

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: BE320E

Navn: Else Iren Andersen, Knut Storeide og Thomas Herstad

---

Endelig kom det en pandemi!

- En fenomenologisk studie av skoleledelse under Covid-19

---

Dato: 29.november 2021

Totalt antall sider: 107

## Sammendrag

Som skoleleder har du et stort og bredt ansvarsområde. Du skal lede de ansatte slik at de får være den beste utgaven av seg selv, noe som igjen skal føre til god undervisning til alle elever. Et trygt og godt læringsmiljø er viktig for at elevene best mulig skal kunne motta læring og foresatte trenger bekreftelse på at det kjæreste de eier ledes inn på rett spor fremover i livet.

Da pandemien inntraff var vi uforberedt på hva som ventet oss, og vi måtte i felleskap mobilisere, bygge nye strukturer og nye relasjoner. Vi måtte ta til oss informasjon, videreformidle den og benytte den til det beste for samfunnet.

Problemstillingen som vi legger til grunn for denne oppgaven er:

På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?

Endrings- og innovasjonsarbeid i skolen er en kontinuerlig prosess og favner bredt.

Vi har derfor valgt å belyse problemstillingen ved å støtte oss på tre forskningsspørsmål:

- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen?

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er basert på kjent teori ved å drive endringsarbeid i skolen, teori som omhandler autonomi og selvledelse og teori om digital ledelse.

Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming for å forstå et fenomen gjennom informantens øyne - altså utforske og beskrive forståelsen av et fenomen gjennom enkeltindividet.

Fenomenet er samsvarende med problemstillingen og informantene er skoleledere fra seks forskjellige skoler, i tre forskjellige kommuner, i to ulike fylker.

I denne undersøkelsen har vi brukt kvalitativ metode og benyttet en intervjuguide for deretter å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer med hver enkelt informant. Det vil

være nødvendig å plassere forskningen vår i en kontekst. Dette har vi gjort ved å se på forskning og aktuell teori om det å være leder innenfor kunnskapsorganisasjoner.

Funnene i vår undersøkelse viser at endringer i kunnskapsorganisasjoner kan gå raskt når et felles mål er utviklet. Endringsprosesser er ofte omfattende og prosessrelaterte, men når rammefaktorene endres over natten, viser det seg at det er stor endringsvilje hos ansatte i skolen. Dette stiller krav til skoleledere om å være støttende og utøve tillitsbasert ledelse, samtidig som aktuelle beslutninger kommuniseres med et klart og tydelig språk.

## **Abstract**

As a school leader, you have a large and broad area of responsibility. You must lead the employees so that they get to be the best version of themselves, which in turn should lead to good teaching to all students. A healthy and good learning environment is important for the pupils to receive learning as best as possible, and parents need confirmation that their children are led onto the right track going forward in life.

When the pandemic occurred, most school leaders were unprepared for what was expected of us, and together we had to jointly mobilize and build new structures and new relationships. We also had to absorb new information, pass it on and use it for the benefit of society.

The problem we want to address in this thesis is:

How has the pandemic affected change and innovation work in schools?

Change and innovation work in schools is a continuous process and has a wide perspective, and we have therefore chosen three questions which will help us to address the problem:

- How has the pandemic affected the management of digital developments in schools?
- How has the pandemic affected the management of change effort in schools?
- How has the pandemic affected the ability and willingness to innovate in schools?

The theoretical framework of this thesis is based on known theory by conducting change effort in schools, theory that deals with autonomy and self-management and theory of digital management. We have chosen a phenomenological approach to understand a phenomenon through the informant's eyes – i.e. exploring and describing the understanding of a phenomenon through the individual. The phenomenon is consistent with the problem and the informants are school leaders from six different schools, in three different municipalities, in two different counties.

In this survey, we have used qualitative methods and used an interview guide to then conduct individual semi-structured interviews with each informant. It will be necessary to place our research in a context. We have done this by looking at research and current theory about being a leader in educational organizations.

The findings of our survey show that changes in educational organizations can be rapid once a common goal has been developed. Change processes are often extensive and process-related, but when the framework factors change overnight, it turns out that there is a great willingness to change among co-workers in educational organizations. This requires school leaders to be supportive and to exercise trust-based leadership, while at the same time communicating current decisions in a clear and evident language.

## Forord

Denne masteroppgaven avslutter vår MBA-utdannelse ved Nord Universitet. Det har vært en interessant og givende studie, men også krevende da vi underveis i studieløpet ble rammet av en pandemi. Vi vil berømme våre lærere på Nord universitet som måtte endre strukturen i studieløpet og utvikle en digital arena for forelesning, oppgavebesvarelse og oppfølging. Vi har opplevd studiet som relevant for de fagområder som vi jobber innenfor og den kunnskapen vi har tilegnet oss har vært med på å forme den ledere hver av oss er i dag.

De ulike emnene i studiet har for oss komplettert hverandre og gitt oss et godt faglig grunnlag for å kunne utvikle oss videre som ledere. Å være i full jobb samtidig som man skal gå i gang med et masterløp skal være, og har vært, utfordrende, men med god støtte, veiledning og tilrettelegging fra arbeidsgiver, har vi kommet i mål.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder, Natalia Andreassen, for tilgjengelighet, innspill og god veiledning gjennom denne prosessen. Vi ønsker også å takke alle våre informanter fra Gildeskål, Steinkjer og Namsos kommune, som har gitt oss reflekterte, innsiktsfulle og aktuelle beskrivelser og opplevelser, om det å utøve skoleledelse under en pandemi.

Til slutt vil vi takke våre ektefeller og barn for at de også har holdt ut masterløpet vårt fra sidelinjen. Deres støtte og tålmodighet har vært uvurderlig.

Gildeskål, Steinkjer og Namsos 29.11.2021

Else I. Andersen      Thomas Herstad      Knut Storeide

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	- 1 -
Abstract .....	- 3 -
Forord .....	- 5 -
Vedlegg .....	- 9 -
Oversikt over figurer .....	- 9 -
Begrepsordliste .....	- 10 -
1.0 Innledning .....	- 13 -
1.1 Bakgrunn og aktualitet .....	- 13 -
1.2 Problemstilling .....	- 14 -
1.3 Operasjonalisering av problemstilling .....	- 15 -
2.0 Teori og litteratur .....	- 15 -
2.1 Skoleledelse .....	- 16 -
2.1.1 Oppsummering av skoleledelsesteori .....	- 19 -
2.2 Digital ledelse .....	- 20 -
2.2.1 Oppsummering av digital ledelsesteori .....	- 21 -
2.3.1 Utvidet forståelse av endringsprosesser .....	- 23 -
2.3.2 Motstand mot endring .....	- 25 -
2.3.3 Oppsummering av endringsledelsesteori .....	- 27 -
2.4 Innovasjonsledelse .....	- 27 -
2.4.1 12 – trinns modell for innovasjon .....	- 28 -
2.4.2 Lederoppgaver i innovasjonsprosesser .....	- 29 -
2.4.3 Oppsummering av innovasjonsledelsesteori .....	- 30 -
2.5 Kriseledelse .....	- 30 -

2.5.1 Krisetypologier .....	- 30 -
2.5.2 Ledelse i kriser .....	- 32 -
2.5.3 Kreativitet i krisetid .....	- 33 -
2.5.4 Oppsummering av kriseledelsesteori .....	- 33 -
2.6 Autonomi og selvledelse .....	- 33 -
2.6.1 Oppsummering av teori om autonomi og selvledelse .....	- 35 -
2.7 Akademisk ledelse i krise .....	- 36 -
2.7.1 Oppsummering av teori om akademisk ledelse i krise .....	- 37 -
2.8 Oppsummering av teorikapittel .....	- 37 -
3.0 Metodekapittel.....	- 38 -
3.1 Prosess for litteratursøk .....	- 39 -
3.2 Valg av metode .....	- 41 -
3.3 Deskriptivt design.....	- 42 -
3.4 Teoridrevet forskning .....	- 42 -
3.4.1 Teoretiske antakelser .....	- 43 -
3.5 Fenomenologisk metode.....	- 43 -
3.5.1 Fenomenologi som forskningsdesign .....	- 44 -
3.5.2 Forberedelse .....	- 44 -
3.6 Beskrivelse av datainnsamling .....	- 45 -
3.7 Beskrivelse av dataanalyse .....	- 47 -
3.8 Reflektert gjennomgang av validitet, reliabilitet og generalisering.....	- 51 -
3.9 Etske problemstillinger.....	- 51 -
4.0 Empiriske funn .....	- 52 -
4.1 Analyse .....	- 52 -
4.2 Ledelse av digital utvikling .....	- 54 -
4.2.1 Rammefaktorer .....	- 54 -



4.2.2 Vilje til å endre seg .....	- 56 -
4.2.3 Lederrolle .....	- 58 -
4.3 Ledelse av endringsarbeid .....	- 59 -
4.3.1 Rammefaktorer .....	- 59 -
4.3.2 Lederrolle .....	- 61 -
4.4 Evne og vilje til innovasjon .....	- 63 -
4.4.1 Vilje til endring .....	- 64 -
4.4.2 Struktur .....	- 65 -
4.4.3 Drivere .....	- 66 -
4.5 Oppsummering av empiriske funn .....	- 69 -
5.0 Analyse av funn opp mot teori .....	- 70 -
5.1 Ledelse av digital utvikling .....	- 70 -
5.1.1 Rammefaktorer .....	- 70 -
5.1.2 Vilje til å endre seg .....	- 73 -
5.1.3 Lederrolle .....	- 75 -
5.2 Ledelse av endringsarbeidet .....	- 77 -
5.2.1 Rammefaktorer .....	- 78 -
5.2.2 Lederrolle .....	- 79 -
5.3 Evne og vilje til innovasjon .....	- 83 -
5.3.1 Innovasjon.....	- 86 -
5.3.2 Lederoppgaver gjennom den digitale innovasjonen .....	- 86 -
5.3.3 Vilje til endring .....	- 88 -
5.3.5 Drivere .....	- 90 -
6.0 Konklusjon .....	- 92 -
6.1 Teoretiske og praktiske implikasjoner.....	- 93 -
6.2 Videre forskning .....	- 94 -

6.3. Svakheter og styrker ved oppgaven.....	- 95 -
Litteraturliste APA 7th .....	- 96 -

## **Vedlegg**

[Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanten](#)

[Vedlegg 2: Intervjuguide](#)

[Vedlegg 3: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning \(NSD\)](#)

## **Oversikt over figurer**

[Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen](#)

[Figur 2 Endringsprosessen – modell Miles](#)

[Figur 3 Endringsprosessen – modell Skandsen et.al.](#)

[Figur 4 Grunnleggende behov – trygghet og vekst](#)

[Figur 5 12 – trinns modell for innovasjon](#)

[Figur 6 Oversikt over krisers utvikling og avslutning](#)

[Figur 7 Eksempel på litteratursøk](#)

[Figur 8 Venndiagram som illustrerer oppbygningen av litteratursøk](#)

[Figur 9 Koding og kategorisering av kvalitativt datamateriale](#)

[Figur 10 Oppbygning av beretningsanalyse](#)

[Figur 11 Pandemistyrte endring](#)

## Begrepsordliste

Begrep	Vår definisjon
Endringsledelse	Dersom en reell endring skal finne sted må det, må det etableres en vilje og en entusiasme for endringsarbeidet. Entusiasme skapes ikke gjennom enkeltstående happenings, men ved systematisk arbeid over tid. Det dreier seg om å skape en felles forståelse og felles mål som en ønsker å arbeide mot (Skandsen et. al.. 2011, s.11).
Fenomenologi – å forstå verden gjennom menneskene	Fenomenologi er på mange måter så langt fra positivistisk forskning og kvantitative studier som vi kan komme. Målet er ikke å eliminere det subjektive og strekke seg mot objektivitet, men det motsatte – å få frem enkeltpersoners subjektive opplevelser av hendelser, situasjoner eller fenomener. Et menneske kan ikke studeres på samme måte som en ting, men må studeres som et handlende, følede, menende, opplevende og forstående individ. Fenomenologiske studier søker etter essensen i menneskers levde erfaringer. (Johannessen et. al., 2020, s. 170).
Innovasjon	Kollektive prosesser som oppstår med utgangspunkt i en ny (og akseptert) idé, og som får sin effekt når resultatene (produktene) av den nye ideen tas i bruk, gjennom å forandre hvordan mennesker organiserer seg, hvilke redskaper og teknologier de utnytter, eller hvordan de lever (uten at det er gitt om effekten vil bli oppfattet som positiv eller negativ). (Aasen & Amundsen, 2011, s. 38).
Krise	En krise er en hendelse som har et potensial til å true viktige verdier og svekke virksomhetens evne til å utføre sine samfunnsfunksjoner (NOU 2000: 24)

Ledelse	Ledelse er å skape oppslutning om målrettet samarbeid gjennom å gjøre det meningsfylt, skape mening i situasjonen slik at beslutninger lar seg gjennomføre (Arnulf, 2012).
Pandemi	En pandemi plasseres i kategorien «langsomt brennende kriser» (Slow-burning crisis). Det er kriser som utvikler seg over tid og som bare sakte forsvinner med innsats. Slike kriser er vanskelig både å kartlegge status og tidspunkt for når en skal mobilisere de nødvendige ressurser, definere problem og hva som er mulige tiltak. Det er også vanskelig å definere grenser og områder for å iverksette respons (Borch & Andreassen, 2020, s. 19).
Profesjonsfellesskap	Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skolefremmer en delings og læringskultur (Utdanningsdirektoratet 2020).
Rammefaktorer	Rammefaktorer er det som gir skoleledelse og utøvelse av dette et mulighetsrom. Innenfor grunnskole er rammefaktorene de rammene som ligger til grunn for gjennomføringen. Rammefaktorer kan også være stedet der aktiviteten gjennomføres, hvor mye tid vi har til rådighet, de ulike ansattes kompetanse, størrelsen på gruppen og læremidler man har tilgjengelig (Lyngsnes & Rismark, 1999)
Skoleledelse	Skoleledelse handler om å vise lederskap overfor de ansatte, samt være en inspirator for elevene. For begge disse gruppene, ansatte og elever, vil resultatene være

	<p>betinget av skolelederen som inspirator, hvordan han motiverer, den kreativitet som fremskaffes, de relasjoner han klarer å utvikle og det kommunikasjonsklima han skaper (Johannesen &amp; Olsen, 2008).</p>
--	--

## 1.0 Innledning

12.mars 2020 satte regjeringa i verk de mest inngripende tiltakene som har vært gjennomført i det norske samfunnet siden andre verdenskrig. Spredningen av koronavirusykdommen Covid-19 var ute av kontroll. Vi stod overfor en verdensomspennende pandemi og sentrale myndigheter vurderte det som nødvendig å innføre drastiske tiltak for å håndtere situasjonen. Et av tiltakene var å stenge skolene i Norge for å redusere mulighetene for spredning. Fra en dag til en annen ble betingelsene for å drive skole totalt forandret. Nå skulle ikke lengre elevene komme på skolen, elevene skulle være hjemme. Lærerne skulle undervise elevene via digitale løsninger der både lærerne og elevene jobbet hjemmefra. Digitaliseringa i skolen skjedde i et tempo og omfang som vi har sett på som urealistisk før denne dagen. Lærerne og elevene måtte tilpasse seg den nye konteksten, det var ingen vei utenom. Rektorene måtte også tilpasse seg den nye hverdagen der ansatte jobbet hjemmefra helt eller delvis. Med elevens beste som fokus ble det iverksatt en prosess for å få gjennomført best mulig digitalisert undervisning, en kompleks prosess som ble løst av mennesker, med en sterk vilje for å lykkes som en av komponentene til suksess.

Både i dette kapittelet og metodekapittelet vårt, har vi tatt utgangspunkt i deler av metodeoppgaven - vår "proposal" som ble utarbeidet våren 2021. Vi har bearbeidet eget arbeid (tanker, argumenter, diskusjoner og refleksjoner) og tatt det inn i videre prosess med å utarbeide struktur og innhold i oppgaven (Andersen et. al., 2021).

### 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Skoleledelse i en pandemi er interessant og aktuelt ut fra flere ulike teoretiske ståsteder. Vi ser at det er særlig aktuelt i forhold til endringsledelse, innovasjonsledelse og kriseledelse. Innenfor endringsledelse er det, i et fenomenologisk design, særlig aktuelt å se nærmere på Amundsen og Kongsvik (2016) sin teori om motstand mot endring i boken «Endringskynisme og kunsten å skape gode endringsprosesser. «Stabilitet og forutsigbarhet kan hevdes å være viktig for oss, blant annet for å bevare et konsistent selvbilde, for at samhandling med andre skal gå lett og for å unngå angst og bekymringer» (Leana & Barry, 2000, s. 765) Endringer kan imidlertid også gi muligheter for vekst og utvikling. Antonacopoulou og Gabriel (2001) er skriver i sin artikkel «Emotion, learning and organizational change» om den *dobbeltheten* endring byr på. Både som trussel og mulighet som strekker seg fra sorg til overraskelse til feiring.

