet Teams som det eneste gangbare i situasjonen: «Vi så jo at det eneste som fungerte var Teams, så da fikk vi alle over på det.» Han forklarer videre at lærere og ledere har hatt fellesmøte på Teams en gang i uken der erfaringsdeling har stått i fokus:

De [Lærerne] har jo alltid hatt en kjempestor rolle i utviklingsarbeidet, og all vår fellestid har handlet om erfaringsdeling og prøving av nye metoder og slike ting. Jeg tror ikke det i seg selv har vært noe annerledes nå. Det som har vært nytt er jo at man må gjøre det digitalt. (Per, rektor)

Her forstår vi det slik at det er prosessene og erfaringsdelingen som muliggjøres gjennom verktøyet som er det sentrale. På denne måten vil man kunne argumentere for at verktøyet Teams ikke bare fungerer som en hva- artefakt, men også kan forstås som en hvordan-artefakt jf. Engeström (1999). Kari og Ahmed på Stella skole forteller også om en prosedyre der lærerne under skolestengingen hver dag leverte logg til ledelsen som ble brukt til kommunikasjon om læringsarbeidet. Dette vil kanskje også kunne forstås som en hvordan - artefakt.

Når jeg kommenterte på lærernes logger så var det jo nettopp med hensyn til utviklingen til den enkelte elev. «Hva og hvordan fungerte det? Hvorfor bruker dere gruppesamtaler? Er dere sikre på at det er det beste? Og elevene, sitter de mye rolig?» Det var mye kommunikasjon om læring. (Kari, rektor)

Informantene i studien har under intervjuene fortalt at de har lært mye på flere områder under nedstenging og delvis gjenåpning av skolene våren 2020. Farten på den digitale læringen gjennom verktøyet Teams ble beskrevet som veldig høy. Det digitale løftet som elever, lærere og ledere har hatt ble også trukket fram som viktig for framtidige muligheter for robusthet til å møte nye hendelser som kan utfordre praksis (Hafting mfl., 2107). De beskriver altså potensialet for den nyervervede læringen, som vi forstår som en hvor-artefakt (Engeström 1999). Fra Stella skole forteller Ahmed:

Nå er vi i krise og det er ikke sikkert alt fungerer [Teams]. Hvis ting ikke fungerer, da er vi litt bedre rustet neste gang og vet hva skal vi gjøre for å få det på plass. Jeg tenker at dette er et arsenal til erfaringsdeling og ny læring, så vi har et utømmelig lager nå. (Ahmed, inspektør)

Kari beskriver også at den nye læringen har ført til større bevissthet om bruk av tid:

Ja, så vi har lagt om. Jeg tenker at jeg ikke kommer til å være veldig villig til å sitte tre stykker på et møte hos skoleeier altså. Da kommer jeg til å foreslå Teams. Jeg tror vi skal få mindre kjøring. (Kari, rektor)

Gjennom eksemplene over tenker vi at bruk av artefaktene på Luna og Stella trer fram både synlige og mangfoldige. De bruker verktøy på ulike måter og til ulike formål. Vi er også i prosess idet vi stadig får nye innfallsvinkler til artefaktene, og oppdager verktøyenes dynamikk.

5.6 Oppsummering

De åtte informantene i studien har gitt oss verdifull kunnskap om sine erfaringer knyttet til lederpraksis, strategier som har blitt viktige og bruk av verktøy under koronapandemien. Datamaterialet viser at informantene er berørt av krisen på forskjellig måter som har fått konsekvenser for praksis.

Funn i studien viser hvordan skoleledere og lærere erfarer og begrunner ledelse av prosesser i profesjonsfellesskapet under koronapandemien. Lederpraksis ser ut til å være distribuert på ulike måter. Informantene har beskrevet praksis og gitt eksempler på interaksjoner og dynamikker mellom ledere, følgere og situasjoner i fellesskapene der forskjellige aktører trer fram som ledere og følgere. Funnene viser altså at ledelse strekker seg over formelle og uformelle ledere, ulike situasjoner og over tid. Vi har også identifisert noen samhandlingsmønstre der graden av gjensidig avhengighet synes å være forskjellig.

Datamaterialet viser hvordan strategier blir viktige i ledelse av lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien. Informantene beskriver flere strategier som vokser fram underveis som svar på utfordringer i situasjonen. Et eksempel er hvordan lederne på Stella og Luna beskriver og begrunner hvordan de håndterer kommunikasjonsbehovet under koronapandemien og hvordan lærerne erfarer praksisen. Et annet eksempel på en framvoksende strategi er innføring av logg som et kommunikasjonsverktøy for pedagogisk refleksjon.

Funn i studien viser til beskrivelser av erfaringer som skoleledere og lærere har med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet under koronapandemien.

Informantene beskriver bruk av ulike artefakter. De slutter med noen verktøy, justerer bruken av andre og begynner med noen nye. Vi ser også eksempler på at samme verktøy kan ha ulike formål.

6. Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte følgende temaer basert på studiens funn: Lederpraksis i krisetid, distribuert praksis, ledelse som praksis når situasjonens betingelser utfordrer, medierende artefakter og fagfornyelsen. Temaene drøftes i lys av tidligere forskning som presentert i kapittel to, men også i lys av teoretiske innganger i kapittel tre.

6.1 Lederpraksis i krisetid – fra «overlevelse» til kvalitet?

Funn fra analysen viser at informantene uttrykker seg forskjellig i omtale av koronasituasjonen. Inspektøren på Stella, Ahmed, fortalte om situasjonen rundt skolestenging: «... Først kommer sjokket, så kommer erkjennelsen [...]. Det var overlevelse, det var starten. Så var det å komme i gang og bruke de mulighetene som var ...» Denne beskrivelsen står i et motsetningsforhold til Per, rektor på Luna sin omtale av situasjonen som udramatisk, men arbeidskrevende. Larsson & Setterlind (Hafting mfl., 2017) hevder at opplevelsen av en krise kan være veldig forskjellig. Med tesen «sannheten ligger i øyet som ser», som er sentral i teorier om stress, understrekes det at ulike personer kan oppfatte en og samme hendelse helt ulikt. Årsaken til at Ahmed og Per beskriver sine opplevelser under koronapandemien forskjellig, vil Larsson og Setterlind (Hafting mfl. 2017) antakelig knytte til at skolelederne har ulike livserfaringer, forskjellig måter å løse utfordringer på eller at de befinner seg i ulike livssituasjoner. Det enkelte individ tolker altså den ytre verden ulikt, og det som oppleves som *en stressor* av en leder eller lærer, kan oppleves som en hverdagslig utfordring av andre ledere og lærere.

Når vi tolker en situasjon, beskriver Larsson (Hafting mfl., 2017) prosessen som en primærtolkningsfase med spørsmålet «Er det farlig?» og en sekundærtolkningsfase med spørsmålet «Hva kan jeg gjøre?» Hvis en situasjon tolkes som stressende, forklarer Lazarus og Folkman (Hafting mfl., 2017) at situasjonen videre kan tolkes som utfordrende, truende eller overmektig. Det er ingen av informantene våre som har brukt termene for tolkningsfasene over, men ut fra funn i studien vil man kunne hevde at både Per og Ahmed opplever situasjonen under koronapandemien som stressende. Med begrepene til Lazarus og

Folkman vil Pers beskrivelse av situasjonen muligens kunne knyttes til begrepet «utfordrende» samtidig som Ahmeds beskrivelse kanskje vil kunne knyttes til «truende».

Datamaterialet viser at informantene har gitt eksempler på mange ulike *stressorer* under pandemien. Mens noen har trukket fram uforutsigbarhet i betingelser for opplæringen, har andre vært opptatt av manglende kontakt med elever og foresatte, behovet for presis kommunikasjon eller å klare å ivareta smittevern. På den ene siden innehar hvert enkelt individ sine erfaringer, opplevelser og *stressorer* i situasjonen. På den andre siden er de en del av et fellesskap der de også må forholde seg til andres *stressorer* når de forhandler om mening i samhandlingssituasjoner. Det er nærliggende å tenke at skolelederes praksis har blitt utfordret på mange vis gjennom pandemien. Likevel kan vi ut fra datamaterialet vise til eksempler på at begge skolene har analysert, tilpasset og iverksatt tiltak ut fra behov utover de som er initiert av nasjonale og lokale myndigheter og distribuert gjennom det Paulsen (2019) kaller «skolelederskapets verdikjede».