I en fenomenologisk sammenheng blir det aktuelt å drøfte dette opp mot faktorer som gjør seg særlig gjeldende i en krisesituasjon. Vi vil derfor se nærmere på sammenhengen mellom teori om motstand mot endring og de faktorer som gjør seg gjeldende i en krisesituasjon som kanskje utfordrer denne teorien.

Innovasjonsledelse blir også aktualisert i denne oppgaven. Aasen og Amundsen (2015) ser for seg at innovasjon er ny praksis, som utvikles som resultat av en kollektiv innsats der mange er involvert:

Innovasjon skjer gjennom kollektive prosesser som oppstår med utgangspunkt i en ny (og akseptert) idé, og som får sin effekt når resultatene (produktene) av den nye ideen tas i bruk, gjennom å forandre hvordan mennesker organiserer seg, hvilke redskaper og teknologier de utnytter, eller hvordan de lever (uten at det er gitt om effekten vil bli oppfattet som positiv eller negativ). (Aasen & Amundsen, 2011).

Med valgte tema for oppgaven er det aktuelt å se nærmere på om det har skjedd innovasjon i skolen under pandemien. Hvis vi avdekker at det har skjedd innovasjon er det interessant å finne ut av hvilken type innovasjon som har funnet sted i skolen gjennom pandemien og drøfte hvilke faktorer som har ført til den eventuelle endringen. Vi kobler Christensen og Raynor (2003) sin teori om disruptiv innovasjon opp mot de nye arbeidsformene vi nå vil forske på om har etablert seg i skolen. Disruptiv innovasjon, også kjent som en «banebrytende» innovasjon, som en nyskaping som forstyrrer et eksisterende marked ved å gjøre en eksisterende forretningsmodell irrelevant. Begrepet brukes for å beskrive innovasjoner som forbedrer et produkt eller en tjeneste på en måte som markedet ikke forventer.

Vårt arbeid vil forhåpentligvis kunne gi noen svar som kan bidra til nyttig kunnskap for skoleledere. Vi har også ambisjoner om at vårt arbeid skal kunne ha overføringsverdi til andre som jobber med endring og ledelse.

## 1.2 Problemstilling

Vårt utgangspunkt og motivasjon for å forske på dette temaet er at vi alle er skoleledere. Vi har ulike arbeidsgivere og leder organisasjoner med ulike størrelser, men ser likevel mange fellestrekk i hvordan pandemien har påvirket vår måte å utøve skoleledelse på. Vi har også en felles erfaring om at pandemien kan ha påvirket endringsviljen i skolen. Det finner vi interessant og ønsker å forske på om pandemien kan ha påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolene.

Problemstillinga som vi legger til grunn for denne oppgaven er:

På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?

Endrings- og innovasjonsarbeid i skolen er en kontinuerlig prosess og favner bredt. Vi har derfor valgt å belyse problemstillingen ved å støtte oss på tre forskningsspørsmål.

Problemstillingen støtter seg på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen

### 1.3 Operasjonalisering av problemstilling

Med endringsarbeid i skolen legger vi til grunn at det er et arbeid som gjøres for å forbedre elevenes læringsresultater. Endring kan være en forbedring av eksisterende praksis, eller en innovasjon. Ved hjelp av vår problemstilling søker vi å finne ut av om de kollektive prosessene har blitt påvirket av pandemien, om pandemien har fremmet nye ideer som er tatt i bruk. Vi har undersøkt om pandemien har påvirket ansatte i skolen på en slik måte at de har tatt i bruk nye redskaper og teknologier i sitt arbeid med elevene. Dette har vi knyttet opp mot skolelederrollen.

Digital utvikling i skolen forstås som bruken av digitale verktøy i elevene sin læringsprosess og som samhandlingsverktøy for ansatte. Pandemien som omtales er den globale spredningen av Covid-19 viruset som rammet den østlige delen av verden senhøsten 2019. Norge ble for alvor en del av den vinteren 2020. Intensjonen ved forskningsarbeidet vårt er å se teorier om endrings- og innovasjonsarbeid i skolen i en kontekst der pandemien preger skolen og samfunnet.

## 2.0 Teori og litteratur

Det vil være nødvendig å plassere forskningen vår i en kontekst. Dette har vi gjort ved å se på forskning og aktuell teori om det å være leder innenfor en kunnskapsorganisasjon som skolen er. Det vil derfor være nødvendig å sette seg inn i den konteksten som presenteres i teorikapittelet for å forstå de funnene og konklusjonene vi senere presenterer i oppgaven vår.

Vi har valgt ut teoretiske perspektiver som skal belyse vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Teorikapittelet innledes med skoleledelse for å ramme inn konteksten vi forsker i. Deretter er vi brukt ulike artikler for å aktualisere ledelse av digital utvikling. Dette



har vi kalt digital ledelse. Deretter har vi valgt å bruke teori om endringsledelse og innovasjonsledelse i hvert sitt kapittel. Hele konteksten vi forsker i preges av den pågående pandemien. Vi vil belyse lederperspektivet i en krise og har valgt å bruke et eget kapittel på kriseledelse. For å aktualisere vilje- eventuelt motstand mot endring har vi valgt å bruke teori om autonomi og selvledelse.

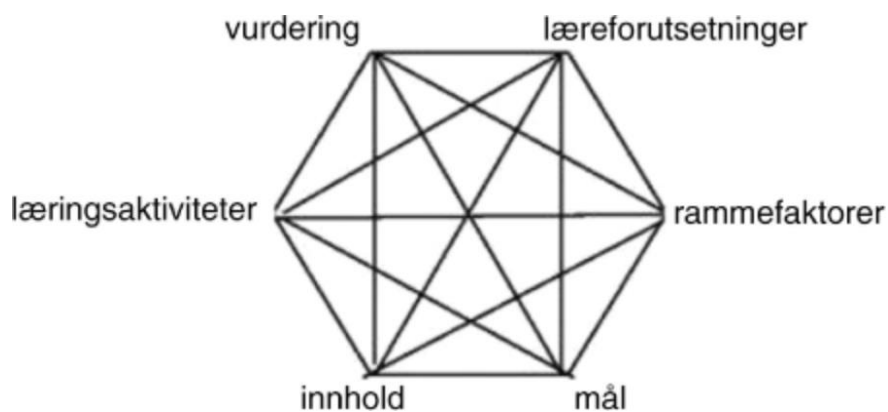
Våre valg av teori skal gi oss et teoretisk fundament for å forstå de data som vi har samlet inn. Videre vil vi drøfte de innsamlede data i lys av teorien og dermed svare opp forskningsspørsmålene og til slutt problemstillingen.

## 2.1 Skoleledelse

Johannesen og Olsen (2008) tydeliggjør at skolelederen ikke bare skal vise lederskap overfor de ansatte på skolen, men også være en inspirator for elevene på skolen. Deres påstand er at for begge disse gruppene, ansatte og elever, vil resultatene være betinget av skolelederen som inspirator, hvordan han motiverer, den kreativitet som fremskaffes, de relasjoner han klarer å utvikle og det kommunikasjonsklima han skaper.

Skoleledelse og utøvelse av dette, har et gitt mulighetsrom gjennom rammefaktorer. Innenfor grunnskole er rammefaktorene de rammene som ligger til grunn for gjennomføringen. I skolen er det læreplaner som styrer hva som skal skje. Rammefaktorer kan også være stedet der aktiviteten gjennomføres, hvor mye tid vi har til rådighet, de ulike ansattes kompetanse, størrelsen på gruppen og læremidler man har tilgjengelig (Lyngsnes & Rismark, 1999).

For å få mer innsikt i hvilken betydning rammefaktorer kan ha i et læringsløp, mener vi at den didaktiske relasjonsmodellen synliggjør dette:



Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal & Lieberg), i Lyngsnes & Rismark (1999)

Didaktikk som begrep handler om hvordan man praktisk forholder seg til undervisning og læren om denne. Modellen kan brukes på mange nivåer og innenfor ulike yrkesgrupper for å legge til rette for læring. Modellen tar utgangspunkt i seks elementer; Rammefaktorer, mål, innhold, læreforutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering. Disse seks elementene kan behandles som frittstående, men opererer i et avhengighetsforhold til hverandre.

«Elevene kommer til skolen med ulike forventninger, kunnskaper og erfaringer, evner og hjemmebakgrunn» Lyngsnes og Rismark (1999). Læreforutsetninger handler om hvem undervisningen er for, og hvilke forutsetninger som ligger til grunn. Hva har de behov for å lære noe om, med bakgrunn om hva de kan fra før. Elevenes interesser kan for eksempel få betydning for hvilket lærestoff som velges ut. Her kan også andre ulike faktorer spille inn f.eks. kunnskapsnivå, alder, kultur, motivasjon etc.

Det er ulike forhold som kan muliggjøre eller begrense undervisningen, og dermed også læringsutbyttet til den enkelte elev.. Dette betegnes som rammefaktorer. Her vil tid og sted være av betydning, sammen med lokaliteter, hjelpemidler og annet læringsmateriell. Tilgangen på faglige ressurser, samt hvilke økonomiske forutsetninger som er lagt som føring, danner innrammingen av undervisningen. Tid til disposisjon og tid til å gjennomføre og evaluere undervisningen/veiledningen vil også være rammefaktorer.

Det skal være realistiske mål med undervisningen. Her må det beskrives hvilket læringsutbytte det er ønskelig at deltakerne sitter igjen med, da det handler om å utvikle kompetanse som inkluderer både kunnskap, holdninger og ferdigheter. Målene bør/kan settes sammen med læreforutsetninger, eller noen som representerer målgruppen.

Innholdet ses i sammenheng med mål og personens/målgruppens læreforutsetninger. Det handler om hvilke temaer som tas opp i undervisningen. «Skal målene være meningsfylte, må det alltid være elevenes læring det settes mål for» (Lyngsnes & Rismark, 1999, s. 88). Innholdet skal gjøre det mulig å nå målet innenfor de rammene (rammefaktorer) som eksisterer.

Det er viktig å vurdere hvilke læringsaktiviteter som egner seg best for å nå de målene som er formulert – med de rammefaktorer som eksisterer. Er det mest tjenlig å samle personer i grupper eller skal undervisningen foregå individuelt? Her må læreren anvende sin “verktøykiste” for å finne ut av og vurdere hva som skal benyttes for at elevene når de ønskede læringsmål.

Det er behov for å vurdere den undervisningen man gir, med det formål om å gi en kvalitativ god undervisning. Vurderer man underveis, kan man også gjøre endringer/justeringer underveis. Mer utviklingsorientert bør man se på om valg av metoder og innhold gav ønsket resultat, hvis ikke må det justeres og endres. Vurdering som element i den didaktiske relasjonsmodellen er sterkt knytte til mål og måloppnåelse (Ibid.).

De områdene som her beskrives gjennom den didaktiske relasjonsmodellen, synliggjør hvor viktig det er at det er samsvar mellom elementene. De rammefaktorer som du for eksempel har til rådighet vil legge føringer for hvordan du kan planlegge og gjennomføre undervisningen, samt hvilke utviklingsmuligheter en kan se for seg. Det å drive skole handler mye om å være i kontinuerlig utvikling. Hele tiden etterstrebe at ansatte får muligheten til være den beste utgaven av seg selv, som igjen skal føre til en god utvikling av elevenes læringsløp. Dette skal håndteres med de krysslinjer skolelederen står overfor; statlige føringer, kommunale/lokale prosesser, elevers/foresattes forventninger og de ansattes krav og ønsker vedrørende drift, utvikling og arbeidssituasjon (Ibid.).

Lederne uttrykk for at de er fellesskaps- og utviklingsorientert, men at særlig motstand fra lærere gjøre det utfordrende med å implementere og institusjonalisere ønskede endringer. (Colbjørnsen, 2015).

Colbjørnsen (2015) viser til funn der lærerkulturene fremdeles har preg av en avgrenset lærerprofesjonalitet, mye individualisme og en her–og–nå-orientering. Forskingen på ledelse har lenge vært preget av skiftende trender som har gått under betegnelser som for eksempel transformasjonsledelse, relasjonsledelse, læringsledelse og endringsledelse. Slike trender har også påvirket forskningen på skoleledelse.

Robinson, Hohepa and Lloyd (2009) konkluderer med at det er 6 dimensjoner innenfor skoleledelse som kan anvendes for å utøve godt lederskap:

1. Sette pedagogiske mål
2. Fremskaffe og tildele ressurser tilpasset pedagogiske mål
3. Skape kraftfulle pedagogiske fellesskap
4. Skape trygge rammer for den enkelte til å forbedre og utvikle seg
5. Engasjere seg i konstruktive utviklende forum
6. Velge, utvikle og bruke aktuelle pedagogiske verktøy

Skoleledere må være delaktige når pedagogiske mål fremsettes. Dette for å skape integritet blant ansatte, samtidig som det er nødvendig når man skal se på hvordan ressurser skal

fordeles. Hvis skolelederen er aktiv i den pedagogiske planleggingen, vil det være lettere å vurdere hvor mye innsats, i form av tid og ressurser, som skal settes inn. Et kraftfullt pedagogisk felleskap er noe som må utvikles over tid, dette henger sammen med å gi den enkelte trygghet og mulighet til å utvikle seg i et felleskap. Flytter vi oss over til vårt hjemland ser vi likheten med det å utvikle profesjonsfellesskapet:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Utdanningsdirektoratet 2020).

Skolelederen må engasjere seg i de diskusjoner og temaer som omhandler daglig drift, utvikling og innovasjon. Gjennom sin rolle som skolens øverste leder er det viktig å ha konstruktive meninger om hvordan ulike pedagogiske verktøy kan anvendes og utvikles, i en god relasjon med skolens ansatte.

Skoleledelse handler altså i all hovedsak om å utvikle gode læringsmiljø, som fremmer god læring. God relasjon til sine ansatte og fokus på at den undervisningen som gis fører til læring - konstruktiv utviklet i et profesjonsfellesskap - vil da til slutt kunne gi elevene et godt læringsmiljø og et godt læringsutbytte.

I Mintzbergs (2013) beskrivelse av ulike roller for ledelse, deler han ledelse inn i 3 roller, der lederen har en informasjonsrolle, en mellommenneskelig rolle og en beslutningsrolle. Kort oppsummert vil det da si at en leder skal kunne informere, sette i gang og videreføre tiltak på en måte som treffer de ansatte slik at alle ønsker å være med og føle seg som en del av en større enhet. Den kollektive kraften skal bidra til at lederen kan føre et arbeide og en organisasjon i samlet retning, samtidig som at de rette beslutninger blir tatt og formidlet på en slik måte at det gir forståelse og tilslutning i organisasjonen.

### *2.1.1 Oppsummering av skoleledelsesteori*

I kapitlet om skoleledelse har vi sett på teori som trekker frem viktigheten av skoleleder som en inspirator for elever og ansatte. Skoleleder må operere i de gitte rammene som igjen lærerne skal utføre sin praktiske undervisning. Leder må forstå forutsetningene i ansatte og se deres potensiale, slik at organisasjonen er i stand til å tilpasse seg de situasjoner som måtte oppstå. Det trekkes frem i teorien at det er viktig at skoleleder formulerer tydelige mål og kommuniserer disse med ansatte for å gi retning i arbeidet. En skoleleder skal være en motivator og tilpasse strukturene i organisasjonen.

## 2.2 Digital ledelse

I følge Zhong (2017) så har rollen som skoleleder over tid endret seg fra å utelukkende være en administratorrolle, til å bli en multifunksjonell leder som ivaretar det pedagogiske, personalmessige og teknologiske. Dette i tillegg til det skoleadministrative. Skoleledere må være i stand til å veilede lærere slik at de kan forbedre sin teknologiske kompetanse, som igjen skal gi utslag i elevenes prestasjoner.

Det som Zhong (2017) fremhever som kanskje mest avgjørende er at det ikke bare må være fokus på maskinvare (hardware). Lærere (software) må gis praktisk informasjon og ressurser som kan benyttes i klasserommene, og det må være operativt med en gang. Det å støtte en teknologisk integrasjon vil mislykkes hvis man ikke klarer å gi sine ansatte den nødvendige friheten og autonomien. Ved å bygge og opprettholde gode relasjoner vil grenseoppganger lettere kunne synliggjøres, og frihet og autonomi lettere sammenfattes med ansvar og utvikling. Samtidig må skolelederen være en pådriver for å til en effektiv kommunikasjon og gode samarbeidsrutiner.

I den digitale tidsalderen vi nå er i bør skolelederen være en transformativ leder og inspirator. Dette bør skje gjennom teknologi, bidra til å skape og opprettholde digital læringskultur, støtte teknologibasert faglig utvikling. Skolelederen må utøve digital ledelse og lederskap. I tillegg beskrives skolelederens ansvar for å administrere sosiale, etiske og juridiske utfordringer.

Digital ledelse er satt i en kontekst som omhandler skoleledere og hvordan kunnskapsmedarbeidere bør ledes, med teknologi som en integrert del av undervisningen. Det er fortsatt menneskene (software) som har behov for og skal ledes, ikke teknologien (hardware) Zhong (2017).

Gode relasjoner og rom for utprøving fremheves også av Hammernes (2020):

Digital ledelse er lederskap som handler mer om mennesker enn det gjør om teknologi. Digital ledelse handler først og fremst om mennesker og samarbeid. Hvis man ønsker å lykkes med digital ledelse, må man tørre å jobbe annerledes, for teknologien endrer hva som er god ledelse. Det er en ny form for lederskap som man trenger å ta til seg og utvikle for å lykkes. Viktige forhold for å kunne utvikle sitt digitale lederskap er å være nysgjerrig på ny teknologi og hva den kan gjøre for din virksomhet. I tillegg til fokus på å skape verdi, må man være endringsvillig og vise handlekraft ved å tørre å prøve ut nye ting og lage en kultur der det er lov å prøve og feile. (Hammernes 2020).

Zhong (2017) peker også på viktigheten av å kunne prøve og feile. Det at skoleleder kan modellere hvordan ulik teknologi kan benyttes og transformeres til klasserommet, kan senke terskelen for at lærere prøver ut på individuelt nivå. Autonomi og selvledelse anerkjennes da som viktige elementer, for å kunne teste og vurdere hva som gir god og aktuell læring i klasserommet.

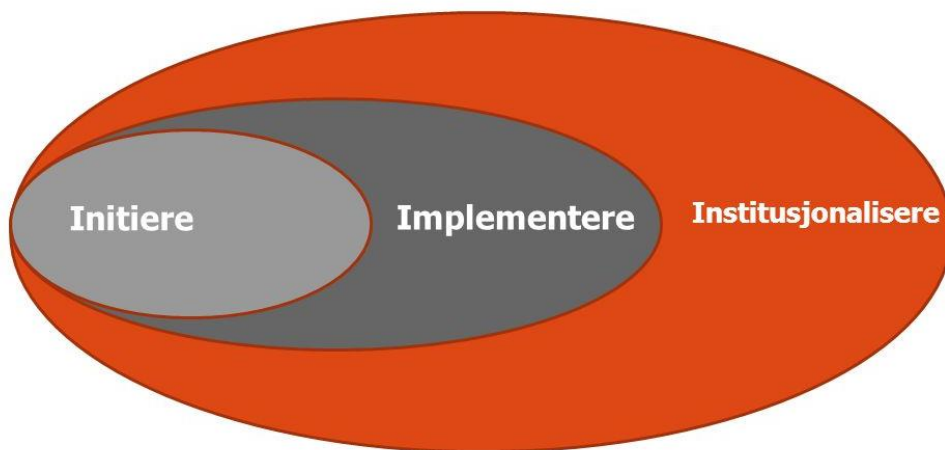
### *2.2.1 Oppsummering av digital ledelsesteori*

I kapitlet om digital ledelse blir det presisert at digital ledelse handler om mennesker og samarbeid. Det relasjonelle er altså viktig siden utprøving er et viktig element i den digitale utviklingen. Den som skal lede digitale prosesser bør altså legge vekt på å skape et trygt klima mellom ansatte slik at de tørr å prøve og feile. La ansatte være nysgjerrig slik at de erfarer gevinsten i ny teknologi. I fremtidig lederskap for å digitalisere vises det til viktigheten av å utnytte ny teknologi og styrke samhandlingen i organisasjonen. Avslutningsvis i kapitlet trekkes det frem styrken i autonomi og selvledelse når det gjelder digital utvikling, og potensiale i dette som lederen bør benytte seg av.

### 2.3 Endringsledelse

Når det kommer til å skal drive endringsledelse, skrev Kierkegaard i sine samlede verker «At man naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst» (Kierkegaard, 1982, sitert i Karp, 2016, s. 74). Med Kierkegaards ord som utgangspunkt, er det videre nødvendig å etablere en vilje og en entusiasme for endringsarbeid, for at reell endring skal finne sted. Forskere som Skandsen et al., (2011) har et perspektiv i «Entusiasme for endring – en håndbok for skoleledere» om at «entusiasme ikke skapes gjennom enkeltstående happenings, men ved systematisk arbeid over tid. Man utvikler en felles forståelse og et felles mål som en ønsker å arbeide mot» (Skandsen et al., 2011, s.11).

Det å drive endringsprosesser i kunnskapsorganisasjoner er gjerne knyttet til 3 stadier – initiere – implementere og institusjonalisere. Som vist i figuren under:



Figur 2 Endringsprosessen (Skandsen et. al., 2011, s. 22)

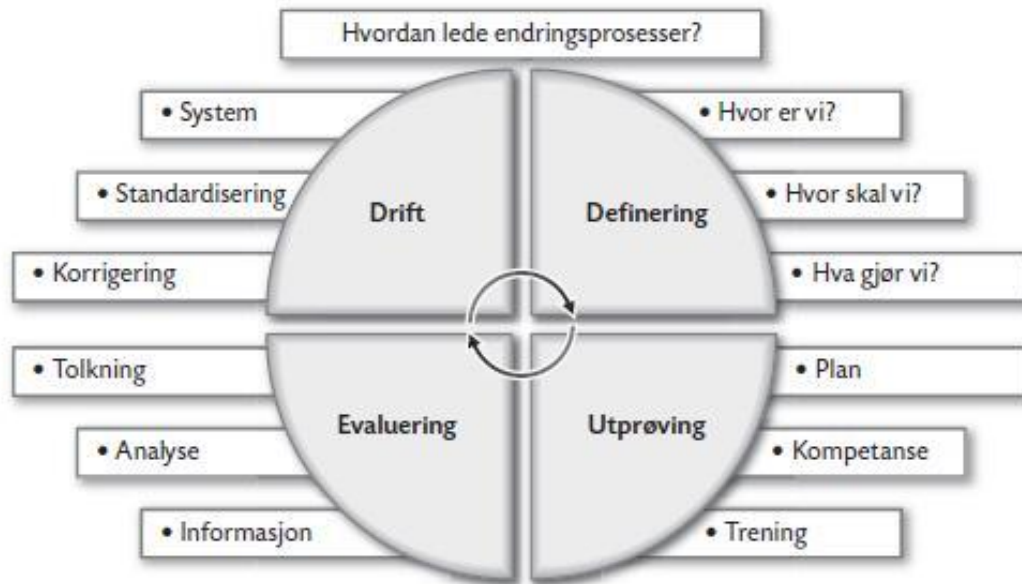
Selv om stadiene ikke er isolert fra hverandre, er det et poeng i å starte med det som skal initieres, da det er mest konkret. Ofte ønsker man å initiere en ny arbeidsmåte, metode, teknikk eller en ny måte å løse en utfordring på. Her baseres ikke endringene bare på ytre krav, men balanseres med skolens behov. Man bør ha en tydelig og strukturert tilnærming til endringen, gjerne ved å bruke en sentral/aktiv støtteperson som forstår innovasjonen og som kan synliggjøre kvaliteten ved endringen (Skandsen et. al., 2011).

Implementeringsfasen er der vi tar i bruk og prøver ut de nye ideene, der det er viktig med klare rollefordelinger med tanke på ansvar, utøve en god fordeling mellom støtte og krav – samt at det oppleves som relevant og nyttig for lærerens kompetanse. Belønninger gitt tidlig i prosessen skal bidra som et viktig element for å skape en “god stemning” rundt de prosesser som foregår (Skandsen et. al., 2011).

På institusjonaliseringsstadiet blir innovasjon og utviklingsarbeidet ikke sett på som noe nytt, men som en del av en etablert praksis. De nye handlingene som endringsprosessene medførte, er nå gjentatt så mange ganger at det anses som regelmessig drift. Det som er avgjørende i denne fasen er at forandringer skal skje innenfor skolens organisasjon, struktur og med interne ressurser. Ny praksis skal eliminere konkurrerende og selvmotsigende praksis, samtidig som den skal gi meningsfulle lenker til andre endringsprosesser innenfor skolens virke (Skandsen et. al., 2011).

### 2.3.1 Utvidet forståelse av endringsprosesser

Forskerne Skandsen et al. (2011) beskriver endringsarbeid gjennom en modell som tar for seg 4 faser; Definerings, utprøving, evaluering og drift. Disse 4 fasene fungerer best hvis de i praksis er overlappende og visualiseres i følgende modell:



Figur 3 Endringsprosessen - modell Skandsen et al., (2011)

Modellen kan også være en viktig inspirasjonskilde til å forstå kompleksiteten i endringsprosesser, da alle 4 faser er viktige for å få til en ønsket endring som i tillegg har ønsket varighet. Krav om et vurderingssystem som bidrar til å forbedre elevenes læringsutbytte, skjerpes stadig. Det å beskrive elevenes læring og identifisere og diagnostisere læringsproblemer, gjøres for å kunne planlegge den videre opplæringen og å motivere elevene til videre læring (Skandsen et. al., 2011).

I vårt teorigrunnlag for endringsledelse i skolen, er det viktig å ha et oppdatert kunnskapsgrunnlag. En kunnskapsorganisasjon som en skole er, trenger en tydeligere konkretisering av hvilke faser som må vektlegges når endring skal utøves og omgjøres til daglig drift. De ulike fasene som modellen beskriver, ser vi nærmere på i de kommende delkapitlene (Skandsen et. al., 2011).



### *2.3.1.1 Defineringsfasen*

Fullan (2001) beskrev at endring er en utfordring som krever energi og fokus for å lykkes. Dette utformes i tre steg som i stor grad vil dreie seg om følgende:

- Hvor er vi – hva er situasjonen nå?
- Hvor skal vi – hvor ønsker vi å være etter endringene
- Hvordan kommer vi oss dit – hvilke tiltak iverksetter vi?

En må altså ha relevant informasjon for å beskrive nåværende praksis og det er nettopp her grunnlaget for innovasjonen legges. Deretter skal innovasjonen implementeres (Skandsen et. al., 2011).

### *2.3.1.2 Utprøvningsfasen*

Også i denne fasen dreier det seg i hovedsak om tre steg der følgende faktorer er førende:

- Plan – det må utarbeides en konkret plan. Denne ser til at utprøving forankres i organisasjonen og at det individuelle fokuset ikke får grobunn.
- Kompetanse – grunnlaget tilsier at du vet hva du skal gjøre
- Trening – skal man få til endringer må det øves og trenes

I denne fasen skal planen ut i livet. Prosjektorganisering og kompetanse er her viktige holdepunkter for å få planen ut i livet, samt for å få trening av høy kvalitet. Her må det sikres at et eventuelt kompetansegap dekkes før en starter trening, eventuelt at kompetansen utvikles gjennom trening (Skandsen et. al., 2011, s. 28).

### *2.3.1.3 Evalueringsfasen*

Denne fasen er en naturlig del i veien videre, også her vektlegges tre steg som i stor grad dreier seg om følgende:

- Informasjon – hva er relevant informasjon, og fra hvilke aktører?
- Analyse – hvordan trekke ut informasjon slik at den svarer med de utfordringer/problemstillinger det arbeides med?
- Tolkning – hvordan utvikler vi en felles forståelse av de spørsmål vi har stilt oss? (dette på bakgrunn av analysen).

Denne fasen bør dokumenteres bl.a. resultatindikatorer – for så å tolke dette opp mot de innsatser som er utprøvd. Hovedfokus er å finne ut hva som er godt nok og hva som må

forbedres, før det skal inngå i ordinær drift. I Miles sin modell er dette forbundet med implementeringen. I den modellen vi nå presenterer er det mer utprøving og evaluering som har fokus. Deretter skal aktuell innovasjon institusjonaliseres. (Skandsen et. al., 2011, s. 21-22).

#### *2.3.1.4 Driftsfasen*

Etter evalueringsfasen overføres de beste eksemplene på funksjonelle handlinger til drift. Tre steg fremheves også her:

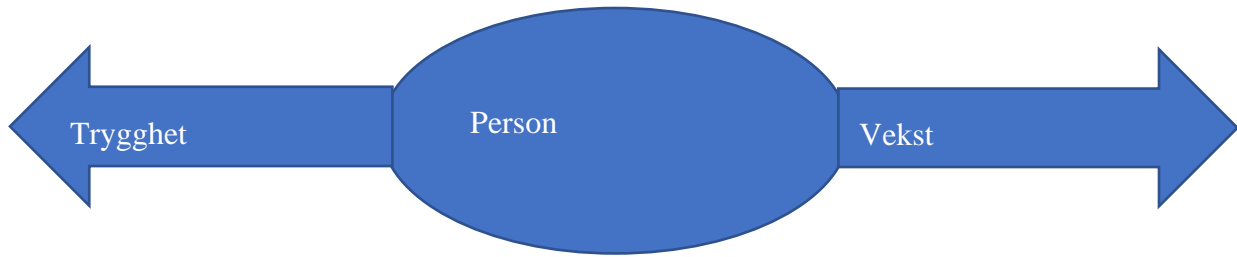
- Korrigering – hva må endres før dette kan endres på hele skolen?
- Standardisering – hva skal være organisasjonens norm?
- System – hvordan sikrer vi at kvaliteten på ny praksis opprettholdes og videreutvikles?

Man korrigerer aktiviteten ved å ta bort det som ikke virker. Deretter standardiseres den ved at det utarbeides retningslinjer for hvordan aktiviteten skal inngå som en del av skolens ordinære drift. Når aktiviteten har blitt en del av ordinær praksis kan en si at den er institusjonalisert. Det som er viktig å ha med seg er at når man innfører en ny praksis, så må det også avvikles konkurrerende praksis (Skandsen et. al., 2011).

I Miles` modell er institusjonaliseringen forbundet med driftsfasen vi nå har beskrevet. Innovasjon skal overføres til ordinær drift. Det betyr at selv om lærerne prøver ut ny praksis, vil det ikke anses som drift før det er evaluert om dette er en ønsket praksis og at konkurrerende praksis er avviklet. Når en ny praksis er etablert anser man at praksisen er institusjonalisert (Skandsen et. al., 2011).

#### *2.3.2 Motstand mot endring*

Amundsen og Kongsvik (2016) beskriver i boken «Endringskynisme» hvordan forskningslitteraturen særlig har vært opptatt av hvordan den individuelle arbeidstaker reagerer på endring. Et sentralt tema i forlengelsen av dette er motstand mot endring beskrevet som et aktuelt tema. Maslows motivasjonsteori (Maslow, 1968) beskriver at vi har behov for endring i positiv forstand, da i form av vekst, mer kunnskap og økt kompetanse. Denne veksten kommer i konflikt med våre trygghetsbehov, enkelt visualisert i følgende figur:



Figur 4 Maslows to grunnleggende behov: trygghet og vekst (Maslow, 1968)

Denne modellen kan knyttes til hvilke opplevelser og reaksjoner vi får gjennom organisasjonsendringer. Dilemmaet mellom de to grunnleggende behovene, *trygghet og vekst*, betrakter Maslow som grunnleggende eksistensielt. Det vil naturligvis være personavhengig hvordan forholdet mellom trygghet og vekst vektes hos den enkelte, men hvis vi anvender en kontekst som er organisasjonstilknyttet, vil forholdet kunne påvirke yrkesvalg og valg av arbeidsgiver (Amundsen & Kongsvik, 2016, s. 90-91).

Vi velger en arbeidsplass med tilsynelatende forutsigbare og klare, entydige arbeidsoppgaver hvis trygghetsbehovet er viktigst, mens det vil være nærliggende å velge yrker med mulighet for læring og personlig utvikling hvis vekstbehovet er drivende. Bildet vil også kunne være noe mer nyansert da man ofte gjør seg en «samlet vurdering». Man kan velge trygge rammer basert på type arbeidsgiver, men yrkesutøvelsen kan likevel by på utviklingsmuligheter (Amundsen & Kongsvik, 2016).

Maslows modell kan også knyttes til opplevelser av og reaksjoner på organisasjonsendring. Dersom vekst er viktigere enn trygghet, kan endringer bli vurdert som muligheter for læring og utvikling. Er trygghet noe som verdsettes høyere enn vekst, kan endringer representere noe negativt som det vil ytes motstand mot. Motstandsfenomenet er komplekst og modellen veldig generell, men tar vi inn begrepet *endringsberedskap* - som betraktes som en kognitiv tilstand som får betydning om en endring støttes eller ikke, kan man (noe kort) oppsummere at motstand antas å oppstå fordi ledelsen eller de med internt ansvar, ikke har gjort en god nok jobb med å forberede de ansatte på at det skal skje en endring (Amundsen & Kongsvik, 2016).

Det blir imidlertid også rettet kritikk mot motstandsbegrepet, blant annet fordi motstand ofte blir forstått ut fra et lederperspektiv. Motstand blir sett på noe negativt som står i veien for endring (Amundsen & Kongsvik, 2016). Pederit (2000) hevder imidlertid at forskningen om motstand mot endring ikke har tatt de potensielt gode intensjonene til opponentene på alvor. Uenighet kan føre til ny kunnskapsutvikling og fornyelse. Motstand noen ganger kan være

motivert ut fra egne etiske prinsipper eller at aktuell endring ikke vil komme hele organisasjonen til gode (Pederit, 2000).