Funn i studien viser at de formelle lederne på begge skoler har tatt innover seg *stressorer* som lærere ga uttrykk for i situasjonen. Ett eksempel fra Luna skole er når lederne på bakgrunn av læreres uttrykte utfordring anerkjenner lærernes behov for skjerming med hensyn til informasjonstrykk fra foresatte. I denne situasjonen inngikk skolelederne et samarbeid med FAU (Foreldrerådets arbeidsutvalg) som innebar at FAU skulle samle opp spørsmål foresatte måtte ha knyttet til organisering, undervisning og læring. Spørsmålene skulle sendes samlet til rektor som svarte ut henvendelsene. Tiltaket kan forstås som at skolelederne ønsket å imøtekomme lærerne i deres uttrykte utfordring med informasjonstrykk fra foresatte. På den annen side vil tiltaket også kunne forklares som et ledd i å ta «kontroll» over kommunikasjonen. Slik fikk de kunnskap om hva foresatte var usikre på, takknemlige for eller misfornøyde med, og kunne tilpasse informasjonen som ble sendt fra skolen.

Informantene på Luna og Stella skole har beskrevet erfaringer fra skolens praksis under koronapandemien som en kilde til læring for framtiden. Dette omfatter både et digitalt kompetanseløft, men også forhold som handler om organisering og kapasitetsbygging på skolen. Når informantene så tydelig uttrykker disse erfaringene, er det nærliggende å tro at de

har betydning, og mange vil argumentere for at det bør forskes mer på kriseledelse. Denne forskningen vil ikke bare kunne bidra til å utvide kunnskapsgrunnlaget om hva en krise kan innebære og hvordan kriser kan håndteres, men også til hvordan vi kan ta med erfaringer og læring til nye førkrisefaser (Kruke, 2015). Analysen av datamaterialet i studien peker i retning av at ledere og lærere på Luna og Stella forstår krisefaser som en sirkulær prosess (Kruke, 2015), og at erfaringer og kunnskap fra koronasituasjonen kan bidra til å gjøre skolen mer robust, både i hverdagen og i møte med nye og uforutsette hendelser. Løsningen er ikke å lete etter en praksis som er mer riktig eller gal enn noe annet, men Bjurstøm (Hafting mfl., 2017) argumenterer for hvor viktig det er å få tak i et større repertoar som gjelder lederpraksis i kriser.

6.2 Distribuert praksis – mange ansikter

Alle våre informanter forteller om ledelse i praksis. Funnene viser ulike situasjoner der både formelle og uformelle ledere trer inn og utøver lederhandlinger. Situasjonene strekker seg ikke bare over ulike ledere og følgere, men også over forskjellige situasjoner og tid. Eksempler på dette kan være når ledere på Luna beskriver lærere som tar ansvar for opplæringen av de ansatte i Teams, eller vekslingen mellom å være aktiv og passiv avhengig av tema som rektor Kari beskriver når ansatte samhandler. Et distribuert perspektiv på ledelse utvider vår forståelse og gir oss begreper til å snakke om ledelse som praksis. Det er i interaksjoner mellom nivåer, aktører og sosiokulturelle forutsetninger dynamikken i perspektivet synliggjøres (Ottesen og Møller, 2006).

Rektor Kari forteller at lederne er opptatt av å lage trygge rammer og å være støttende under pandemien. Når hun forteller at kontaktlærer har hovedansvar for trygghet og skal sjekke ut med både foreldre og elever om hvordan de har det, kan det se ut som om de formelle lederne og lærerne veksler mellom å være leder og følger i situasjonen. Med et distribuert perspektiv har vi flyttet fokus fra den formelle lederen og det den gjør, til samhandlingen mellom aktørene og lederpraksis. Det kan i noen situasjoner være uklart hva som er ledelse og hva som er andre aktiviteter i skolen. Ottesen og Møller (2006) trekker fram «dette litt vage» som en av kritikkene mot distribuert ledelse. Når en kontaktlærer trer inn og tar ansvar for elevenes trygghet vil kanskje noen hevde at dette ligger til lærerens mandat. Andre vil se på

dette som en lederhandling. Vi velger å støtte oss på det Ottesen og Møller (2006) trekker fram som et av det distribuerte perspektivets fremste fordeler, at lederpraksisen kommer i fokus - ikke det den formelle lederen gjør.

Rektor Per tok avgjørelsen om at skolen skulle bruke Teams som plattform da skolen var stengt, og det var rektor Kari som bestemte at hele skolen skulle bruke logg i flere ledd i løpet av hjemmeskoleperioden. Disse og mange andre eksempler går inn i rekken av avgjørelser som formelle ledere tok. Alle informantene påpeker at har vært med på å øke kvaliteten av driften på skolen under koronapandemien. På den ene siden har du altså de formelle lederne som utfører de formelle lederoppgavene som er viktige for driften av skolen. På den andre siden finnes de uformelle lederne som tar ansvar i ulike situasjoner. Informantene forteller om hvordan assistenter trer inn som ledere overfor kohorter og elever, og dette vil etter vårt skjønn også kunne være et uttrykk for distribuert praksis. Her er det assistentene som trer inn og er ledere i situasjonene. «Ledelse kommer til uttrykk mellom aktører som prøver å realisere skolens mål.» (Ottesen & Møller, 2006, s. 145) På denne måten vises flere former for distribuert praksis gjennom samhandling mellom aktørene i situasjonen.

Rektor Per beskriver sin tolkning av distribuert ledelse som: «Jeg tror at ledelse er distribuert når forventningene er klare og tydelige nok, og det bare er å gjøre det som er forventet av deg.» Per er eksplisitt om sin egen inngang til distribuert ledelse og beskriver lederpraksisen på skolen i lys av et distribuert perspektiv. Det vil være betimelig for oss å sette hans uttalelser i et historisk perspektiv på ledelse og reflektere over om det er den tydelige lederen fra St.meld.nr. 30 (2003-2004) - Kultur for læring som her trer fram. Tydelige forventninger fra en leder kan også være et resultat av et mulig behov for kontroll og en forventning om å levere undervisning etter gitte kriterier. Dette ble uttalt av rektor Per i intervjuet: «Vi har fulgt opp der vi ser at kvaliteten ikke har vært god nok.» På den andre siden vil en skoleleder ikke kunne løse alle oppgaver alene. Ledelse er ikke mer eller mindre distribuert, men distribuert på ulike måter (Ottesen & Møller, 2006). I mange tilfeller kan det virke som at jo mer distribuert desto bedre, altså en normativ inngang til perspektivet. Dette er en av kritikkene Ottesen og Møller (2006) trekker fram mot distribuert ledelse. Vi ønsker å tre bort fra ledelse som noe normativt fordi vi er opptatt av praksisen som skjer i et samspill. Det kan være situasjonen som betinger tydeligheten som beskrives.

Loggen på Stella kan på den ene siden bli sett på som et verktøy for kontroll, på den andre siden kan behov i situasjonen fordre kommunikasjonen mellom ledere og følgere. På samme måte kan en tenke at de raske og pragmatiske avgjørelsene på Luna, som kan forbindes med effektivitet, heller må sees i lys av krisen vi er i. Det er slik rektor Per uttaler, situasjonen som ikke tillater lange drøftinger før avgjørelsene tas. Dette samsvarer med det Ottesen og Møller (2006) trekker fram om hvordan noen fenomener som makt og autoritet, kontroll og autonomi og effektivitet og resultatorientering, blir uvesentlige i empirinære studier av distribuert praksis. I distribusjon er det situasjonen som er avgjørende for all praksis. Ottesen og Møller (2006) trekker fram: «For å forstå ledelse, må vi dessuten undersøke hvilke muligheter og begrensninger som eksisterer lokalt, og hvordan aktørene i vid forstand nyttiggjør seg, utfordrer, endrer eller tilpasser seg slike forhold.» (Ottesen og Møller, 2006, s. 145)

Selv om de statlige føringene på grunn av situasjonen i løpet av våren har ført til mer avstand og mindre rom for fellesskap, fortalte alle våre informanter om profesjonsfellesskapet på skolen gjennom krisen. Samarbeidet, støtten og det kollektive kan synes veldig viktig i alle ledd på begge skolene i løpet av pandemien. Dette samsvarer med det distribuerte perspektivets fortrinn (Spillane mfl. 2004) som ligger i premisset at ledelse ikke forstås som det en leder gjør i bestemte kontekster, lederpraksis gir forrang. Det er interaksjonen mellom aktører som er i fokus. Den heroiske tydelige lederen blir satt til side, og fellesskapet får fokus. Dette perspektivet har også fått større plass i politiske dokumenter, og en distribuert tilnærming til skoleledelse finner vi igjen iblant annet i overordnet del av læreplanverket (2017).