### *2.3.3 Oppsummering av endringsledelsesteori*

I kapitlet om ledelse av endringer ser vi sammenhengen med noe av teorien som ble presentert i kapitlet om skoleledelse. Også i ledelse av endringer er det viktig å utvikle felles forståelse og mål for å oppnå endring. Teorien vi har presentert ser på endringer i kunnskapsorganisasjoner som 4 faser. Denne billedlige framstillingen brukes for å gjøre det lettere å forstå kompleksiteten i endringsprosesser. De fire fasene er defineringsfasen, utprøvningsfasen, evalueringsfasen og driftsfasen. I teorien trekkes det frem som særlig viktig at den som leder endringsarbeidet forstår hvordan den individuelle arbeidstakeren reagerer på endringsprosesser. Lederen må forstå dilemmaet til arbeidstakeren som også har to grunnleggende behov – trygghet og vekst. En kan anta at motstand mot endring kan oppstå når det ikke er gjort en god nok jobb med å forberede ansatte på at det skal skje en endring i form av forankring og felles forståelse av behov for endring.

## 2.4 Innovasjonsledelse

Ett av lederperspektivene som er interessante i forbindelse med problemstillinga vår, er innovasjonsledelse. Innenfor innovasjonsledelse vil vi trekke fram forståelse av hva som ligger i begrepet innovasjon og hvordan dette aktualiseres gjennom utviklinga som har skjedd i skolen i løpet av pandemien, Covid-19.

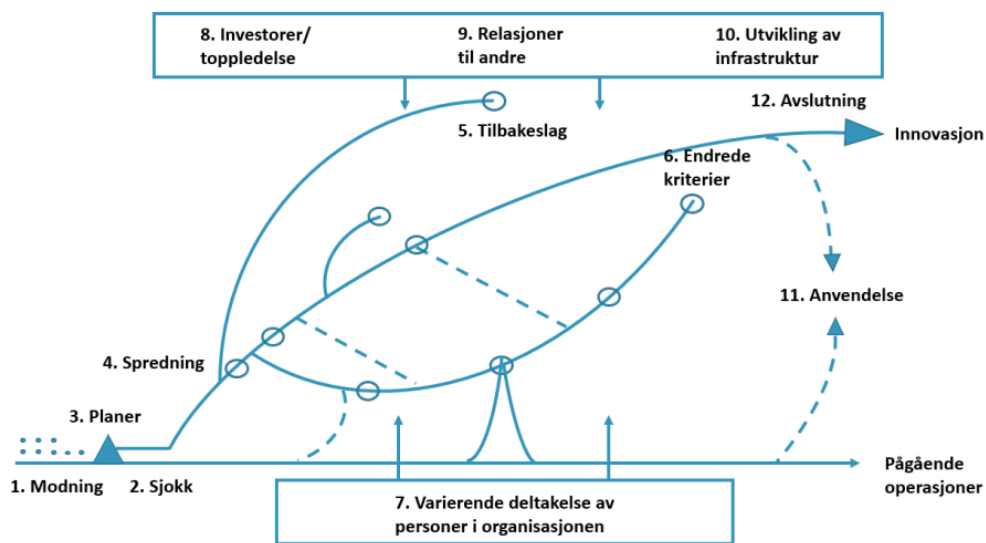
Aasen og Amundsen (2015) omtaler innovasjon som “fornyelse gjennom forandring”. Det er viktig at forandringen kan oppfattes og beskrives. De trekker også fram at innovasjon skal reflekteres i nye resultater og sier videre at innovasjon er ny praksis, som utvikles som resultat av en kollektiv innsats der mange er involvert.

En innovasjon kan kategoriseres på flere måter. Noen baserer seg på resultatet av innovasjonen, andre på innovasjonsprosessen. Andre inndelinger eksisterer også (Aasen & Amundsen, 2015, s. 22-23). En sentral dimensjon knyttet til innovasjonen retter seg mot resultatet og nyhetsgraden av innovasjonen. Innovasjoner kan ifølge dette perspektivet deles inn i to hovedgrupper: Inkrementelle eller disruptive innovasjoner. Mindre endringer som skjer gradvis eller «steg for steg», kalles inkrementelle (Aasen & Amundsen, 2015, s. 25). Det dreier seg ofte om forbedringer av et produkt eller en praksis. De mer radikale løsningene som representerer noe som er veldig annerledes enn det som var tidligere, kalles disruptive innovasjoner (Furr & Dyer, 2014, s. 221). Teorien har sitt utspring i forståelsen av hvordan

man kan sikre markedsandeler og vekst. Disruptive innovasjoner skaper gjerne et nytt marked eller tar den såkalte “low-end” av et eksisterende marked. Utvikling av et nytt produkt eller løsning bør ta utgangspunkt i kundens behov (Christensen & Raynor, 2003). Selv om teorien i utgangspunktet knyttes opp til marked og profitt, vurderer vi den som aktuell inn mot den endringen, innovasjonen som har skjedd i skolen under pandemien. En stor endring, som for eksempel overgang til heldigital skole, vil være en disruptiv innovasjon. Vi kommer tilbake til dette i analyse- og drøftingsdelen vår.

#### 2.4.1 12 – trinns modell for innovasjon

Van de Ven et. al. har utviklet en modell for innovasjon som beskriver den de sammensatte prosessene som en innovasjon ofte består i (Van de Ven et al., 1999, sitert i Aasen & Amundsen, 2015).



Figur 5 12 – trinns modell for innovasjon (Van de Ven et al., 1999, sitert i Aasen & Amundsen, 2015).

De fleste modeller i en innovasjonsprosess starter med framvekst av en ide. Det kan være tema som drøftes i et kollegium, ideer som drøftes med hverandre. En viktig forutsetning for at en ide kan lede til et strukturert innovasjonsarbeid, er at den både blir formulert slik at andre forstår den og at den anerkjennes som en mulighet (trinn 1 i modellen). Deretter forutsettes det at det skjer noe som gjør at noen synes det er viktig å bidra med nye tanker og ideer (trinn 2). Det kan for eksempel være endring i rammebetingelser. Trinn 3 er en planfase. I denne fasen er den viktigste hensikten å vise hvilke muligheter ideen åpner for og/eller

problemet den kan løse. Trinn 4 er å sørge for spredning av planen i organisasjonen som skal bidra til bred aksept for ideen i organisasjonen, slik at nødvendige ressurser kan mobiliseres for gjennomføring av ideen. Etter dette vil innovasjonen gå over i en utviklingsfase. Van de Ven tar høyde for at feil og tilbakeslag kan skje av ulike årsaker (trinn 5). Slike hendelser kan føre til at kriterier for suksess og fiasko må endres (trinn 6). Trinn 7 i modellen beskriver møtet mellom drift og utvikling i en organisasjon. I praksis er det ofte vanlig at personer som deltar i innovasjonsarbeid også har driftsoppgaver i bedriften. Spenningen mellom behovet for å bruke ressurser i operativ drift og i arbeidet for innovasjon er kanskje den vanligste og vanskeligste utfordringen for mange virksomheter. Trinn 8 beskriver at investorer og/eller toppledere ofte er involvert i utviklingsfasen i korrigerende roller, men at de sjelden bidrar til å løse alvorlige problemer i innovasjonsarbeidet. Videre trekkes relasjoner og utvikling av nettverk inn i modellen (trinn 9). Modellen inkluderer også utvikling av infrastruktur (trinn 10). Det kan både dreie seg om teknologi, logistikk, administrativ tilrettelegging etc. Dersom utviklingsarbeidet gir gode resultater, kan man gå inn i fasen som kalles anvendelse (trinn 11). Anvendelse kan skje på mange måter, for eksempel ved at nye og gamle løsninger bindes sammen eller ved at det nye tilpasses for å gi best mulig effekt i den aktuelle situasjonen. Når det nye resultatet er tatt i bruk, er man ved trinn 12 i innovasjonsreisen, som er avslutning (Van de Ven et al., 1999, sitert i Aasen & Amundsen, 2015).

#### *2.4.2 Lederoppgaver i innovasjonsprosesser*

I følge Van de Ven et. Al. (1999, sitert i Aasen & Amundsen, 2015) vil lederens oppgaver endres gjennom innovasjonsprosessen. I den første delen av prosessen må lederen besvare spørsmålene som «hvor er vi», «hvor skal vi» og «hvem skal være med?». Denne kaller de for «avreisen». I den neste delen, «underveis», handler det om å sikre at nødvendige ressurser fortsetter å være tilgjengelige, samtidig som leder må støtte medarbeiderne i prosessen. «Den siste etappen kaller Van de Ven for «ankomst». Når innovasjonsarbeidet gir lovende resultater i form av nye produkter, tjenester, arbeidsprosesser eller annet, er lederens oppgave å støtte implementering» (Van de Ven et. al., 1999, sitert i Aasen & Amundsen, 2015, s. 38).

Ledelsens rolle er særlig viktig dersom det dreier seg om en disruptiv innovasjon. Da er behovet for informasjon, opplæring og tilpasning ofte stor. Dreier det seg imidlertid om en inkrementell innovasjon, så kan dette være en mer ukomplisert fase.

### 2.4.3 Oppsummering av innovasjonsledelsesteori

Innledningsvis i kapitlet om innovasjonsledelse presenteres forståelsen av hva innovasjon er. Vi har valgt å holde oss til Aasen og Amundsen (2015) sin forståelse, innovasjon er fornyelse gjennom forandring. Videre ses innovasjon på som ny praksis som utvikles som resultat av kollektiv innsats der mange er involvert. Vi skal bruke denne forståelse når vi skal besvare vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Vi har presentert 12 – trinns modellen som gir oss et teoretisk grunnlag for å forstå innovasjon. Denne teorien har flere fellestrekk med endringsledelse som vi presenterte i kapitel 2.3. De ulike fasene og innholdet i disse har vesentlige likhetstrekk.

### 2.5 Kriseledelse

Covid-19-situasjonen har bidratt til en krisesituasjon i samfunnet, også i skolen. Krisebegrepet kan defineres på ulike måter. Det er vanlig at krise relateres til noe som er uønsket, uventet, utenkelig og som kan ha uheldige konsekvenser (Boin, 2009). Borch og Andreassen (2020) trekker blant annet fram disse ulike kriedefinisjonene:

- Krise er en uønsket situasjon med høy grad av usikkerhet og potensielt uakseptable konsekvenser for de enkeltpersonene, gruppene, organisasjonene eller statene som rammes. (Bjelland & Nakstad, 2018, s. 16)
- Krise er en situasjon som stiller så store krav at organisasjonens ressurser og rutiner ikke strekker til. (Weisæth et. al., 2007,).
- En krise er en hendelse som har et potensial til å true viktige verdier og svekke virksomhetens evne til å utføre sine samfunnsfunksjoner (NOU2000, s.24).

Kriser som hendelser kan kategoriseres etter kilden til krisen og årsakene bak, omfanget av de sosiale økonomiske systemer og mennesker som er berørt, eller etter type apparatet som mobiliseres for å håndtere krisen» (Williams et al., 2017). «Kriser som prosesser er når kriser blir sett på som dynamiske prosesser avhengig av evnen til å håndtere krisen, kapasiteter til de som håndterer krisen, samt respons i ulike faser av krisen» (Williams et al., 2017)

#### 2.5.1 Krisetypologier

Borch og Andreassen (2020) trekker fram at det er viktig å ha klart for seg at det finnes et spekter av kriser og at de arter seg ulikt. Kriser vil ta ulike former ut fra flere paramenter. I tabellen nedenfor følger en oversikt over krisers utvikling og avslutning.

Utviklingshastighet → Hvor raskt krisen kan avsluttes ↓	Rask: Øyeblikkelig	Langsomt: Snikende
Raskt: Brått	Raskt brennende kriser	Katarsis
Langsomt: Gradvis	Lange skyggers kriser	Langsomt brennende kriser

Figur 6 Oversikt over krisers utvikling og avslutning ('t Hart & Boin, 2001)

### 2.5.1.1 Pandemi

En pandemi plasseres i kategorien «langsomt brennende kriser» (Slow-burning crisis). Det er kriser som utvikler seg over tid og som bare sakte forsvinner med innsats. Slike kriser er vanskelig både å kartlegge status og tidspunkt for når en skal mobilisere de nødvendige ressurser, definere problem og hva som er mulige tiltak. Det er også vanskelig å definere grenser og områder for å iverksette respons (Borch & Andreassen, 2020, s. 19).

Pandemier, som Covid-19, oppstår med ujevne mellomrom. Det er relativt lang tid mellom hver større virus-epidemi, og det er også store variasjoner i spredning, skade og dødstall. Andre eksempler på pandemier er HIV (1981-), svineinfluensa (2009), ebolavirus (2014-2017) m.fl. (Borch & Andreassen, 2020, s. 284).

Vanlige utfordringer ved pandemier er knyttet til når den kommer, hvor alvorlig den vil være, hvor raskt den sprer seg, hvem som rammes, hva som er riktig behandling, letalitet og dødelighet for ulike risikogrupper og aldersgrupper, vaksine og adekvat medisinsk behandling eller bare avhjelpende behandling, smitteverntiltak som vil være effektive og tilgjengelige ressurser knyttet til behandling. Å skape en god situasjonsforståelse i en tidlig fase i en epidemi vil være svært krevende (Borch & Andreassen, 2020, s. 284).

Det problematiske med pandemier er at de har et forløp som er forskjellig fra andre kriser. De kalles som nevnt ovenfor for «slowburning», de er saktebrennende i en lang periode før spredning og sykdomsfrekvensen øker drastisk og eksponentielt. Da sprer de seg svært fort og det kan være problematisk å forebygge (Borch & Andreassen, 2020, s. 285).

Pandemier vil kreve store ressurser, både knyttet til helsevesenet og andre sentrale samfunnsfunksjoner. Skole er en av disse samfunnsfunksjonene. Mange kan bli smittet og dermed være ute av stand til å gjøre jobben sin. Myndighetene må mange ganger sette i gang



tiltak som kan gi store effekter på personers handlefrihet, bedrifters næringsgrunnlag og samfunnets funksjonsmåte. Stenging av skole, barnehage og andre institusjoner og funksjoner kan være nødvendige tiltak (Borch & Andreassen, 2020, s. 286).

### *2.5.2 Ledelse i kriser*

«Ledelse er å skape oppslutning om målrettet samarbeid gjennom å gjøre det meningsfylt, skape mening i situasjonen slik at beslutninger lar seg gjennomføre» (Arnulf, 2012). Jacobsen og Thorsvik (2019) skriver at ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer, har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe og ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål på en best mulig måte. De knytter også ledelse nært opp til maktbegrepet.

Ulike perspektiver på ledelse vektlegger blant annet lederfunksjoner i forhold til kritiske prosesser i organisasjonen. Borch og Andreassen (2020) viser til fire kritiske prosesser i krisehåndtering, også kalt 4C: Kognisjon, kommunikasjon, koordinering og kontroll. Ledere ivaretar ledelsesfunksjoner innen alle disse prosessene knyttet til valg og avgjørelser som må tas (Borch & Andreassen, 2020, s. 151).

Kognisjon handler om å gjenkjenne risiko, respondere på bakgrunn av denne informasjonen, samt forstå hvordan en situasjon kan utvikle seg og tenke konsekvens fortløpende.

Kommunikasjon handler om bruk av ord og tiltak for å håndtere informasjon og mening under krise.

Koordinering oppnås gjennom integrering av ulike aktiviteter der man knytter sammen ulike deler av en organisasjon for å løse en oppgave. Et perspektiv er at kollektiv problemløsning gjennom kreativitet, improvisasjon og tilpasningsevne er en viktig del av koordineringsprosessen (Dynes, 1990)

Kontroll handler om å undersøke om innsatsen bidrar til fastsatt mål og skaffe informasjon om eventuell korrigerende handling. Ledelse under kriser beskrives ofte som kommando- og kontrollrelatert. En tradisjonell tilnærming kjennetegnes som "top-down"-kommando og er en styringsmodell som egner seg i operasjoner med korte frister (Kristiansen et. al., 2017).

I enhver krisesituasjon er det viktig at kriseleder utviser styrke, trygghet, ro og autoritet. Videre er det viktig at kriseledere inntar en proaktiv atferd, og unngår å løpe etter hendelsen med reaktive tiltak (Johnsen & Eid, 2019, s. 183).

### *2.5.3 Kreativitet i krisetid*

Når ulykker og kriser inntreffer, så krever det ofte at de som må håndtere krisen har en fleksibel og tilpassningsdyktig håndtering av denne. Noen faktorer som påvirker hvilken håndtering av krisen som er hensiktsmessig, er om situasjonen er kompleks, ny eller om det er mulig å håndtere situasjonen ved bruk av allerede etablerte rutiner. Komplekse og nye situasjoner der man mangler tidligere erfaring, vil kreve mer bruk av dialog og kreativitet for å diskutere løsninger (Eriksen, 2017, s. 113).

### *2.5.4 Oppsummering av kriseledelsesteori*

I kapittel 2.5, som omhandler teori om kriseledelse, defineres krise. Vi støtter oss på følgende definisjon «En krise er en hendelse som har et potensial til å true viktige verdier og svekke virksomhetens evne til å utføre sine samfunnsfunksjoner» (NOU2000: 24). Vår forskning gjelder en kategori av en krise, pandemien Covid-19. En slik pandemi klassifiseres i teorien som «langsomt brennende krise» som er vanskelig å kartlegge status og tidspunkt for når en skal mobilisere nødvendige ressurser. Det teoretiske grunnlaget vi har brukt viser til fire kritiske prosesser i krisehåndtering; kognisjon, kommunikasjon, koordinering og kontroll. Det er viktig at den som skal lede handler proaktivt. I håndteringen av en krise vil det være viktig å håndtere den nye komplekse situasjonen, og det krever dialog og kreativitet.

## 2.6 Autonomi og selvledelse

Autonomi og selvledelse blir ofte trukket frem som viktig i skolen. Læreryrket har lang tradisjon for å være et autonomt yrke der yrkesutøveren i stor grad bestemmer selv valg av metode. «Selvledelse kan defineres som å påvirke seg selv til å gjøre konstruktive og kvalitativt gode valg og grep for å bedre håndtere eget liv» (Karp, 2016, s. 16). Vår bruk av denne definisjonen blir å se selvledelse i skolesammenheng under pandemien.

Olsen (2016) beskriver lærerens hverdag som å bedømme komplekse og unike situasjoner på en god faglig måte, noe som innebærer et stort ansvar. I dette ligger det at den gode lærer må kunne begrunne sine valg og også stå til ansvar for sine egne faglige vurderinger. Videre må den gode lærer evne å framføre det beste argumentet og ha en praksis som kan stå seg mot kritikk. Det skal likevel være rom for faglig skjønn, individualitet, dømmekraft og mangfold. Læreren skal kunne ha mulighet til å velge ut fra det han/hun selv mener er riktig ut fra en etisk og faglig bedømming og samt benytte sin faglige frihet - sin autonomi. Karp (2019) hevder at dersom vi opplever å ha et stort handlingsrom og påvirkning på egen arbeidssituasjon, så vil det virke positivt inn på arbeidsutførelsen. I denne sammenheng er det

også viktig å definere hva som driver oss. Deci og Ryan (2000) mener at mennesker ønsker å finne ut av nye ting, vil bruke sine evner til å lære, til å vokse og utforske. Vi trenger også å oppleve mestring og ha et større mål ved det vi gjør. Dette er viktige drivkrefter for de fleste av oss.

Sammen med opplevelsen av mestring og mening, synes trangen til autonomi å forklare hvorfor vi noen ganger legger ned innsats som langt overgår det som kreves eller er forventet. Samtidig kan fraværet av disse driverne i andre sammenhenger forklare hvorfor lysten til å gjennomføre de mest fornuftige og hensiktsmessige oppgaver forsvinner som dugg for solen.

Dette er en problemstilling som skolen står midt oppe i hver dag og hver time. Hvordan motivere elever til læringsarbeid som de bare til en viss grad kan ha selvbestemmelse over? Hvordan kan lærere støtte elevenes selvbestemmelse, samtidig som de skaper struktur i klasserommet og styrer aktiviteten mot de læringsmålene elevene er pålagt? Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. God klasseledelse er komplisert å mestre. For å kunne handle proaktivt må læreren ha god kompetanse til å analysere og forstå læringsfellesskapet i klasserommet. Læreren må bry seg om alle elevene og vise interesse for den enkelte. Dette krever at den enkelte lærer utfører en form for selvledelse, for hele tiden å være bevisst på de oppgaver og utfordringer som venter. Elevene må oppleve at læreren har god struktur i undervisningen, er støttende og har høye forventninger til hvordan de kan utvikle seg både faglig og sosialt (Olsen 2016).

I den tiden der pandemien har hatt et grep på skolehverdagen, er det interessant å også se om selvledelse har er viktig for å håndtere en kompleks hverdag.

Karp (2016) beskriver forholdene Børge Ousland stod overfor da han skulle gå alene fra Nord-Sibir til Nordpolen i mars 2004. Med åpen is forut, en pulk med oppakning på drøyt 130 kilo, vindstyrke liten kuling og 37 minusgrader, ble de negative tankene forsterket for den tidligere specialsoldaten, polfareren og dykkeren. Likevel måtte han forholde seg til de faktiske omgivelsene og snu det destruktive tankesettet. Han klarte likevel å tenke: "Sånn er det – hva gjør jeg med det?"

Det kan muligens virke litt "over the edge" å sammenligne lærerens hverdag under pandemien med det som Ousland stod overfor på sin polferd. Men; på samme måten som pol-isen og været endret hverdagen til Ousland, endret pandemien hverdagen og rammene for det å drive opplæring. Det er derfor overførbart når Ousland tenker "sånn er det – hva gjør jeg med det"?

Hvordan brukte læreren sitt tankegods når klasserommet ble flyttet over til Teams, antibac, kohorter og 1 meteren ble viktigere enn opplæringslovens mange paragrafer? Hvordan klarte skolelederen å lede lærere til å være selvbevisste selvledere, når satsningsområder og vurderingskriterier skulle innlemmes i en noe ukjent digital innpakning?

I overordnet del av læreplanverkets kap. 3,5, står følgende:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.

(Utdanningsdirektoratet 2020)

Ansatte som i profesjonelle læringsfellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg, utvikler en rikere forståelse av god praksis. For å utvikle profesjonelle læringsfellesskap oppmerksomheten flyttes fra den enkelte aktør, til fellesskapet og alle ansatte. Det dreier seg også om å stille seg selv og andre, utforskende og åpne spørsmål for å finne nye og uventede svar som kan gi læring og utvikling (Ibid., 2020).

Et slikt profesjonsfellesskap kan bestå av mindre grupper av ansatte eller alle ansatte. Også grupper på tvers av enheter kan utgjøre profesjonsfellesskap eller læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet 2020).

Et profesjonsfellesskap skal altså bidra til å løfte en gruppe – et kollegium i en ønsket utvikling. Et godt profesjonsfellesskap kan også beskrives som en trygghet for de ansatte. Det vil være rom for å drøfte og utveksle meninger og synspunkter, rom for å prøve ut og være kreativ, samt et fellesskap som ivaretar den enkelte innenfor profesjonens rammer. Dette igjen kan være utslagsgivende for hvor godt man lykkes med innovasjon, endring og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2020).

### *2.6.1 Oppsummering av teori om autonomi og selvledelse*

Karp (2016) sier at «selvledelse kan defineres som å påvirke seg selv til å gjøre konstruktive og kvalitativt gode valg og grep for å bedre håndtere eget liv» (Karp, 2016, s. 16). I en tid der ansatte i skolen måtte flytte alt fokus fra Opplæringsloven til Teams, antibac, kohorter og 1

meteren ble det å kunne lede seg selv viktig. En lærer møter ofte en skiftende hverdag og skal ta avgjørelser i nye situasjoner. Særlig aktuelt ble dette under den pågående pandemien. En lærer skal kunne ha mulighet til å benytte sin faglige frihet, sin autonomi. Autonome og selvledende ansatte måtte håndtere den komplekse situasjonen som oppstod når skolene stengte på grunn av Covid-19. De var tvunget til å flytte fokus fra det individuelle til fellesskapet. Også i teorikapitlet om digital ledelse ble det lagt vekt på trygghet og fellesskap for å frigjøre kreativitet og å tørre å utforske. Det samme omtales i kapitlet om innovasjon. Viktige ingredienser for dette kan være autonomi og selvledelse.

## 2.7 Akademisk ledelse i krise

Fernandez og Shaw (2020) beskriver koronapandemien som en av de mest uforutsigbare globale helsekrisene vi har opplevd i senere tid. I en artikkel tar de for seg hvordan akademiske ledere over hele USA flyttet undervisning og sosiale aktiviteter til digitale plattformer. De har kommet frem til tre “former” for ledelse som har vist seg å være hensiktsmessig når en global krise inntreffer:

For det første, ved å bruke en type omsorgsledelse som legger vekt på tillit, involvering og samarbeid, akademiske ledere med emosjonell intelligens og emosjonell stabilitet bør sette interessene til andre over sine egne. For det andre bør akademiske ledere fordele lederansvaret i et nettverk av team i hele organisasjonen for å forbedre kvaliteten på beslutningene som tas i kriseløsning og for det tredje bør ledere kommunisere tydelig og ofte til alle interessenter gjennom en rekke kommunikasjonskanaler. (Fernandez & Shaw, 2020, s. 39).

Selv om utøvere i kunnskapsorganisasjoner (og andre steder) har en avgjørende rolle i institusjonens respons på kriser, vil etablering av en kultur for tillit, samarbeid og delt ledelse, påvirke mer signifikant institusjonens evne til å motstå krisetider. Beslutningen om å dreie seg til ekstern undervisning og læring har krevd ny transformativ læring for alle interessenter, noe som har blitt opplevd som stressende, da mange akademiske institusjoner mangler nødvendig digital infrastruktur. Overgang til online kurslevering kan kreve radikale endringer når det kommer til holdninger, verdier og tro for aktuelle samarbeidspartnere. (Fernandez & Shaw, 2020, s. 40).

Det de oppdaget i sin forskning, var at det gjennom pandemien ble behov for, og også fremskaffet en ny verktøykasse for ledere:

Over hele landet organiserte ledere raskt workshops for å gjøre organisasjonen kjent med moderne eksterne digitale undervisnings- og læringsverktøy, som har avansert betydelig i

innhold og effektivitet siden enkelte foretak sist sjekket e-posten sin. Akademiske ledere, som forblir autentiske, vil kunne motivere sin organisasjon til det ambivalente flertallet og tidligere være adaptive for enhver form for teknologiforbedret undervisning. For å støtte organisasjonen i å dreie seg over til fjernundervisning, må akademiske ledere bruke en ny verktøykasse for intellektuell stimulering, idealisert innflytelse, og inspirasjon. (Fernandez & Shaw, 2020, s. 41).

Artikkelforfatterne peker avslutningsvis på hvordan ledere kan se muligheter i en krise. Kanskje digitale ressurser som produseres som følge av krisen, kan bidra til å hjelpe studenter med ulike utfordringer når hverdagen er tilbake. Hvordan vi best tar til oss læring kan være individuelt og kanskje har pandemien bidratt til å finne undervisningsformer/verktøy som kan forbedre læringssituasjonen for enkelte som har utfordringer med tradisjonelle læringsverktøy (Fernandez & Shaw, 2020).

### *2.7.1 Oppsummering av teori om akademisk ledelse i krise*

Oppsummert peker artikkelen på «best practice», hva er de beste fremgangsmåtene du som leder bør kjenne til hvis en krise, som covid-19, igjen skulle oppstå? Selv om disse anbefalte fremgangsmåtene er beskrevet i sammenheng med at det er kunnskapsorganisasjoner det dreier seg om, kan vi anta at de like gjerne brukes av ledere i andre bransjer som står overfor sine egne kriser. Fernandez & Shaw (2020) peker altså på 3 hovedfunn som fremstår som aktuelle å benytte under en krise:

- Opprette/utvikle god kontakt med menneskene man jobber med – bygge/forsterke relasjoner
- Distribuert ledelse - Definisjon: “En konseptuell og analytisk tilnærming til å forstå hvordan ledelsesarbeidet foregår blant folket og i sammenheng med en kompleks organisasjon”
- Kommunisere tydelig – viktig med god og tydelig informasjonsflyt.

### *2.8 Oppsummering av teorikapittel*

I teoridelen har vi sett på aktuelle former for ledelse. Skoleledelse trekker frem viktigheten av skoleleder som en inspirator for elever og ansatte. Skoleleder må operere i de gitte rammene som igjen lærerne skal utføre sin praktiske undervisning i. Det er klare sammenhenger mellom skoleledelse og det å drive digital ledelse, som handler om mennesker og samarbeid. Det relasjonelle er altså viktig siden utprøving er et viktig element i den digitale utviklingen.

Den som skal lede digitale prosesser bør altså legge vekt på å skape et trygt klima mellom ansatte slik at de tørr å prøve og feile. Endringsledelse har vi gitt mye oppmerksomhet, da det i teorien trekkes frem som særlig viktig at den som leder endringsarbeidet forstår hvordan den individuelle arbeidstakeren reagerer på endringsprosesser. Lederen må forstå dilemmaet til arbeidstakeren som også har to grunnleggende behov – trygghet og vekst. Endringsledelse og innovasjonsledelse har mange likhetstrekk, da vi har definert innovasjon som fornyelse gjennom forandring (Aasen og Amundsen, 2015). Videre ses innovasjon på som ny praksis som utvikles som resultat av kollektiv innsats der mange er involvert. Teoridelen tar også for seg selvledelse og autonomi, der selvledelse defineres som å påvirke seg selv til å gjøre konstruktive og kvalitativt gode valg og grep for å bedre håndtere eget liv (Karp, 2016, s. 16).

«En krise er en hendelse som har et potensial til å true viktige verdier og svekke virksomhetens evne til å utføre sine samfunnsfunksjoner» (NOU2000, s. 24). Dette er den definisjonen vi har lagt til grunn når vi har sett på kriseledelse og vår forskning gjelder en kategori av en krise, pandemien Covid-19. Avslutningsvis tar vi for oss akademisk ledelse i kriser, for få et innblikk i hva som er de beste fremgangsmåtene og hva du som leder bør kjenne til i en krise.

### **3.0 Metodekapittel**

I dette kapittelet har vi benyttet deler av metodeoppgaven - vår “proposal” - som grunnlag for valg av metode og videre forskning. Vi har bearbeidet eget arbeid (tanker, argumenter, diskusjoner og refleksjoner) og tatt det inn i videre prosess med å utarbeide struktur og innhold i oppgaven (Andersen et. al., 2021).

Vi valgte å benytte oss av kvalitativ metode, da det var behov for å få en detaljert og utfyllende informasjon om skoleledelse under en pandemi. Vi har benyttet en fenomenologisk tilnærming, da denne metoden benyttes når man vil utforske og beskrive menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen. I vårt tilfelle er fenomenet å drive skoleledelse under en pandemi. Som forskere blir vårt mål å kunne forstå verden gjennom informantenes øyne. Gjennom en egenutviklet intervjuguide ble seks skoleledere, fra 3 forskjellige kommuner i to forskjellige fylker, intervjuet individuelt. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, transkribert, fortettet, kodet og kategorisert, slik at vi kunne trekke ut og benytte aktuelle empiriske funn videre i vår analyse.

### 3.1 Prosess for litteratursøk

Vårt teorikapittel er bygd opp rundt ulike lederteorier som vi har jobbet med gjennom dette MBA-studiet som vi fullfører med levering av denne oppgaven. I tillegg har vi tatt utgangspunkt i flere andre bøker om ledelse, herunder kriseledelse. Vi har også orientert oss om aktuelle artikler knyttet til det området vi har forsket på. For å finne fram til aktuelle, fagfelleverderte artikler, har vi benyttet følgende framgangsmåte:

Vi utførte litteratursøk i databasen ABI/INFORM Collection i Proquest. Valg av database ble gjort på bakgrunn av vårt fagområde ledelse. I søket benyttet vi følgende søkestreng: (((((((Covid 19 [Abstract]) AND Covid 19 pandemic [Abstract]) AND Innovation [Abstract]) AND Leadership in crisis [Abstract]) AND Leadership in a crisis [Abstract]) OR Leadership in times of crisis [Abstract]) AND Education [Abstract]) AND School [Abstract]) AND Digital development [Abstract]). Filters: Publication date from 2020/03/01 to 2021/12/31, Document type: Annual Report and Article, Language: Danish, English, Norwegian, Swedish.

The screenshot displays the Proquest Advanced Search interface. At the top, there are navigation links: "Advanced Search", "Command Line", "Recent searches", "Thesaurus", "Field codes", and "Search tips". The main search area consists of a grid of input fields and dropdown menus. The search criteria are as follows:

- Field: Covid 19, Operator: AND, Field: Covid 19 pandemic, Operator: AND, Field: Innovation, Operator: AND, Field: leadership in crisis, Operator: AND, Field: leadership in a crisis, Operator: OR, Field: leadership in times of crisis, Operator: AND, Field: Education, Operator: AND, Field: School, Operator: AND, Field: digital development.

Each field has a dropdown menu set to "Abstract - AB". Below the search criteria, there are buttons for "Add a row" and "Remove a row". Underneath, there are filter options: "Limit to:  Full text  Peer reviewed  Exclude Wire Feeds".

The search results section shows "3 results". A modal window titled "Additional limits" is open, displaying the following criteria:

- Date: From 01 March 2020 to 31 December 2021
- Document type: Annual Report, Article
- Language: Danish, English, Norwegian, Swedish

The search results list includes the following entry:

ACCESS FACTORS THAT SUPPORTED SURVIVAL AND VOLATILITY IN THE GLOBAL ENVIRONMENT  
Innovation (Online); Hobe Sound Vol. 14, Iss. 1, (Jul 2021): 175-

Figur 7 Eksempel på hvordan vi gjennomførte litteratursøk



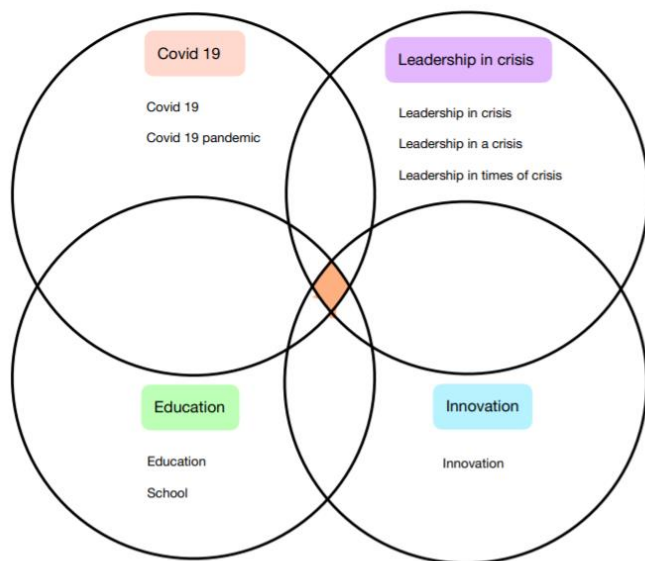
Hvordan vi kom frem til denne søkestrengen.