6.3 Ledelse som praksis når situasjonens betingelser utfordrer

Informantene på Luna og Stella skole har fortalt om lederpraksis som handler om forventninger, tillit, kontroll og strategier knyttet til læringsarbeidet under koronakrisen. Gjennom intervjuene og dataanalysen har vi festet oss ved noen utsagn som vi ønsker å drøfte knyttet til disse områdene i lys av tidligere forskning.

Under intervjuet uttrykte rektor Per en forståelse av at ledelse er distribuert når alle vet hva som skal til. På Luna skole forteller begge lederne om hvordan de raskt utarbeidet og kommuniserte forventninger til praksis for opplæringen under hjemmeskoleperioden. Når Per forteller om forventninger, presiserer han i tillegg «Det er ikke et sånt autoritært regime altså.» En mulig forklaring kan være at Per på denne måten legitimerer sin egen lederpraksis i situasjonen. Kanskje opplever han at denne praksisen står i et motsetningsforhold til det han tidlig i intervjuet beskrev som en «flat struktur». Utsagnet kan også være et uttrykk for en underliggende normativ forståelse av at en type lederpraksis er bedre enn en annen. Uttalelsen kan også reflektere utdanningspolitiske føringer og trender i diskurser om skoleledelse de siste 20 årene. Fra tidlig på 2000-tallet, med St. meld nr.30 (2003-2004) – Kultur for læring og i introduksjonen av Kunnskapsløftet (LK06) blir den tydelige og sterke rektoren framhevet som svaret på det det norske skolen har hatt behov for. Utover på 2000-tallet skjer det imidlertid en endring, der et distribuerte ledelsesperspektiv blir viet større oppmerksomhet og muligens også har blitt framhevet som det foretrukne.

Skoleledelse er ikke en individuell aktivitet. Skoleledere inngår i interaksjoner som del av et større fellesskap. Informantene forteller at de forholder seg til både lærere, skoleledere, skoleeiere, andre samarbeidspartnere og nasjonale myndigheter. I dette samspillet finner vi gjensidig avhengighet, slik Gronn (2002) beskriver med overlappende og komplementære ansvarsområder. Eksempler på dette er skoleledere som er avhengig av at ansatte tar ansvar i ledelse av kohorter og ansatte som igjen er avhengig av en skoleledelse som tolker smittevernveiledere. I denne «kjeden» kan det oppstå forventninger når politiske beslutninger skal omsettes i praksis. Noen vil kanskje mene at både ansvarsdeling og ledelse har blitt særlig synlig gjennom denne dynamikken under koronapandemien. På den ene siden har nasjonale myndigheter gått i front med føringer for forsvarlige systemer som for eksempel smittevernveiledere og skoleeiere har foretatt lokale tilpasninger. På den andre siden kan det hevdes at skoleledere, lærere og assistenter i særlig grad har synliggjort lederpraksis i sine interaksjoner både med hverandre og med elever og foresatte i en svært spesiell situasjon. Funnene våre beskriver for eksempel assistenter som besøker, lærere som henter elever som ikke tør å komme tilbake på skolen eller ledere som leverer digitale hjelpemidler hjem til sårbare elever.

Mange vil kunne argumentere for at en krisesituasjon krever en annen lederpraksis enn en ordinær situasjon. Dette kan handle om ledere som må ta raske eller kanskje udemokratiske beslutninger. Det kan også hevdes at skoler er særlig komplekse virksomheter der læring og utvikling foregår i dynamikker og relasjoner mellom mennesker i ulike fellesskap. Når skolene i tillegg møter en ny situasjon som koronapandemien representerer vil det kunne utfordre lederpraksis. På begge skolene forteller informantene om iverksetting av tiltak som svar på utfordringer i situasjonen, og som ikke var en del av en forhåndsdefinert plan. Kari, rektor på Stella forteller eksempelvis om hvordan ledere kvitterte ut behov og små hverdagsproblemer som innkjøp av materiell for å støtte lærerne i deres oppdrag. Slike tiltak som vokser fram som et resultat av forhold ved konteksten kaller Knudsen og Flåten (2018) for emergerende, eller framvoksende strategier. Ledere som kvitterer ut småproblemer viser ved dette en forståelse for situasjonen ved å anerkjenne læreres uttalte behov og ulike reaksjoner i en krisesituasjon (Hafting mfl., 2017). Frandsen og Johansen (2011) ville kanskje argumentert for at dette er en dimensjon i skolens interne krisekommunikasjon. Gjennom anerkjennende lederpraksis vil kanskje medarbeiderne strekke seg langt for å komme seg best mulig gjennom krisen. Det vil kunne hevdes at emergerende strategier blir enda viktigere for ledelse under kriser fordi man ikke kan planlegge for alle situasjoner som kan oppstå. Som et resultat av behov håndteres situasjoner på ulike måter underveis, og strategiske «mønstre» som dannes lar seg kanskje ikke defineres før de er internalisert.

Selv om rektor på Stella beskrev formålet med loggen utelukkende som et verktøy for dialog og faglig støtte til lærere, kan loggen alternativt forstås som en strategi for skolelederne. Strategien vil på den ene siden kunne begrunnes med skoleledernes behov for å opprettholde kontakt og forhindre læreres utenforskap når de sitter for seg selv uten kolleger rundt seg. I spørreundersøkelsen for lærere som Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020) gjennomførte under skolestengingen var nettopp innenforskap og utenforskap et tema, og datamaterialet gir grunn til bekymring for lærere som blir usynlige i denne situasjonen. Når de uformelle arenaene i fellesskapet bortfaller, vil noen lærere kunne stå alene med oppgaver de ikke mestrer og i situasjoner de opplever at de ikke strekker til. På den annen side vil strategien også kunne handle om skolelederes behov for kontroll gjennom etablering av et system for å forsikre seg om forsvarlig praksis slik at de igjen kan dokumentere dette oppover til skoleeier.

Som vi viste i analysen gjennom dialog om loggen mellom de to lærerne Mari og Anne, uttrykte særlig Mari ambivalens med hensyn til loggen og opplevd tillit og kontroll fra nærmeste leder. Utover i samtalen erfarte vi imidlertid at Mari anerkjente rektor, Kari som kompetent og så på henne som en verdifull drøftingspartner i pedagogiske spørsmål. Hun uttrykte også forståelse for at skoleledere måtte innhente informasjon om hva som skjer hvor. En mulig forklaring på utviklingen i samtalen mellom Mari og Anne kan være at logg var et litt fremmed verktøy for Mari, eller et verktøy som hun kanskje bare har hatt erfaring med fra situasjoner der noe skal dokumenteres. En annen forklaring kan også være at hun ikke ville vedkjenne seg en slags mistro når Anne uttrykte seg så positivt om loggen, og i tillegg satt vi og lyttet til samtalen. I FIKS sin undersøkelse (Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020) meldte imidlertid de fleste lærere om at nettopp lærerfellesskapet og støtte fra ledelse på egen skole var en viktig kilde til inspirasjon i arbeidet med å utvikle ny undervisningspraksis og til å dele erfaringer.

6.4 Medierende artefakter – nye, justerte og forkastede verktøy

Medierende artefakter er sentrale i interaksjonen mellom aktørene på skolen, både gjennom språk og bruk av forskjellige redskaper og tegn. Det er gjennom disse lederpraksis blir synlig. I ett av de tre forskningsspørsmålene stiller vi nettopp spørsmål om lederes og læreres erfaringer med ulike verktøy i kommunikasjon i profesjonsfellesskapet. Både under intervjuene og i analysen er det noen perspektiver knyttet til formålet med ulike medierende artefakter som har ført oss inn i interessante diskusjoner underveis i arbeidet.

Informantene i studien fortalte at de ikke hadde erfaring med å gjennomføre undervisning på digitale læringsarenaer utenfor skolen da skolestenging ble et faktum 12.mars 2020. Dette er i tråd med funn i den ekstraordinære spørringen som NIFU gjennomførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Federichi & Vika, 2020). Skolene i studien hadde heller ikke en- til en- dekning på maskinvare. På den ene siden skulle Opplæringsloven følges med elevenes rett til opplæring, og samtidig måtte forsvarlig praksis ivaretas. På den andre siden måtte skolen iverksette tiltak som muliggjorde dette. Selv om de digitale betingelsene kanskje kunne oppleves som en begrensende faktor, var det nødvendig å klare å gjøre det «umulige» mulig i

situasjonen. Kanskje er det nettopp i slike situasjoner der behovet og formålet blir så synlig, at kreativiteten «våkner» hos aktørene. Knudsen og Flåten (2015, s. 29) omtaler *Kreativitet* som strategisk utfordring, og at et viktig element i strategisk ledelse er «...å komme fram til ukonvensjonelle, originale løsninger, noe som er krevende og forutsetter betydelig grad av oppfinnsomhet.» I denne kreative prosessen vil kanskje noen ideer og forslag bare bli flyktige strategier som aldri realiseres (Mirabeau mfl., 2015). Andre strategier kaller både Mirabeau mfl. (2015) og Knudsen og Flåten (2015) for emergerende. Disse blir til i prosesser underveis, og vil kanskje være vanskelig å identifisere før de realiseres.

I intervjuene forklarte informantene at de brukte de mulighetene som situasjonen tillot for å kunne få kontakt med hverandre- det var formålet. På Stella skole fortalte de om bruk av både Snapchat og Facetime som verktøy for kommunikasjon i den første fasen av skolestengingen. I denne forbindelsen sa rektor, Kari «Det var jo ikke lov, men altså en eller annen måte måtte de få kontakt med elevene på.» Utsagnet kan forstås som at Kari vil legitimere bruk av disse verktøyene fordi det er en krisesituasjon. Kanskje ville andre uttrykt seg annerledes og trukket fram Opplæringsloven som styrende over andre interne og lokale regler og føringer for kommunikasjonsplattformer. Likevel er det nærliggende å tro at praksisen uavhengig av begrunnelsen ville være den samme. Aktørene på Stella tok verktøyene i bruk for å kunne kommunisere med hverandre.

Lederne på begge skolene i studien besluttet i dagene etter skolestengingen å innføre Teams som læringsplattform for alle aktører. Informanter på begge skoler forteller at det var krefter som argumenterte for å bygge videre på verktøy som elever og lærere allerede kjente til. På et vis kan man hevde at det å fortsette med kjente verktøy var en måte å ivareta trygghet på i en kanskje ellers usikker tid. På den annen side var det kanskje en forventning fra skoleeiere rundt omkring at skolene skulle bruke et felles verktøy for kommunikasjon og læring, både internt og eksternt. Dessuten argumenterer de med at Teams hadde funksjoner som andre verktøy som for eksempel It`s Learning ikke hadde. Det ville kanskje kunne skape en slags «normaltilværelse» gjennom opplæring med videokommunikasjon. I krisetider har de formelle lederne ikke alltid tid til å gjennomføre demokratiske prosesser når beslutninger skal tas. Som eksempelet over viser måtte kanskje avgjørelsen om felles læringsplattform tas uten

at argumenter for eller mot fikk plass. De formelle lederne har fått et mandat gjennom sin styringsrett for å kunne gjøre nettopp dette (Ottesen & Møller, 2006).

Når opplæringen utelukkende skulle foregå digitalt betinget dette tilgang på maskinvare, internett og digitale ferdigheter. Både på Stella og Luna fortalte de om en del elever som måtte låne maskinvare fra skolen, både fordi de ikke hadde slikt utstyr i hjemmet, eller fordi de var flere søsken som trengte enhetene samtidig. I nyhetsbildet under disse ukene ble det også knyttet bekymring til barn som verken hadde internett, digital enhet eller voksne som kunne hjelpe dem hjemme. Funn fra den systematiske undersøkelsen som Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020) foretok da de samlet inn og sorterte erfaringer med læremidler og teknologi fra ukene med stengte skoler, er interessant i denne sammenhengen. Funn viste at 49% av elevene brukte enheter leid av skolen, 29% brukte private enheter og 32% brukte en kombinasjon. De fleste elevene var avhengige av og benyttet altså skolens enheter i stor utstrekning. Noen vil kunne hevde at innføringen av Teams førte til større forskjeller i læringsbetingelser for barn. Andre vil vektlegge mulighetene som mange barn fikk til å utvikle seg faglig sammen med sine medelever gjennom videoverktøyet i Teams. Kanskje vil flere av disse faktorene få implikasjoner for ledelse under koronapandemien. Informantene forteller blant annet om ledere som drar på hjemmebesøk til elever og lærere med levering av utstyr og opplæring i bruk.

Verktøy, rutiner, strukturer, regler og språk er alle eksempler på kulturelle artefakter som medierer våre interaksjoner. I interaksjonene og gjennom disse artefaktene finner lederpraksis sted. Formålet med Teams ble tydelig i mangel på fysiske læringsarenaer både for elever, lærere og ledere. På den ene side kunne Teams kanskje erstatte den fysiske interaksjonen. På den andre siden kunne verktøyet bidra til å skape en innramming for en ny og annerledes skolehverdag, eller en ny normalitet. Informantene i studien har beskrevet flere medierende artefakter som verdifulle for læring og erfaringsdeling under koronakrisen. Den daglige loggen mellom lærer og leder for utveksling av tanker om læring og elevoppfølging på Stella skole er et eksempel. Et annet eksempel som ble beskrevet var det ukentlige storteammøte for lærere på Luna skole der de delte erfaringer og utviklet ny undervisningspraksis sammen. Noen vil hevde at Teams er et godt alternativ for samhandling når fysisk tilstedeværelse ikke

er mulig. I FIKS sin undersøkelse (Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020) under skolestengingen stilte de spørsmål til skoleeiere som beskrev et kollektivt og faglig driv blant lærere i perioden, og at de også gjennom digitale nettverk og plattformer utover skolens verktøy utviklet egen kompetanse. Loggen som muliggjør kommunikasjon og pedagogiske refleksjoner mellom leder og lærer og erfaringsdelingen i storteammøtene på Luna er eksempler der bruk av verktøyet Teams erstatter fysiske samhandlingssituasjoner. Vi vil likevel argumentere for at det er faktorer i samhandlingen som går tapt når kommunikasjonen foregår digitalt.

Under skolestengingen og i fravær av felles fysiske læringsarenaer, var det flere av informantene som uttrykte bekymring for opplæringssituasjonen til elevene. Funn fra en spørreundersøkelse til foresatte med barn i grunnskolen (Frøyd & Larsen, 2020) viser store forskjeller i elevenes kontakt med læreren, krav om oppmøte og i hvor stor grad skolene tar i bruk digitale verktøy. På den ene siden handlet dette om hjemmeskole som fenomen. Man kan kanskje si at hjemmeskole har utfordret lærere og leders muligheter til å fange opp situasjoner der barn og unge ikke har det så bra. I tillegg vil det være forskjeller i hvordan barn og unge kan få hjelp til skolearbeidet og bli fulgt opp faglig hjemme. På den andre siden handlet det om utfordringer ved den nye læringsplattformen Teams. Tidligere i teksten viste vi til ulike muligheter og formål med verktøyet. I samtale med lærere og ledere på de to skolene under intervjuene, var det flere som argumenterte for at Teams ikke kan erstatte menneskelig kontakt. Noen trakk fram svakheter ved verktøyet som de opplever er til hinder for kommunikasjonen. Mangel på øyekontakt og bortfall av dynamikk som anerkjennelse i samtaler ble nevnt som eksempler. I tillegg fortalte en av informantene også om forsinkelser i lydbildet pga. dårlig nettforbindelse, et element som også kan skape avstand i samtalen. Andre innvendte at verktøyet har vært under stadig forbedring og fikk nye funksjoner som for eksempel muliggjorde å se mer enn fire personer på skjermen samtidig. Alle informantene var imidlertid samstemte om at innføring av verktøyet Teams hadde ført til mye læring og økte digitale ferdigheter både for elever, lærere og ledere. Og at det ikke bare handlet om tekniske ferdigheter, men også om «samtaleetikette» som å lytte, skru av ut-lyd når mange er til stede, be om ordet med håndtegnet og avslutte etter de rammene som er satt i gruppen.