Vi brukte ulike søkeord som er nøkkelord i vår oppgave, som for eksempel 'Leadership in crisis', 'Leadship in a crisis' og 'Leadership in times of crisis'. Her benyttet vi søkebindingsfunksjonen «OR» for å knytte ordene til hverandre, og har så brukt søkebindingsfunksjonen «AND» mellom de øvrige nøkkelordene. Vi valgte også at søkeordene vi skulle bruke måtte være nevnt i abstraktet til de aktuelle artiklene, slik at søket ble mer innsnevret, siden søket ellers ville vist alle artikler som har søkeordene nevnt en eller annen gang i løpet av artikkelen. Vi forsøkte også å søke på 'Covid 19' og 'Covid 19 pandemic' i tittel i stedet for abstrakt, siden vi anslo det som sannsynlig at disse ordene var å finne i tittelen på aktuelle artikler, men her fikk vi null treff, og måtte dermed gå tilbake til å søke etter ordene i abstraktet.

Vi har også lagt på ytterligere filter som at artikkelen må være publisert mellom 01.03.2020 og 31.12.2021, siden dette er perioden pandemien har vært aktuell i Norge. Valgte også at kun 'Annual Report' og 'Article' skulle vises, og at disse måtte være på engelsk, norsk, svensk eller dansk.

Dette gjør til sammen at artiklene som inkluderes i søket må inneholde minst ett begrep innenfor hver av søkeordene med «AND» mellom seg, i abstraktet, i tillegg til de øvrige innsnevringskriteriene (publiseringsdato, type tekst og språk). Årsaken til at vi ikke benyttet «OR» mellom samtlige synonyme søkeord var at det ble for mange treff (>100 000), og det var dermed behov for å bruke «AND» for å innsnevre treffene.

Søket ble utført 10.10.2021, og ga tre artikler publisert i perioden våren 2020 til juli 2021. Vi har utarbeidet et venndiagram som illustrerer oppbyggingen av søket. Der alle sirklene møtes markerer treffene søket ga. Av de tre artiklene som treffet ga, valgte vi å bruke den ene inn i teori- og drøftingsdelen av oppgaven vår. Vi valgte den artikkelen som var mest relevant for vår problemstilling. Vi har også brukt flere andre fagfelleverderte artikler som vi har blitt kjent med gjennom øvrig litteratur gjennom dette studieløpet.



Figur 8 Venndiagram som illustrerer oppbyggingen av litteratursøk

### 3.2 Valg av metode

Det ble tidlig klart for oss at vi ønsket å benytte oss av kvalitativ metode, da det var behov for å få en detaljert og utfyllende informasjon om skoleledelse under en pandemi.

Problemstillingen vår: «På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?» er som tidligere nevnt støttet på tre forskningsspørsmål:

- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen?

Hvordan skoleledelse utøves under en pandemi, er et fenomen som vi ikke har særlig mye kunnskap om og som det er forsket lite på da det er relativt ferskt i samfunnsbildet. Gjennom kvalitative intervjuer kan man i så måte få muligheten til å forstå hvordan enkeltmennesker, i rollen som skoleleder, har tenkt og handlet som de har gjort. Hva har vært med å forme de vurderinger som er gjort, samt hvilke forutsetninger hadde de som utgangspunkt for sine vurderinger og handlinger.

Valg av kvalitativ metode for å undersøke fenomenet skoleledelse i en pandemi vil være hensiktsmessig for å få mer detaljert og utfyllende informasjon om fenomenet vi skal studere. «Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på. Det er også hensiktsmessig når vi ønsker å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør» (Johannessen et. al., 2020, s. 23).

Da vi startet arbeidet med oppgaven var vi til tider låst til at dette ville bli en studie av det spesifikke – og at det burde innrammes som et casesdesign. Case som forskningsdesign innebærer det som vi hadde lagt føringer for; Utforming av problemstilling, valg av case, valg av informanter, datainnsamling og kriterier for å tolke/forstå data. Vi anså det som et fenomen – å drive skoleledelse under en pandemi. Et casesdesign benyttes gjerne som et dypdykk inn i hendelser eller organisasjoner for å undersøke fenomener som kanskje ellers ikke hadde kommet til overflaten. Interesse i det som foregår i et bestemt miljø og forklaringer på hvorfor hendelser oppstår var ikke det vi nødvendigvis var ute etter, men heller det å forstå et fenomen gjennom informantens øyne - altså utforske og beskrive forståelsen av et fenomen gjennom enkeltindividet.

### 3.3 Deskriptivt design

Vi har valgt et deskriptivt design for forskningen vår. Vår problemstilling og forskningsspørsmål stiller spørsmål om hvordan pandemien har påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen. Et deskriptiv design benyttes når forskerne ønsker å beskrive eller finne sammenhenger mellom en eller flere variabler (Johannessen et. al., 2020).

### 3.4 Teoridrevet forskning

Vår forskning tar utgangspunkt i forskning og teori knyttet til digital ledelse, skoleledelse, endringsledelse og innovasjonsprosesser. Med utgangspunkt i allerede eksisterende teori, har vi sett på hvordan våre funn samsvarer med aktuell teori og om det er noen funn som avviker fra valgt teori. Utgangspunktet for vår problemstilling er at vi som skoleledere har erfart at en del endrings- og innovasjonsarbeid har vært enklere å gjennomføre gjennom pandemiens første år, enn tidligere endringer og innovasjoner som vi har ønsket å gjennomføre i skolen. Vi mener derfor det er interessant å ta utgangspunkt i eksisterende teorier og forske på hvilke deler at disse teoriene vi får bekreftet gjennom vår forskning, og hvilke deler som avviker i funnene våre.

I tillegg er det aktuelt å ta utgangspunkt i teori om kriseledelse og annen forskning om folks tilbøyelighet til å være med på endringsprosesser «når situasjonen krever det». Det er det forsket en del på fra tidligere, og det vil være interessant for oss å forske på hvordan unntakstilstanden i samfunnet er med på å påvirke de endringer som vi nå erfarer skjer i skolen. Vi tar altså med oss en del sentrale teorier inn i forskningsarbeidet vårt, og lar dette ligge som et fundament i forskningsarbeidet vårt.

### 3.4.1 Teoretiske antakelser

I vårt design utledet vi innledningsvis noen teoretiske antakelser som vi tenkte skulle være en del av våre videre undersøkelser. Vi ønsker likevel ikke å låse oss til de teorier om de temaer vi har valgt ut, men heller prøve å sette disse litt til side og se hvordan informantene opplever det de har blitt utsatt for – nemlig å drive skoleledelse under en pandemi. Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) argumenterte for at vitenskapen måtte sette sine forhåndsoppfatninger til side, og heller nøye beskrive hvordan fenomener fremstår i menneskets bevissthet (Johannessen et. al., 2020, s. 169). Dette tankesettet har erstattet våre teoretiske antakelser og ledet oss mot å benytte en fenomenologisk metode i vårt videre forskningsarbeid.

### 3.5 Fenomenologisk metode

Denne metoden benyttes når man vil utforske og beskrive menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen. I vårt tilfelle er fenomenet å drive skoleledelse under en pandemi. Som forskere blir vårt mål å kunne forstå verden gjennom informantenes øyne. Vi må forstå informanten – mennesket – da det er gjennom deres øyne virkeligheten konstitueres (Johannessen et. al., 2020).

Vi tok med problemstillingen og forskningsspørsmålene våre til tre ulike kommuner for å forske på hvordan pandemien har påvirket måten vi driver endrings- og innovasjonsledelse i skolen. «Fenomenologisk filosofi bygger på læren om tingene eller begivenhetene slik de “viser seg” eller “fremstår” for oss gjennom sansene våre» (Johannessen et. al., 2020, s. 169).

I et kvalitativt design vil en fenomenologisk tilnærming tilsi å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med – og forståelse av – et fenomen. I tillegg vil forskningen vår være avgrenset til å gjelde skoleledelse, ikke ledelse generelt. Vi har også rettet fokus på faktorer i pandemisituasjonen som bidrar - gjennom menneskene - på en særskilt måte, for kunne gjennomføre endringer og innovasjonsarbeid i skolen.

I vårt utvalg av informanter har vi benyttet oss av til sammen 6 skoleledere fra tre forskjellige kommuner (to fra hver av kommunene). Disse tre kommunene har hatt ulike opplevelser med pandemien. Den ene kommunen har ikke hatt smitte, den neste enkelttilfeller, mens den siste har opplevd massive inngrep i hverdagen og tilnærmet total nedstenging av samfunnet. Utvalget består av skoleledere innenfor ulike skoleslag, slik at vi også vil få kunnskap om hvordan skolehverdagen til de minste elevene har utformet seg kontra de eldste elevene. Vi vil også få innblikk i hvordan større enheter har hatt utfordringer vedrørende smittetrykk og

nedstengning, til sammenligning med hvordan mindre enheter har opplevd det. Enkelte skoler innenfor samme kommune har opplevd å måtte stenge ned/hjemmeundervisning, mens andre skoler har kunnet opprettholde klasseromsundervisning. Ett og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver enkelt informants bakgrunn, interesser og forståelse. De ulike erfaringene og opplevelsene som de ulike skolelederne da sitter med, mener vi vil kunne gi utfyllende informasjon til vår forskning. Målet er å kunne gi en beskrivelse av informantenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse av fenomenet.

Det betyr at vi ikke bare forsker på begrepet skoleledelse, men skoleledelse i den spesielle situasjonen som Covid-19 førte med seg for drift og utvikling av skolen. Alle disse avgrensingene mener vi er førende for valg av design, og at fenomenologi som forskningsdesign vil være et design som treffer godt i forhold til vårt fokus og våre innramminger.

### *3.5.1 Fenomenologi som forskningsdesign*

Creswell (2016) beskriver fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt design, med at man utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. For å forstå verden må vi forstå den gjennom mennesket. Videre vil vi beskrive hvordan vi har gått frem i vårt forskningsdesign, gjennom fasene forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering.

### *3.5.2 Forberedelse*

Det første steget i denne forskningsmetoden er å bestemme selve fenomenet. Gjennom den pandemien som både har vært og pågår, har vi et ønske om å kunne fange de ulike informantenes erfaringer fra å være skoleleder under en pandemi. Vår problemstilling stiller spørsmål om hvordan pandemien har påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen. Videre har vi utledet forskningsspørsmål som også følger opp med spørsmål om hvordan pandemien har påvirket ledelse av den digitale utviklinga i skolen, det generelle endringsarbeidet og evnen og viljen til innovasjon i skolen. Ved å benytte fenomenologi vil vi kunne fange opp fellestrekk i en levd opplevelse, i en bestemt gruppe – skoleledere. Vi har dermed gitt oss muligheten til å finne ut hvordan virkeligheten har sett/ser ut på et område som aktuelt beskrives gjennom informantenes opplevelse (Johannessen et. al., 2020).

### 3.6 Beskrivelse av datainnsamling

Som forskere har vi samlet data fra informanter (skoleledere) som alle har erfaringer med det fenomenet vi skal studere – skoleledelse under en pandemi. Informasjonen har vi hentet fra kvalitative intervjuer for å få informantene til å beskrive sitt ståsted, fortelle egne historier, med egne ord. Vi har benyttet en intervjuguide der vi har prøvd å få frem fyldige beskrivelser og historier. Vi har vært grunnleggende nysgjerrige i gjennomføringen av intervjuene, både for å vekke tillit og trygghet, men også for å gi informanten en forståelse av at hen sitter på “fasiten”. Det er ingen rette eller gale svar. Vi ønsker å få informantens beskrivelse av opplevelsen med fenomenet. Alle intervjuer er transkribert, kodet og kategorisert for videre arbeid i analysedelen.

Når problemstilling var formulert og valg av en fenomenologisk tilnærming ble tatt, flyttet vi fokuset over på hvilke datainnsamlingsteknikker vi mente ville være relevante, samt hvordan datainnsamling skulle foregå. Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode og vi mener å ha tilegnet oss både fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi ønsket å forske på. Vi har tidligere i kapitlet argumentert for våre valg.

Det var viktig at informantene følte seg vel i intervjuet og at de tema som skulle vurderes lett kunne drøftes/debatteres. Vårt utvalg bestod av skoleledere i 3 kommuner, i sum 6 informanter, tilhørende ulike skoleslag og fra ulik skolestørrelse. Ved å bruke hverandre i et forskerteam, kunne vi tilegne oss utfyllende informasjon, noe som vi forventet skulle gi rikere data, samt at sammenfallende observasjoner fra flere forskere ville gi dataene en robusthet. Vi mener dette har gitt oss en bredere felles innsikt, slik at vi unngikk å ta for raske konklusjoner.

Vi utviklet en intervjuguide, inspirert av Johannessen (Johannessen et. al., 2020, s. 111-116) som ganske enkelt inneholdt de spørsmål vi ønsket svar på. Intervjuguiden ligger som vedlegg 2 i denne oppgaven. En slik form for intervjuer blir gjerne beskrevet som semistrukturerte, da vårt overordnede utgangspunkt er intervjuguiden, men spørsmål, tema og rekkefølge vil kunne variere. Intervjuguiden ble definert som vårt standardiserte måleinstrument, og svarene vi fikk frem ble drøftet opp mot aktuell teori. Underveis var vi åpne for at det kunne komme justeringer. I selve intervjuguiden var det grunnleggende at spørsmålene var enkle og korte. Som intervjuere hadde vi som forskerteam liten erfaring, men som skoleledere/skoleeiere mente vi likevel å inneha sosial kompetanse til å lytte ut og komplimentere spørsmål og svar underveis i intervjuene. Vi så likevel at vi trenger noe mer forkunnskap og trening på dette området, og gjennomførte derfor testintervjuer på hverandre

før vi satte i gang med intervjuene. Dette opplevde vi som nyttig for å kunne mestre intervjusituasjonen, samt at vi fikk trening på hvordan ulike svar kunne håndteres. Vi kunne dermed gi hverandre tilbakemelding på hvordan vi opplevde intervjuteknikk, spørsmålsformidling og hvilke spørsmål det kunne være aktuelt å gå dypere inn i (Johannessen et. al., 2020, s. 111-116).

Informantene er skoleledere og innledningsvis, i et formøte, presenterte vi oss selv, informerte om formålet med prosjektet og hva vi kom til å stille spørsmål om. I individuell samtale med den enkelte informant ble det gitt informasjon om varighet for intervjuene, og det ble avtalt tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Datainnsamling ble gjennomført aug./sept. 2021. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk og tatt opp via appen “diktafon”. Problemstillingen «*På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?*» er som tidligere nevnt støttet på tre forskningsspørsmål:

- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen

Egen erfaring med skoleledere er at de ofte har mye på hjertet, noe som er vel og bra, men som forskere må vi se til at vi får frem nødvendig og relevant informasjon. Vi vil også antyde hvor lenge intervjuene vil vare, men uten at “noe er skrevet i stein” da det er innholdet vi er ut etter, ikke hvor mange minutter informanten bruker for å formidle det. Det å skape en god stemning og trygge rammer fordrer at vi informerer om tilbakemelding på resultatet, dokumentasjon – hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet avsluttes, samt at anonymitet ivaretas. Informantene kan når som helst avbryte intervjuet, men dette kan da ha uønskede konsekvenser for oss som skal forske.

Vi var påpasselige på at når intervjuene fant sted, så var informantene dedikert til prosjektet i den angitte tiden. Det betød at vi måtte finne tidspunkt på døgnet der vi, i størst mulig grad, kunne forsikre oss om at de var til vår disposisjon – eventuelt at makt og myndighet de innehar er delegert i det tidsrommet intervjuene fant sted. Hvis informanten, i tillegg til å delta på et intervju, skulle ha et tidspress på seg, eks: «Jeg må være i et nytt møte om 45 min.» ville det kunne påvirke måten informanten svarte ut spørsmålene på. Intervjuene ble gjennomført som ønsket, i snitt ble det brukt 45 - 60 min. pr. intervju, og gjennomføringene gikk uten forstyrrelser av noe slag.