Det er liten tvil om at koronakrisen og skolestenging har utfordret lederpraksis på skolene i studien, og funn i undersøkelser fra både FIKS (Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020) og NIFU

(Federichi & Vika, 2020) ser ut til å understøtte dette bildet. Skolene har sluttet med noen verktøy, justert andre og innført nye med en hastighet man kanskje ikke trodde ville være mulig inntil for et drøyt halvår siden. Samtidig som skolene har innført mye nytt, har de kanskje blitt mer oppmerksomme på verdiene i den fysiske samhandlingen. Rektor, Kari på Stella sier det så inderlig «Men det jeg også ser, er at vi har tatt i bruk de gamle verktøyene som heter menneskelig kontakt på en mindre selvfølkelig måte.»

6.5 Fagfornyelsen – fra planlagt til «uplanlagt» utviklingsarbeid

Alle de fire skolelederne vi intervjuet fortalte om det planlagte utviklingsarbeidet som skulle ha funnet sted i løpet av våren. Nye læreplaner (LK 20) innføres gradvis i norsk skole fra høsten 2020. Siden våre informanter jobber på barneskoler vil hele lærerplanen bli tatt i bruk fra denne høsten. Begge skolene var godt i gang med forberedelser i profesjonsfellesskapet der sentrale begreper fra planen som utforskning, kreativitet, tverrfaglighet, dybdelæring, variert undervisning, grunnleggende ferdigheter og kritisk tenking ble brukt for å beskrive arbeidet. I tillegg fortalte også noen skoleledere om kompetansepakker fra UDIR som var i bruk. De hadde i sine fortellinger stor tro på at dette skulle gi et godt grunnlag for videre arbeid til høsten. Da skolene ble stengt og det planlagte arbeidet ble etter hvert ble lagt bort, fikk utviklingsarbeidet på skolene en form som var mer situasjonsbetinget og «uplanlagt». Selv om Ahmed forteller om «hårete ambisjoner» om å fortsette med utviklingsarbeid som planlagt, svarer alle informantene våre at utviklingstiden ble annerledes enn det de hadde tenkt. Heidi forteller at fokus ble dreid fra arbeid med lærerplaner til refleksjon rundt undervisning. Situasjonen krevde kanskje at det planlagte ble nedprioritert fordi behovene som vokste fram under krisen ble viktigere i den daglige driften. I undersøkelsen fra FIKS (Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020) ble lærere som blir sittende alene med nye utfordrende arbeidsoppgaver trukket fram som et fokusområde. Dette utenforskapet kan kanskje kobles opp mot en av Heidis begrunnelser for behovet for endring, «De har jo sittet veldig ensomme rundt forbi.» (Heidi, assisterende rektor)

I lys av dette planlagte som blir erstattet av det «uplanlagte», er det kanskje nærliggende å spørre seg om hva slags læring informantene våre har fortalt om. For selv om det planlagte

ikke ble gjennomført forteller heldigvis alle åtte informanter om organisasjoner der det har foregått læring i alle ledd. Både på det personlige plan, der en lærer klarer å logge seg på et Teams-møte og skolen som organisasjon, med delingskulturer og felles ansvar for å få det til sammen er eksempler på dette. Spesielt det digitale løftet får stor plass i alle seks intervjuene. Begge skolene forteller suksesshistorier om alt som er lært om Teams i denne perioden. For oss blir det interessant å reflektere over hva som skjer med motivasjon og læring, og hva det gjør med en organisasjon når læringen ikke er planlagt. Skolelederne som svarte på FIKS-undersøkelsen (Bolstad, Gilje & Tronsmo, 2020) beskriver lignende erfaringer som våre informanter: Det er krevende å lede på avstand, men samtidig ser de et kollektiv og faglig driv hos lærerne. Selv om rektor Kari så lett sier: «...Vi krevde ingenting av jobbing med nye ting. [...] Vi stilte veldig få krav om faglig oppdatering.», ser vi i hennes beskrivelser at de nettopp hadde forventinger til praksis. De jobbet med nye ting hele tiden og lærerne måtte være på tå hev for å følge med i den «digitale timen» som var i stadig endring. I våre funn ser det ut til at motivasjonen til å lære har vært veldig høy. Det er også nærliggende å tenke at denne læringen er behovsstyrt. For å kunne drive undervisning digitalt må man mestre verktøyet. Flere av våre informanter har kalt det digitale behovet flaks og gratis læring, for Teams skulle de lære neste år. Det er grunn til å tenke at det er i det planlagte arbeidet at kravene til å jobbe med nye ting og faglige oppdateringer ikke lenger var på agendaen, mens læringen i det «uplanlagte» beskrives som særdeles stor.

Vi vet ikke om innføring av fagfornyelsen har kommet i skyggen av arbeidet med alt det nye som har vært på agendaen med hjemmeskole, digital undervisning og annerledesdager. Alle de fire lederne bruker ord som er sentrale i innføringen av kunnskapsløftet 2020 når de beskriver undervisningen til lærerne gjennom krisen. Ut fra våre funn så er det kanskje grunn til å tro at arbeidet med fagfornyelsen har blitt satt på sidelinjen i arbeidet på skolene i denne perioden, men historiene danner samtidig et annet bilde. De forteller om matematikklærere og kunst & håndverklærere som jobber tverrfaglig med et prosjekt, de drøfter variasjon med lærerne gjennom loggen, kreativiteten får plass både gjennom organisering og inn i undervisningen og vi hører om utforskende uteskole. I løpet av krisen har forutsetningene til å drive undervisning endret seg. Situasjonen har gjort noe med arbeidssituasjonen og skoledagene har blitt annerledes. Skoleledere forteller stolt om undervisning på skolen som er i tråd med mye av fokusområdene i Kunnskapsløftet 2020.

Selv om Kari selv hevder at hun ikke har tenkt en pedagogisk tanke siden 12. mars kan alle disse sporene av læring kanskje vise oss at det både har blitt lagt til rette for og det har vært nødvendig med pedagogisk arbeid på skolene. Denne benektelsen til Kari får oss til å lure på om det er et resultat av at de ikke har reflektert over læringen på den enkelte skolen fordi de har vært opptatt av «å gjøre». En krise vil slik vi har beskrevet i innledningen nettopp være påvirket av tidspress og usikkerhet som fører til handling (Hafting mfl., 2017) og i situasjonen har det kanskje ikke vært så mye tid til refleksjon. Funnene våre, om arbeidet de var i gang med i forbindelse med fagfornyelsen før 12. mars, får oss til å lure på om dette får utvikle seg og være i utprøving under krisen. Rommet og friheten assisterende rektor Heidi beskriver, kunne kanskje gi muligheter til å utforske ny praksis.

Etter hvert som skolene beveger seg over i en «etterkrisefase», vil det være nyttig å tenke gjennom hva slags lærdom de kan ta med seg til videre arbeid med fagfornyelsen. Informantene på begge skolene fortalte om Forms-undersøkelser der hensikten var å lære av det man hadde gjort og erfart i løpet av nedstenging og gradvis gjenåpning. Slik vi ser det er intensjonen om endring på enkelte områder til stede. Det blir spennende å følge med på om skolene klarer å utnytte erfaringer og kompetanse som de har ervervet seg under koronapandemien i videre arbeid. Noen vil til og med argumentere for at den kapasiteten som er skapt under krisen vil kunne bidra til å gi skolene ett dytt i retning av intensjonene i Kunnskapsløftet 2020.

6.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi drøftet ulike implikasjoner for ledelse i praksis under koronapandemien. Først diskuterte vi informantenes forskjellige innganger og erfaringer til koronakrisen og hvordan dette påvirket betingelser for praksis. Vi berørte begreper som *stressorer* og ulike faser som en sirkulær prosess i en krise, der virksomheten kan ta med seg verdifull læring til å bygge robusthet i møte med nye hendelser. Videre drøftet vi ledelse som praksis i lys av en distribuert tilnærming. I denne forbindelsen ønsket vi å belyse bredden i perspektivet ved å vise ulike innganger til hvem som kunne utøve lederhandlinger og hvordan ledelse kan begrunnes.

Under koronapandemien har ledere og lærere møtt på utfordringer de måtte håndtere på ulike måter. Vi har løftet fram hvordan dimensjonene forventninger, gjensidig avhengighet, emergerende strategier, anerkjennende praksis og tillit og kontroll får betydning for lederpraksis på skolene. Når vi drøfter medierende artefakter med blick på nye, justerte og forkastede verktøy ønsker vi å vise dynamikken i aktørens bruk av verktøy til ulike formål. Fraværet av fysisk samhandlingsarenaer har ført til at digitale tilnærminger har fått stor plass og var derfor nødvendig å drøfte. Avslutningsvis drøftet vi skolens arbeid med fagfornyelsen, sett i skjæringspunktet mellom planlagt og «uplanlagt» utviklingsarbeid.

7. Konklusjon

Formålet med studien er å få økt kunnskap om og innsikt i skoleledelse som praksis under koronapandemien. Problemstillingen som ble stilt var: «*Hva karakteriserer ledelse som praksis i lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien?*»

Det første forskningsspørsmålet lyder «Hvordan erfarer og begrunner skoleledere og lærere ledelse av prosesser i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?» Funnene har vist at lederpraksis beskrives som distribuert på forskjellig vis. Aktørene på Luna og Stella skole veksler mellom å tre fram som ledere og følgere i en rekke situasjoner. Det neste funnet handler om skolekulturen. Relasjoner, tillit, støtte og trygghet er eksempler på elementer i skolekulturen som informantene viste til som betydningsfulle for hvordan de møtte den nye situasjonen. Et annet funn peker mot at betingelsene i situasjonen førte til endring lederpraksis.

I andre forskningsspørsmål etterspør vi: «Hvilke strategier *blir* viktige i ledelse av lærernes profesjonsfellesskap under koronapandemien?» Funn i studien viser sporer til strategier som vokser fram på både Luna og Stella skole under koronapandemien. De emergerende strategiene ser ut til å komme som et resultat av kreative innganger for å løse bestemte utfordringer, innføring av nye rutiner samt nye måter å samhandle på.

Det tredje forskningsspørsmålet er: «Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon i profesjonsfellesskapet under koronapandemien?» Funnene viser at det brukes mange ulike verktøy for kommunikasjon under koronakrisen. Arbeidet med de digitale verktøyene viste også at et verktøy kan ha flere formål. Lærere og ledere fortalte om verktøy de har sluttet med, begynt med, om verktøy som er justert – og sist, men ikke minst om noen som de igjen benytter seg av på en mindre selvfølgelig måte.

Vi lar oss imponere av lærere og ledere som sammen svarer på utfordringene gjennom kreativitet for å finne muligheter og å utnytte skolens kapasiteter i en krevende tid. Informantene i studien brukte ord som trygghet, støtte, kommunikasjon, informasjon og tydelighet for å beskrive ledelse som praksis. Det er ingenting i våre funn som karakteriserer praksis som trer fram som noe bedre enn noe annet. Vi har imidlertid fått noen tykke

beskrivelser og et repertoar for hva som kan karakterisere ledelse som praksis i profesjonsfellesskapet under koronapandemien. Funnene viser ulike manifestasjoner av distribuert praksis.

De siste 100 årene har skolen som institusjon vært knyttet til opplæringsarenaer i og rundt skolebygget. Erfaringene har vist at det også er mulig å gjennomføre opplæring på andre arenaer ved hjelp av digitale plattformer som for eksempel Teams. Dette vil kunne få implikasjoner for digital satsing og praksis på alle nivåer i skole-Norge. En annen implikasjon kan være skolenes robusthet i møte med hendelser i samfunnet som for eksempel hindrer fysisk nærvær.

Det er behov for mer forskning på skoleledelse som praksis, både under og utenfor pandemier og andre kriser. Skoler er komplekse institusjoner der aktørene deltar i ulike fellesskap, interaksjoner og dynamikker som dyrker og utfordrer kunnskap og utvikling for deltakerne. I vår studie er det hva som karakteriserer lederpraksis som har hatt fokus, og for å få tak i praksis som utspilles i interaksjon mellom aktører er det behov for kvalitative intervju- og observasjonsdata. Slike undersøkelser er langt mer tid- og ressurskrevende enn for eksempel spøringer som kan innhentes fra flere informanter til samme tid. Vi tenker at flere kvalitative studier som har lederpraksis i fokus vil bidra til økt repertoar og innsikt i hvordan praksis kan ytre seg.

Det er en begrensning ved studien at datamaterialet består av selvrapporterte data.

Observasjonsdata i tillegg til intervjudata ville kunne gi et utdypet bilde av fenomenet. I tillegg er det også en begrensning at studien har få caser og få informanter. Dataene er kun samlet inn fra informanter på barneskoler på Østlandet, og skolene er i tillegg forholdsvis like med hensyn til størrelse og organisering.

«Det er mye som aldri skjer når ting går som normalt» (Per, rektor på Luna)

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2019) Avdelingslederfunksjonen i skolen – verktøy for rektors eller lederteamets ledelse? I K. Helstad & S. Mauserhagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. (s. 91-106). Universitetsforlaget.
- Bjerkholt, E. (1917). *Profesjonsveiledning - fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Cresswell, J. W. & Cresswell, J. D. (2018). *Research Design - Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Engen, O.A., Kruke, B.I., Lindøe, P.H., Olsen, K.H., Olsen, O.E. & Pettersen, K.A. (2016). *Perspektiver på samfunnsikkerhet*. Cappelen Damm.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.L. (Red.). (1999) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Federichi, R. A. & Vika, K.S. (2020). *Rapport 2020:13 Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)*.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656248/NIFU-rapport2020-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolstad, B., Gilje, Ø. & Tronsmo, F. (2020). *Nye veier og varige spor - erfaringer for fremtidens skole*. Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS).
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/>

- Frandsen, F. & Johansen, W. (2011). *The study of internal crisis communication: towards an integrative framework*. *Corporate Communications: An International Journal*, 16(4), 347-361
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. NJ: Jossey-Bass.
- Frøyd, E.K. & Larsen, I. V. (2020, 13. mai). *De minste elevene hadde minst kontakt med læreren i tiden med hjemmeskole*. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole/de-minste-elevene-hadde-minst-kontakt-med-laereren-i-tiden-med-hjemmeskole/1683333>
- Gronn, P. (1996). From transactions to transformations. *Educational Management Administration & Leadership*, 24 (1), s. 7-30.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*. 2002-2008, Vol.13 (4) s. 583-605.
- Grotvassli, K. Å. & Vannebo, B.I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gundel, S. (2005). Towards a new Topology of Crises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 13(3): 106-115
- Gunter, H. (2005). Putting Education Back into Leadership, *Forum*, 05 (2), s. 181-188.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hafting, T. (Red.). (2017). *Krisehåndtering – planlegging og handling*. Fagbokforlaget
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner- Skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Cappelen Damm Akademisk
- Knudsen, H. & Flåten, B.T. (2015). *Strategisk ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kruke, Bjørn. Ivar. (2015). Planning for crisis response: The case of the population contribution. *Safety and Reliability of Complex Engineered Systems*, s. 177-185. ESREL.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research design- An Interactive Approach* (3. utg). SAGE Publications.
- Mirabeau, L., Maguire, S. & Hardy, C. (2015) Bridging practice and process research to study transient manifestations of strategy. *Strategic management journal* 2017 (3) s. 583-605.
- Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Meld. St. 22 (2010-211). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-2120162017/id2544344/>
- Mintzberg, H., Quinn J. B. & Ghoshal S. (1995) *The Strategy Process*. Prentice Hall Europe.
- Møller (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, årgang 90, s. 96-108
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv I K. Sivesind, G. Langfeldt & R. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Quarantelli, E.L. (2000). Emergencies, disasters and catastrophes are different

phenomena. *Preliminary paper 304, University of Delaware*. Disaster Research Center.