### 3.7 Beskrivelse av dataanalyse

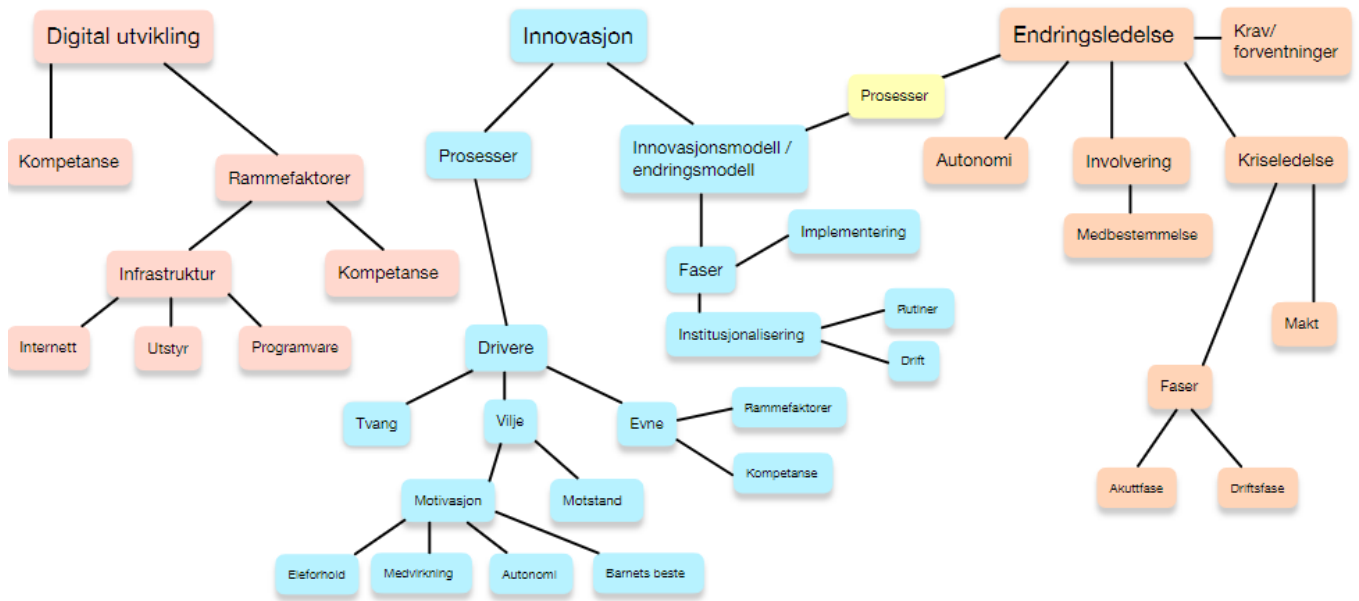
Data må analyseres for å kunne utvikle en teori. Det kan være utfordrende via kvalitativ metode å trekke frem det som er fornuftig ut av en gitt mengde data. Informasjonsmengde skal reduseres, mønstre må avdekkes og det må utarbeides et rammeverk for å få frem det vi mener er essensen i datamaterialet. Datareduksjon og analyse henger tett sammen, der måten vi som forskere reduserer datamengden på vil gi føringer for hvordan vi analyserer. I vår kvalitative forskning ble det viktig å vurdere bruken av eksterne hjelpemidler til å systematisere og strukturere aktuelle funn.

For å kunne strukturere arbeidet med innsamlet data anså vi NVivo som et aktuelt program å benytte, da det er definert som en programpakke med analyseverktøy, til bruk for kvalitative forskere, i arbeidet med å kode tekst, lyd, bilde og video. Vi brukte en god del tid på å sette oss inn i bruken av NVivo som et hjelpemiddel i det videre analysearbeidet, men kom frem til at informasjonsmengden vår ikke var veldig kompleks, da den kun bestod av tekst, og vurderte det slik at det ikke vil være behov for å benytte programvare for å analysere datamengden. Det å bruke tid på å sette informasjon inn i egenutviklet matrise gjorde at vi fikk enda bedre kjennskap til hvert enkelt intervju, selv om det nok førte til merarbeid når aktuell informasjon skulle hentes ut, og når funn skulle drøftes.

I vår forskning var det behov for å håndtere én bestemt type kvalitative data - fra individuelle intervju. Vi brukte mye tid på å lytte ut og transkribere intervjuene. Deretter gikk vi i felleskap gjennom alle intervjuer og drøftet innhold og meninger som kom frem. Vi fikk da en god nok innsikt til at vi kunne bygge opp en egen database med datamateriale som vi lett kunne navigere i, og dermed raskt kunne finne igjen det man var ute etter. Gode arkivreferanser og systematisk oppbygging var viktige stikkord vi tidlig måtte benytte oss av, da vi innhentet data fra skoleledere fra tre kommuner fordelt på to fylker. Ulike skoleslag, ulik størrelse på skolen og ulik kommunal struktur tilsa at datagrunnlaget måtte systematiseres, kategoriseres og kodes for å kunne manøvrere i datamaterialet.



På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?



Figur 9 Koding og kategorisering av kvalitativt datamateriale.

I og med at vi hadde et bestemt antall intervjuer, bestemte vi oss for å benytte koding aktivt for å sortere og systematisere. Etter at vi var ferdige med å innhente alle data, satt vi igjen med et sortert datamateriale der alle tekstelementer hadde en kode som identifiserte hva teksten ga informasjon/handlet om. Gjennom problemstillingen vår «*på hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?*» hadde vi da muligheten til å fortelle en «ny historie», en narrativ analyse. En slik analyse defineres gjennom at flere historier sammenfattes og danner en tettere, rekonstruert og rikere fortelling, enn det de ulike enkelthistoriene kan bringe. Gjennom de ulike informantene kom små historier fra den enkelte som vi kunne nøste sammen til et bilde, som igjen både beskrev og betraktet det teoretiske grunnlaget problemstillingen ga, men nå på en ny/endret måte. I vårt tilfelle ble den narrative tilnærming en beretningsanalyse.

En enkel modell, er måten Coffey og Atkinson (1996) beskriver oppbygging av beretningsanalyse. Denne modellen har som en antakelse at det i alle beretninger/intervjuer kan identifiseres gjentakende mønstre som kan brukes til å tolke/analysere. Selv om modellen er enkel så krever det at man er bevisst på hvordan man bruker de ulike elementene i de ulike beretningene:

Element	Spørsmål
Innledning	Hva dreier dette seg om?
Orientering	Hvem, hva, når, hvor?
Komplisering	Hva hendte så? Hva innebar det?
Resultat	Hva skjedde til slutt?
Avslutning	Avslutning av beretningen

Figur 10 Oppbygning av beretningsanalyse (Coffey & Atkinson, 1996)

Rekkefølgen for de ulike elementene trenger ikke komme slik den her er fremstilt, det vil avhenge av beretningen. Man kan også aktuelt repetere ulike elementer. Analyse er også en sorteringsøvelse, for å kunne få ut ønsket informasjon. Vi tenkte uansett at denne formen for å gå systematisk inn i beretningene på, ville kunne hjelpe oss med å analysere innholdet i beretningene, da elementene gir en struktur i den historien informantene forteller. En fallgrube vi her måtte være bevisste på er å ikke bruke modellen ukritisk, da det ikke er benyttelse av selve modellen som er det essensielle, men sluttproduktet – selve beretningen (Coffey & Atkinson, 1996).

Med dette som utgangspunkt så vi på innholdet i datamaterialet med mål om å kunne tilegne oss en dypere mening gjennom fortolkninger av informantens beskrivelser. Vi var bevisste på å være mest mulig åpne for den data vi ble gitt i intervjuene, for å få mest mulig innsikt i de fenomener som ble undersøkt. I analysearbeidet fulgte vi derfor professor Kirsti Malterud sin mal om analyse av meningsinnhold (Malterud, 2003):

- I. *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold.* Etter at vi som forskere hadde lyttet på informantene og lest gjennom transkriberte utgaver av intervjuene flere ganger, brukte vi tid på å lete etter interessante meninger/beskrivelser/temaer. Dette for å få et overordnet helhetsinntrykk av datamaterialet. Deretter var det behov for å komprimere tekstmengden gjennom en meningsfortetting. Dette ble gjort med bakgrunn i den første forståelsen av datamaterialet. Denne forståelsen vil ha avgjørende innflytelse på den endelige tolkningen, samtidig som vi har vært åpne for endringer gjennom videre bearbeiding av datamaterialet.

- II.** *Meningsbærende enheter – fra temaer til koder.* Vi var tidlig innforstått med at det ville bli nødvendig å skille ut informasjon som var relevant for problemstillingene. Vi prioriterte å bruke mye tid, både individuelt og sammen, på å lytte til og lese gjennom alle intervjuene. Dette anså vi som nødvendig for å få et godt helhetsinntrykk av datamaterialet, for så å kunne starte med en fortetting av informasjonen. Dette arbeidet ble det nødvendig å bruke tid på sammen, da vi ønsket å ha samme kunnskapsgrunnlag for videre analyse. Å bryte ned data ble opplevd som en noe krevende prosess, da man er redd for å utelate informasjon som kan være aktuell å ha med videre, eller aktuell som forsterking av observasjoner/konklusjoner. Det at vi sammen gjorde dette arbeidet på alle 6 intervjuene, ga oss også en gjennomgående god innsikt i datamaterialet, som igjen påvirket oss til å ikke bruke et analyseprogram (eks. NVIVO), da vi mener å grunnleggende kunnskap til å behandle aktuelle data gjennom enkel koding og kategorisering.
- III.** *Kondensering – fra kode til mening.* Vi ble noe overrasket over hvor mye tid det var nødvendig å bruke i denne delen av masteroppgaven. Det å benytte koding som et verktøy for å påvise og organisere informasjon, var krevende, da vi ofte endret koder – samt at aktuell data kunne ha flere behov for flere koder, mens at andre meningsbærende enheter kunne ha samme kode. Underveis ble det behov for å ta en pause fra kodingen – en “time-out” - for deretter å gå tilbake og prøve å se på innsamlet data med ny optikk. Det å tolke og forstå innsamlet informasjon kan ikke erstattes av koding. Det ble derfor utarbeidet et “tankekart” for å systematisere de ulike kategoriene, noe som bidro til at vi fikk strukturert arbeidet med kodingen. Vi sorterte så datamaterialet etter de aktuelle kategoriene.
- IV.** *Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper.* Denne fasen består i å sammenfatte eller *rekontekstualisere* nye begreper og beskrivelser. Teorigrunnlaget ble her lagt til side, men som forskere måtte vi passe på at det inntrykket som fremkommer etter endt sammenfatning, samsvarer med det som kom frem i det opprinnelige materialet - altså det vi hadde som grunnlag før kodingen. Hensikten ble så å se etter sammenhenger, mønstre, i den sammenfattede datamengden som ikke

umiddelbart var synlige. Vi fikk plassert all meningsbærende informasjon inn i en overordnet struktur, der vi kunne sammenlikne data fra ulike informanter. Vi strukturerte det da i 3 overordnede temaer: Ledelse av digital utvikling, ledelse av endringsarbeid og evne til vilje og innovasjon. Felles for disse tre temaene var kategoriene rammefaktorer, endringsvilje, lederrolle, struktur og drivere. Videre ble det delt opp i underkategorier – se figur 10.

### 3.8 Reflektert gjennomgang av validitet, reliabilitet og generalisering

Reliabilitet kommer fra det engelske uttrykket *reliability* som oversatt betyr pålitelighet.

Påliteligheten knytter seg til hvilke data som ligger til grunn for forskningen, hvordan de er samlet inn og hvordan datagrunnlaget er bearbeidet. Vi har valgt kvalitativ forskningsmetode og bruker derfor ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker som ved kvantitativ metode. Vi har benyttet oss av individuelle forskningsintervjuer. Disse intervjuene var semi-strukturerte med tema som belyst i samtalen. For å styrke påliteligheten gir vi også en inngående beskrivelse av konteksten vi forsker i. Videre har vi valgt å samle inn datagrunnlag fra tre ulike kommuner i vårt fenomenologiske design. Sammenfallende funn vil kunne være en indikator som styrker reliabiliteten i forskningen. Transparens vil styrke påliteligheten. Dette gjør vi ved å beskrive fremgangsmåten ved hele forskningsprosessen. Da vil det være mulig å spore dokumentasjon av datagrunnlag og metode som er brukt (Johannessen et. al., 2020).

Validitet, troverdighet, i kvalitativ forskning kan dreie seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Dette kan forstås som i hvilken grad våre fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med forskningen, og om de representerer virkeligheten (Johannessen et. al., 2020).

### 3.9 Etske problemstillinger

Vi har gjennomført individuelle forskningsintervju. I forkant av denne datainnsamlingen var det viktig å ta stilling til hvilke etske problemstillinger vi kunnen møte i disse settingene. Etske dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et. al., 2020, s. 45). Ved gjennomføring av kvalitativ undersøkelse, der vi bruker intervjuer som metode for innsamling av data, er det viktig å være oppmerksom på om spørsmål kan bli for nærgående eller intime, slik at de som er informanter blir støtt. Vi som innhenter data, må ta etske hensyn og behandle våre informanter med respekt.

I Johannessen et. al. (2020) angis retningslinjer for en forsker som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité. Disse er sammenfattet i tre typer som vi må ta hensyn til.

1. Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi
2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv
3. Forskerens ansvar for å unngå skade.

Med dette som kunnskapsgrunnlag valgte vi å anonymisere sted, kommuner og personer som vi bruker som informanter. Vårt prosjekt er likevel meldepliktig til NDS, Norsk Senter for Forskningsdata. Vi har fulgt de retningslinjer som NDS har satt. I og med at vi ikke behandler sensitiv informasjon er ikke studiet underlagt konsesjonsplikten.

## **4.0 Empiriske funn**

I dette kapitlet presenterer vi empiri og funn fra de seks intervjuene vi har gjennomført som er med på å besvare problemstillinga vår om hvordan pandemien har påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen. Vi har sortert funnene våre ut fra de tre forskningsspørsmålene som har vært førende for hvilke områder vi har forsket på innenfor skoleledelse i pandemien. Disse områdene er ledelse av digital utvikling, ledelse av endringsarbeid og evne og vilje til innovasjon i skolen. Innenfor hvert område vil vi presentere ulike kategorier og underkategorier med funn. Noen av funnene våre går på tvers av temaene og kategoriene vi har stilt opp. Vi ser at flere faktorer henger sammen med hverandre og har påvirket hverandre i den aktuelle situasjonen skolelederne har vært i og har bidratt med informasjon om.

### 4.1 Analyse

Vi har valgt å presentere våre funn gjennom våre tolkninger og sitater fra informantene ved hjelp av egenproduserte matriser. De transkriberte intervjuene ble sammenstilt i et dokument som vi bearbeidet transkriberingen i. Denne bearbeidingen bestod av at vi gjennomgikk all transkribering og lagde en meningsfortettet fremstilling. Denne meningsfortettingen ble tillagt koder for å sortere innholdet. Videre lagde vi en matrise der vi sorterte kodene i kategorier. Neste steg var nå å samle kategoriene i overordnede tema.

Bakgrunnen for valg av overordnet tema og undertema ligger i problemstilling og forskningsspørsmålene. Dette har vi valgt for å kunne sortere funn og å kunne svare opp forskningsspørsmålene, og deretter problemstillingen. Dette ga oss følgende struktur på analysen av empirien:

- 1. Ledelse av digital utvikling**
  - a. Rammefaktorer**
    - i.** Digitale rammefaktorer for og under pandemien
    - ii.** Tok i bruk verktøy og programvarer
    - iii.** Innkjøp av utstyr
    - iv.** Oppsummering av rammefaktorer
  - b. Vilje til å endre seg**
    - i.** Økt digital kompetanse, opplevelse av mestring
    - ii.** Større metodisk verktøykiste
    - iii.** Oppsummering av vilje til å endre seg
  - c. Lederrolle**
    - i.** Men også krav og forventninger
    - ii.** Leder som rollemodell
    - iii.** Oppsummering av lederrollen
- 2. Ledelse av endringsarbeid**
  - a. Rammefaktorer**
    - i.** Stengte skoler, ansatte på hjemmekontor
    - ii.** Digital kompetanseheving
    - iii.** Oppsummering av rammefaktorer
  - b. Lederrolle**
    - i.** Kriseledelse
    - ii.** Tillitsbasert ledelse
    - iii.** Autonomi
    - iv.** Selvledelse
    - v.** Oppsummering av lederrollen
- 3. Evne og vilje til innovasjon**
  - a. Vilje til endring**
    - i.** Mindre motstand mot endring, opplevd mestring
    - ii.** Oppsummering av vilje til endring
  - b. Struktur**
    - i.** Endringstakt
    - ii.** Fra møterom til klasserom
    - iii.** Oppsummering av struktur

- c. **Drivere**
  - i. **Initiativ nedenfra**
  - ii. **Alle med**
  - iii. **Pandemien som driver**
  - iv. **Oppsummering av drivere**

Flere av våre funn går på tvers av vår inndeling. Vi har behandlet disse funnene ved å bryte de ned i mindre enheter for å se funnene i konteksten spørsmålene ble stilt i.