https://url12.mailanyone.net/v1/?m=1kXro3-00062Q-68&i=57e1b682&c=iyU1vY2s3HOXihjaM22xDGxvHEcPYxjKo4pwoz6yb0dKmCou7R1PYYVH92Mk8xOP_Sx-d4tam1cgCelJuvw24YVGLYzsIWSnYc79xEyLDDveuxoHyX2C80grq3G4otvNN8sw3cIPmlstGpdzkiddY3QjMxC2fPDqlbMEmU2GqAeCmGbcl4GO1mc6UMs9YhGh9we1fbjvOHKX5tSRI0psT3DvJixFNIfxZvsd6Auwk6bwwGKa_Zmvm0gYQtCxePc

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonsl ring. N r skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading managing*, 06 (1), s. 62-75.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

<http://dx.doi.org/10.1080/0022027032000106726>

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. John Wiley & Sons Inc.

Spillane, J. P. & Diamond, J.B. (2007) *Distributed Leadership in Practice*. Teachers College, Columbia University.

Spillane, J. P. (2015) Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies*, Vol.5(2), 277-294.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Hart, P. & Boin, A. (2001) *Managing Crises: Threats, Dilemmas, Opportunities*, Chapter: 2. Publisher: Charles C. Thomas, Springfield -Editors: U. Rosenthal, Arjen Boin, L. Comfort

UNESCO, IEA & European Commission. (2020). *Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*.

https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-07/REDS_Brochure-seperate-pages.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06).

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-20).

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Vennebo, K.F. (2015). *School Leadership in Innovative Work Places and Spaces*
[Doktorgradsavhandling]. Universitet i Oslo.

Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weick, K. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of management studies*, 1988-07, Vol.25 (4), p.305-317.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Ritzels Forlag.

Aasheim, A. & Lunde, A.L (2020). Svineinfluensa tok nesten livet av Vetle (25). *Aftenposten, A-magasinet* nr.20, s. 36-43.

Referansene i oppgaven er oppført etter APA 7th:

Redaksjonen for norsk APA-stil. (2020). *Norsk APA-manual: En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil basert på APA 7th* (Versjon 1.4). Unit. <https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansestil>

Vedlegg

Vedlegg 1: Figurer, tabeller og utdrag

Vedlegg 2: Oversikt over skolestenging og gjenåpning

Vedlegg 3: NSD – godkjenning

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 5: Intervjuguide for ledere

Vedlegg 6: Intervjuguide for lærere

Vedlegg 1: Figurer, tabeller og utdrag

Figurer

Kapittel		Figur	Innhold
3	Analytisk rammeverk	Figur 3.1	Ledere, følgere, situasjon (Spillane, 2015)
3	Analytisk rammeverk	Figur 3.2	Lederpraksis (Spillane, 2004, s. 3)
3	Analytisk rammeverk	Figur 3.3	Krisefaser, Kruke (Hafting mfl., 2017)
3	Analytisk rammeverk	Figur 3.4	En typologi over krisers utviklings- og termineringshastighet, t Hart & Boin (Hafting mfl., 2017, s. 135)
3	Analytisk rammeverk	Figur 3.5	En typologi over krisers påvirkbarhet og forutsigbarhet, Gundel (Hafting mfl., 2017, s. 136)
4	Forskningsdesign	Figur 4.1	Forskningsdesign (Maxwell, s.5)

Tabeller

Kapittel		Tabell	Innhold
4	Forskningsdesign	Tabell 4.1	Informanter på Stella skole
4	Forskningsdesign	Tabell 4.2	Informanter på Luna skole
5	Analyse	Tabell 5.1	Samhandlingsformer som er beskrevet på Stella og Luna under koronapandemien
5	Analyse	Tabell 5.2	Verktøy i bruk under på Stella og Luna under koronapandemien

Utdrag

Kapittel		Utdrag	Innhold
5	Analyse	Utdrag 5.1	Rektor på Stellas beskrivelse av krisens faser under koronapandemien
5	Analyse	Utdrag 5.2	Rektor på Luna beskriver krisens faser under koronapandemien
5	Analyse	Utdrag 5.3	Anne og Mari i samtale om loggrutinen på Stella skole

Vedlegg 2: Oversikt over skolestenging og gjenåpning

Dato:	Gjelder:	Info:
12/3-20	Alle elever	Skole og barnehage helt stengt Tilbud til noen få elever: <ul style="list-style-type: none">• foresatte med samfunnskritiske jobber• spesielt sårbare elever
20/4-20	Barnehage	Åpne barnehager <ul style="list-style-type: none">• med strenge smittevernregler• mulig endring i åpningstidene
27/4-20	1.-4. trinn + noen linjer på videregående skole	Tilbake på skolen. <ul style="list-style-type: none">• Med strenge smittevernregler: avstand, vaskerutiner,• Mulig endring i timetall• Kohorter på 15 elever (1.-4. trinn)
11/5-20	Resten av elever i grunnskolen og videregående skole	Tilbake på skolen, <ul style="list-style-type: none">• Med strenge smittevernregler• Mulig endring i timetall• Kohorter på f.eks. 20 elever (5.-7. trinn)
2/6-20	Alle elever	Trafikklysmodellen <ul style="list-style-type: none">• Rødt-, gult- og grønt nivå• Skolene i Norge er på gult nivå (fra juni 20)• kan oppleve at enkelt skoler eller kommuner er i rødt i perioder.

Vedlegg 3: NSD – godkjenning

26.10.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e5b71e9-4a9b-437b-afad-4370ffebea1d> 1/3

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Ledelse i krisetid

Referansenummer

900430

Registrert

01.03.2020 av Gro Kvalheim - grokva@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ruth Jensen, ruth.jensen@ils.uio.no, tlf: 22844857

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gro Kvalheim, gro.kvalheim@nes-ak.kommune.no, tlf: 91743302

Prosjektperiode

01.03.2020 - 31.12.2020

Status

14.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

14.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.05.2020.

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 14.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

Grunnet koronaepidemien er det gjort justeringer i masterprosjektet. Det vil nå kun gjennomføres

intervjuundersøkelser. Data vil behandles likt som tidligere beskrevet. Observasjoner utgår.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

26.10.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e5b71e9-4a9b-437b-afad-4370ffebea1d> 2/3

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

04.03.2020 - Vurdert

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 04.03.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

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: åpenhet (art. 12),

informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning

(art. 19), 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.

26.10.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e5b71e9-4a9b-437b-afad-4370ffebea1d> 3/3

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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ledelse i krisetid»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere ledelse i krisetid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskaper om ledelse i krisetid.

Problemstillingen er:

«Hva karakteriserer ledelse som praksis i skolens læringsarbeid under *koronapandemien*?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å få kunnskap og innsikt i ledelse i krisetid. Vi ønsker derfor å intervju skoleledere og lærere. Vi har foretatt et strategisk utvalg av to grunnskoler i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på ett intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om:

1. I hvilke situasjoner foregår ledelse av læringsarbeid og hvordan er ledelse distribuert??
2. Hvilke strategier blir viktige i ledelse av læringsarbeidet?
3. Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon om læringsarbeidet?

Vi tar lydopptak via nettskjema og notater fra intervjuet.

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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Informasjonen fra intervjuet vil kun benyttes av prosjektgruppa, bestående av Mona Nilsen og Gro Kvalheim.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder. Vi vil også benytte oss av fiktive navn under transkribering av materialet. Materialet blir oppbevart kryptert og lagret på sikker forskningServer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2020. Opptak fra intervjuene vil slettes umiddelbart etter endt prosjekt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Ruth Jensen tlf: +47 22844857*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mona Nilsen og Gro Kvalheim

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ledelse av utviklingsarbeid, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, desember 2020.

Vedlegg 5: Intervjuguide for Ledere

Intervjuguide skoleledere

Forskningsspørsmål	Spørsmål i intervjuguide til hvert forskningsspørsmål	Teori
<p>Innledende spørsmål/kontekst</p>	<p>Kan du beskrivelse din lederrolle på skolen, litt om arbeidserfaring og hvor mange år du har vært i stillingen?</p> <p>Hvordan er skolen vanligvis organisert? (Strukturer for ledelse, funksjonsstillinger, team/trinn, organisering av fellestid, ansvar, kommunikasjon)</p> <p>Grunnet koronapandemien har opplæringen for elevene siden 12.mars blitt gjennomført på andre måter. Kan du/dere si litt om hvordan dere har ledet læringsarbeidet for lærerne i denne perioden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortell gjerne om hva dere har gjort i ulike faser: (- a. rett før nedstenging- b.de to første ukene etter nedstenging- c. etter påske- d. planlegging for oppstart e. etter oppstart) 	
<p>1. I hvilke situasjoner foregår ledelse av læringsarbeid og hvordan er ledelse distribuert?</p>	<p>1a I hvilke situasjoner og på hvilke arenaer foregår ledelse av læringsarbeid?</p> <p>1 b Hvem tar ansvar i disse situasjonene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ledere? Lærere? Andre? - Hvem er deltakere? Hva gjør de? <p>Hvordan gjøres det?</p> <p>1 c Hvem samarbeider du med? Kan du fortelle litt om disse samarbeidende fellesskapene?</p>	<p>J. Spillane (2006)</p>

	<p>1 d Hva tenker du om fordeling av ledelse på denne skolen?</p> <p>1e Kan du beskrive noen kommunikasjonssituasjoner med skoleeier, lokale og nasjonale myndigheter i perioden? (kommunikasjon/fellesskap/ føringer/støtte)</p>	
<p>2. Hvilke strategier blir viktige i ledelse av læringsarbeidet?</p>	<p>2a Kan du fortelle noe om hva som har vært viktig og som dere sammen har kommet fram til med hensyn til hvordan dere leder læringsarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Informasjon (til hvem, om hva, når og på hvilken måte) b. Kommunikasjon, motivasjon og fellesskap (interaksjon) c. Felles læring (kunnskap- og meningsutveksling) d. Tillit (gjensidig tillit) e. Håndtering av usikkerhet/uforutsigbarhet i en tid med høy endringshastighet? <p>2b Har situasjonen under koronapandemien ført til endring i måten dere leder lærernes læring? Hvordan? Hvorfor?</p> <p>2c Har lærernes rolle mht. ledelse av læringsarbeidet i fellesskapet endret seg under koronapandemien? Hvordan? Hvorfor?</p> <p>2d Har ledelsen hatt bevisste strategier som dere har benyttet i ledelse læringsarbeidet i perioden?</p>	<p>Knudsen og Flåten (2015)</p>
<p>3. Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon om læringsarbeidet?</p>	<p>3a Hvilke erfaringer har du med verktøy som dere har brukt for kommunikasjon om læringsarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke verktøy har vært i bruk for kommunikasjon om læringsarbeidet? (fysiske og symbolske verktøy) 	<p>Engeström (1999)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor har de vært brukt? (situasjoner, arenaer) - Hvordan har verktøyene blitt brukt? (prosesser) - Hvorfor har verktøyene blitt brukt? (for å diagnostisere og forklare objekter) <p>3b Har du og lærerne endret bruk av verktøy under koronapandemien? Hvis ja, kan du gi noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justering av tidligere verktøy eller nye verktøy? <p>3c Hvilke faktorer tenker du har bidratt til å hemme og/eller fremme kommunikasjonen om læringsarbeid i denne tiden?</p>	
Avrundning av intervjuet	Er det noe annet som du mener er viktig og har lyst til å kommentere?	

Vedlegg 6: Intervjuguide for lærere

Intervjuguide – lærere (gruppeintervju)

Forskningsspørsmål	Spørsmål i intervjuguide til hvert forskningsspørsmål	Teori
<p>Innledende spørsmål/kontekst</p>	<p>Kan dere beskrive deres lærerstilling/rolle på skolen (kort om arbeidserfaring og hvor mange år dere har vært i stillingen?)</p> <p>Hvordan er skolen vanligvis organisert? (Strukturer for ledelse, funksjonsstillinger, team/trinn, organisering av fellestid, ansvar, kommunikasjon)</p> <p>Grunnet koronapandemien har opplæringen for elevene siden 12.mars blitt gjennomført på andre måter. Kan du/dere si litt om hvordan dere har erfart arbeidssituasjonen din i perioden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortell gjerne om hvem som har gjort hva i ulike faser: (- a. rett før nedstenging- b. de to første ukene etter nedstenging- c. etter påske- d. planlegging for oppstart e. etter oppstart) 	
<p>1. I hvilke situasjoner foregår ledelse av læringsarbeid og hvordan er ledelse distribuert?</p> <p>Alternativt: I hvilke situasjoner foregår ledelse og hvem er det som leder?</p>	<p>1a I hvilke situasjoner og på hvilke arenaer foregår ledelse av læringsarbeid?</p> <p>1 b Hvem tar ansvar i disse situasjonene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ledere? Lærere? Andre? - Hvem er deltakere? Hva gjør de? <p>Hvordan gjøres det?</p>	<p>J. Spillane</p>

	<p>1 c Hvem samarbeider du med? Kan du fortelle litt om disse samarbeidende fellesskapene?</p> <p>1 d Hva tenker du om fordeling av ledelse på denne skolen?</p>	
<p>2. Hvilke strategier blir viktige i ledelse av læringsarbeidet?</p> <p>Alternativ: Hva tenker du ledelsen har gjort for at du skal lykkes i arbeidet ditt under denne perioden?</p> <p>Er det noen ting de gjorde mer av etterhvert?</p> <p>Så kan vi komme inn på noen underpunkter a-e</p>	<p>2a Kan dere beskrive hvordan dere har tatt del i og erfart ledelse av lærere i læringsarbeidet med hensyn til;</p> <ul style="list-style-type: none"> f. Informasjon (til hvem, om hva, når og på hvilken måte) g. Kommunikasjon, motivasjon og fellesskap (interaksjon) h. Felles læring (kunnskap- og meningsutveksling) i. Tillit (gjensidig tillit) j. Håndtering av usikkerhet/uforutsigbarhet i en tid med høy endringshastighet? <p>2b Har ledernes rolle mht. ledelse av læringsarbeid endret seg under koronapandemien? Hvordan? Hvorfor?</p> <p>2c Har din rolle, eller har du erfart at lærerkollegaers rolle har endret seg mht. ledelse av læringsarbeid i fellesskapet under koronapandemien? Hvordan? Hvorfor?</p>	Knudsen og Flåten
<p>3. Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med bruk av ulike verktøy for kommunikasjon om læringsarbeidet?</p>	<p>3a Hvilke erfaringer har du med verktøy som dere har brukt for kommunikasjon om læringsarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke verktøy har vært i bruk for kommunikasjon om læringsarbeidet? (fysiske og symbolske verktøy) 	Engeström (1999)

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor har de vært brukt? (situasjoner, arenaer) - Hvordan har verktøyene blitt brukt? (prosesser) - Hvorfor har verktøyene blitt brukt? (for å diagnostisere og forklare objekter) <p>3b Har du/dere og lederne endret bruk av verktøy under koronapandemien? Hvis ja, kan du/dere gi noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justering av tidligere verktøy eller nye verktøy? <p>3c Hvilke faktorer tenker dere har bidratt til å hemme og/eller fremme kommunikasjonen om læringsarbeid i denne tiden?</p>	
Avrundning av intervjuet	Er det noe annet som du/dere mener er viktig og har lyst til å kommentere?	