## 4.2 Ledelse av digital utvikling

I dette kapittelet omtales funnene som knyttes til ledelse av digital utvikling og til hørende underkategorier. I pandemisituasjonen skjedde det klare endringer i bruk av digitale verktøy og metoder. Pandemien var en drivkraft for å få til endringer som skolen ikke hadde klart å få til uten denne drivkraften. Initiativet til disse endringene kom i stor grad fra lærerne selv. Lærerne ble motiverte til å jobbe digitalt, da dette var den beste (og eneste løsningen) for å drive undervisning når elevene hadde hjemmeskole. Dette konkretiseres nærmere i funnene som presenteres nedenfor.

Vi vil presentere funn som belyser forskningsspørsmålet «hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen».

### 4.2.1 Rammefaktorer

Vi har tidligere i oppgaven beskrevet rammefaktorene til å være lokalitetenes egnethet, tekniske hjelpemidler og annet læringsmateriell. Den didaktiske relasjonsmodellen er også brukt i teorikapitlet. Også økonomiske og faglige ressurser utgjør rammene for den enkelte skole. Tilgjengelig tid for planlegging, gjennomføring og evaluering er også en rammefaktor. Å være i en situasjon der man har fått en pandemi i samfunnet, med alt det førte med seg av skolestenging, redusert sosial kontakt, mobilisering mm, bidro i seg selv til endrede rammefaktorer. Endringene var store. Elevene var hjemme, lærerne skulle drive undervisning fra sin egen stue. Da var det umulig å drive undervisning på samme måte som man tidligere hadde gjort det i klasserommet, og digitale løsninger ble nøkkelen for å nå ut til elevene. Informant #3 beskriver at «(...) plutselig var alle digitale, og på grunn av pandemien så fikk vi dette til å fungere» (Informant #3). Hen beskriver også at Teams ble mye brukt og at det var et nyttig pedagogisk verktøy (Informant #3). Informant #4 forteller at de «valgte hybridløsninger med oppgaver gjennom video på Showbie, men også undervisning via Teams

der vi altså fikk se elevene» (Informant #4). Informant #1 forteller at den digitale endringa kom over natta. Hen opplyser at «helt konkret så hadde lærerne pc med hjem og de var tilgjengelig større deler av døgnet» (Informant #1).

#### *4.2.1.1 Digitale rammefaktorer før og under pandemien*

De fleste av informantene forteller at de digitale rammefaktorene fungerte greit når pandemien og hjemmeskolesituasjonen var et faktum. Dette på tross av at flere av informantene beskriver en knapphetssituasjon på digitale enheter før pandemien kom. Informant #1 forteller at de nesten ikke hadde digitale enheter knyttet til elevene. Lærerne hadde hver sin pc, mens både elever og assistenter måtte dele på enheter. Informant #5 forteller at elever på ungdomstrinnet hadde hver sin pc, mens elever på barnetrinnet måtte dele pc og at de dermed ikke var særlig mye brukt. Informant #3 sier at de hadde to datarom til sine elever og at det var jevn kø på disse rommene gjennom hele året. Hen beskriver videre situasjonen slik: «Det var en katastrofe det vi hadde å tilby elevene før pandemien» (Informant #3). Den ene informanten skiller seg ut med sin beskrivelse av situasjonen før pandemien. Hen forteller at «Skolen var forholdvis godt utstyrt med digitale hjelpemiddel, og elevene var vant med å arbeide digitalt. Alle elever har hatt egen skole-PC de siste 12 årene» (Informant #6).

Informant #2 forteller at de lånte ut pc til elever/hjem som hadde behov for det. Det samme forteller informant #3. Hen sier at «vi var heldige, for da det ble hjemmeskole kunne vi låne ut devicer til de elevene som ikke hadde dette hjemme, og plutselig var alle digitale. Pandemien fikk dette til å fungere» (Informant#3).

#### *4.2.1.2 Tok i bruk verktøy og programvarer*

De fleste informantene forteller at de hadde både programvarer og ulike aktuelle verktøy tilgjengelig før pandemien kom. Det var imidlertid ulikt i hvor stor grad disse verktøyene faktisk var tatt i bruk. Informant #1 forteller at de hadde «kommet godt i gang med Teams og kanaler. Jeg husker at skoleeier laget en kanal for korona en uke før nedstenging» (Informant #1). Informant #6 sier at «de behersket Skooler og denne plattformen ble brukt i alle skriftlige fag unntak av matematikk» (Informant #6). Videre sier denne informanten at «undervisningen i hovedsak var basert på vanlige lærebøker, der digitale ressurser ofte var mer «krydder» enn det vanlige» (Informant #6). Informant #5 forteller at de «brukte digitale programvarer i liten grad. Hovedsakelig til å føre fravær, vurdering med eller uten karakter» (Informant #5).



Informant #2 sier at «ansatte var aktive brukere på Teams før pandemien (...) de var vant til å være på Teams, også assistentene» (Informant #2).

#### *4.2.1.3 Innkjøp av utstyr*

Informantene forteller at kommunene har prioritert midler til oppgradering av digitalt utstyr underveis i pandemien og etter at skolene fikk åpne opp. Informant #3 forteller at «kommunen satser på det digitale, og en-til-en krevde store endinger og økonomiske prioriteringer» (Informant #3). Informant #1 sier at de på «elevsiden nå har læringsbrett en til en på småtrinnet og nesten en til en på mellomtrinnet». Informant #3 sier at de nå har mye mer digitale lærere og utstyr og «vi er i en prosess for å bli mer digital opp mot digitale læremidler» (Informant #3). Hen forteller videre at de har «innført storskjerm på 4 av 6 klasserom, nesten uten klager og det har vært meget vellykket. Vi har nå en til en forhold elev-device» (Informant #3). Informant 5 forteller at elevene nå har hver sin egen pc og at «de nå er i daglig bruk, kontra et par ganger i uka tidligere» (Informant #5). De skolene hadde bra utstyr før pandemien har selvsagt ikke hatt samme behov for å oppgradere utstyret sitt som de kommunene som hadde utstyrsknapphet. Informant #6 beskriver at status for digitale verktøy og arbeidsformer i hovedsak er som før pandemien, men at en del lærere har prøvd ut gratis ressurser som ble tilgjengelige i form av digitale læreverk.

#### *4.2.1.4 Oppsummering av rammefaktorer*

I våre funn kommer det frem at digitale løsninger ble nøkkelen for å nå fram til elevene når skolene stengte i mars 2020. Informantene trekker frem at skolene til en viss grad hadde brukt digitale verktøy, men at det var mangler på maskinvare og bruk av pedagogisk programvare. Dette ble det en endring på «over natten». Maskinparken ble komplettert og pedagogiske programvarer ble tatt i bruk.

#### *4.2.2 Vilje til å endre seg*

Under denne kategorien presenterer vi funn som knyttes til viljen til å endre seg. Vi legger til grunn at vilje til å endre seg er kapasiteten i organisasjonen til å ha motivasjon og energi til å tilpasse deg endringer ut ifra situasjonen på skolen. Spesielt ser vi på viljen og kapasiteten til endring når situasjonen brått endret seg så totalt som når pandemien traff oss.

##### *4.2.2.1 Økt digital kompetanse, opplevelse av mestring*

Informant #3 forteller at «status er snudd, vi har fått trygge lærere som har med digital kompetanse. De må håndtere mye nytt» (Informant #3). Informant #5 sier at «vi har fått mer

kunnskap enn vi hadde. Vi er tryggere på hva som finnes (...) det gjør det enklere for oss å ta i bruk de verktøyene og metodene» (Informant #5). Informant 6 forteller at «lærerne har fått et større repertoar i forhold til hvordan digitale ressurser kan brukes for å variere undervisningen» (Informant #6). Informant 2 kaller endringa i bruk av digitale verktøy og metoder som har skjedd under pandemien for en revolusjon. Informant 3 sier også at det har vært en «enorm utvikling, både med hensyn til utstyr og kompetanse. Alle deltar» (Informant #3). Denne informanten referer også til at ansatte har fått digital selvtilit. En av informantene forteller at «de fleste lærerne hadde brukbar digital kompetanse (også før pandemien). De eldste lærerne var stort sett mindre digitale enn de yngre» (Informant #6). Informant #6 sier at «alle lærerne fikk opplæring i bruk av Teams. Rektor laget retningslinjer for undervisningen og normal timeplan ble opprettholdt for å sikre at elevene fikk den undervisningen de hadde krav på i alle fag. Dette tvang fram en digital kompetanseøkning i personalet» (Informant #6).

#### *4.2.2.2 Større metodisk verktøykiste*

Alle informantene kommer med informasjon om at situasjonen vi stod i under pandemien førte til at lærerne både tok i bruk tilgjengelige digitale ressurser og verktøy, samt at de utvidet den digitale «metodekista» si i denne perioden. De forteller at pandemien tvang fram endringer i forhold til måten vi driver undervisning på og at dette førte til en stor digital kompetansehevning. Gjennom økt kompetanse ble lærerne tryggere, mer nysgjerrige på enda flere digitale endringer og mer endringsvillig enn de har vært tidligere.

Informant #5 forteller at «gratis lærerressurser ble til stor hjelp for lærerne. Det ble lett tilgjengelig» (Informant #5). Denne informanten forteller også at «vi har mer kunnskap enn vi hadde og (...) det gjør det enklere for oss å ta i bruk de verktøyene og metodene» (Informant #5). Informant #2 sier at «ansatte er veldig åpne for å jobbe digitalt. Vi har ikke kjøpt inn lærebøker i år. De ønsker å bruke bare (de digitale ressursene) skolestudio og digitale løsninger» (Informant #2). Informant #4 sier at det er «åpnet en større verktøykiste (...) (de) har blitt bedre på å ta i bruk flere verktøy, blitt flinkere på å lete og finne aktuelle apper til undervisning» (Informant #4). Informant 6 forteller at lærerne «har fått noen flere metoder med tanke på variasjon i undervisninga. Læreboka er ikke lenger eneste kilde, og flere bruker mer tid på å finne gode undervisningsopplegg på nett» (Informant #6). Informant 3 forteller at det har vært «enorm utvikling, både med hensyn til utstyr og kompetanse. Alle deltar» (Informant #3).

#### *4.2.2.3 Oppsummering av vilje til å endre seg*

Våre funn tyder på at lærerne oppfattet at det ikke var noen vei utenom en digital tilnærming i arbeidet med elevene. Viljen til å endre seg blir synliggjort gjennom informantene ved at de viser til konkrete endringer i deres digitale «verktøykasse». Lærebøker ble lagt til side i mye større grad enn det de hadde gjort før. De utviklet seg i rammene som rektor hadde lagt føringer for.

#### *4.2.3 Lederrolle*

Vi har i begrepsordlisten definert ledelse som «Ledelse er å skape oppslutning om målrettet samarbeid gjennom å gjøre det meningsfylt, skape mening i situasjonen slik at beslutninger lar seg gjennomføre» (Arnulf, 2012). Vi presenterer i denne kategorien funn fra informantene sine erfaringer med lederrollen under pandemien.

Informantene har også blitt spurt om hvordan de har jobbet med det digitale skiftet før pandemien og hvilke faktorer skolelederne mener er viktig for å sikre digital utvikling i skolen videre framover? Flere av svarene som blir gitt, sier noe om hvordan de vurderer egen rolle i dette arbeidet. En av faktorene som flere av informantene peker på, er viktigheten av å drive utviklingsarbeid med tillit som et viktig grunnelement.

Informant #4 sier at det er viktig at lærerne både har metodefrihet og metodeansvar og «vi har tatt et mye større metodeansvar» (Informant #4). Informant #2 sier det er viktig at «lærerne må få lov til å prøve ut ting» og videre at «Jeg må lytte til deres tanker og erfaringer. Jeg må gi dem tid til å utforske. Min rolle er å legge til rette for dette ved å backe dem opp» (Informant #2). Informant #3 forteller at hen jobber med å «trygge ansatte på at vi har tillit til dem. Lærerne skal overføre kunnskap til elevene og at vi ha tillit til at de skal klare det» (Informant #3). Videre sier denne informanten at rektor må «respektere ansatte og gi dem muligheter til innspill (Informant #3). Informant #6 forteller at hen «først og fremst har ledet gjennom tillit til de ansatte (Informant #6).

#### *4.2.3.1 Men også krav og forventinger*

Samtidig som flere av informantene direkte og indirekte kommenterer at tillit er en viktig faktor i ledelsen av endringer og det digitale skiftet, så nevner flere at både krav og forventinger er sentralt i arbeidet. Informant #4 sier det er viktig med «(Å) øke krav og da i et fellesskap for å få til refleksjon over de metoder man velger» (Informant «4). Informant #5

sier også at skolelederen «må sette noen krav og forpliktelser til både lærere og elever, og foreldre for så vidt, at de må bruke de verktøyene man har» (Informant #5).

#### *4.2.3.2 Leder som rollemodell*

Noen av informantene trekker også fram hvordan leder kan påvirke endringsarbeidet og den digitale utviklingen med å være bevisst hvordan han eller hun er en rollemodell for sine ansatte. Informant #2 sier at ledelsen «på noen områder så har vi måttet gå foran selv da. Sånn som Teams og One Note. Ledelsen brukte disse, og ansatte ble nødt til å henge med» (Informant #2). Denne informanten forteller også at hen er «involvert i arbeidet. Vi ser på fordeler og ulemper sammen (med bruk av digitale verktøy og ressurser)» (Informant #2). Informant #6 sier at hen har «aktivt brukt digital kommunikasjon og administrative system i drift av skolen, slik at systemene mine sånn sett tvang alle ansatte inn i den digitale verden» (Informant #6).

#### *4.2.3.3 Oppsummering av lederrollen*

Våre funn hos informantene tyder på at de har utøvd ledelse ved å gi ansatte handlingsrom. De har stilt krav og forventninger, men trekker fram støttende- og tillitsbasert ledelse som den viktigste faktoren i den settingen pandemien gav skolene. Ved å modellere har de ført an i det digitale skiftet.

### 4.3 Ledelse av endringsarbeid

Ledelse av endringsarbeid har vi beskrevet tidligere i oppgaven:

Dersom en reell endring skal finne sted må det, må det etableres en vilje og en entusiasme for endringsarbeidet. Entusiasme skapes ikke gjennom enkeltstående happenings, men ved systematisk arbeid over tid. Det dreier seg om å skape en felles forståelse og felles mål som en ønsker å arbeide mot (Skandsen et. al.. 2011, s.11)

Vi vil presentere funn som belyser forskningsspørsmålet «Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?»

#### *4.3.1 Rammefaktorer*

Vi har tidligere i oppgaven beskrevet rammefaktorene til å være lokalitetenes egnethet, tekniske hjelpemidler og annet læringsmateriell. Også økonomiske og faglige ressurser utgjør rammene for den enkelte skole. Tilgjengelig tid for planlegging, gjennomføring og evaluering

er også en rammefaktor. Vi vil presentere funn som spesielt belyser ledelse i sammenheng med tid til planlegging, gjennomføring og evaluering.

Rammefaktorene for å lede endringsarbeid i skolen gjenkjennes ofte ved at det gjennomføres fellesmøter, mindre gruppemøter og andre former for samhandling på skolen. Det er ofte bred involvering av yrkesgruppene som jobber ved skolen. Informant #3 beskriver dette ved at «Vi bruker teamene og plangruppa bevisst. (...) plangruppa er meget viktig, og den har en viktig oppgave i samspill (...). Fellesmøter er viktig og IGP har vært mye brukt for at alle skal ha en stemme» (Informant #3). Her beskrives en praksis som betinger fysisk tilstedeværelse i samme rom for å kunne samhandle. Alle informantene beskriver endringsarbeid der rammebetingelsene avhenger av den fysiske tilstedeværelsen til personalet. Ved innslaget av pandemien i Norge endret dette seg.

#### *4.3.1.1 Stengte skoler, ansatte på hjemmekontor*

Ved inntreden av pandemien måtte skolene i første omgang stenge. Det medførte at ansatte jobbet hjemmefra. De nye rammene for å lede skolen og lede endringsarbeidet endret seg i stor grad.

Med stengte skoler og dermed stengte arbeidsplasser for skoleansatte, ble ansatte nødt til å jobbe på hjemmekontor. Som informant #1 sier det, «Kollegiet og ledelse mister det å sitte i et rom for å kunne lese kroppsspråk og stemninger og å kunne snakke sammen. Vi mistet interaksjonen vi vanligvis støtter oss på ved at vi bruker kollegaveiledning. Alt det der mister du når du sitter på skjerm» (Informant #1). Flere av informantene trekker frem endringen i rammefaktorene ved at ansatte bare var knyttet sammen via en skjerm. Informantene beskriver at de la til side arbeid som ikke egnet seg å jobbe med via skjerm, «(...) ikke fikk til å jobbe i gruppe med refleksjonsoppgaver (...)» (Informant #4). Dette arbeidet måtte vike til fordel for mer konkret og praktisk arbeid, «(...) det som ble gjort av endringsarbeid var mer strukturelt enn prosessuelt (...)» (Informant #1). Det trekkes også frem at tiden i større grad enn til vanlig ble styrt og disponert av lærerne.

I skolen har det vært tradisjon for å jobbe tett med fagforeningene. Våre informanter beskriver i vår undersøkelsen et etablert, tett og likeverdig partsarbeid før pandemien. Strukturene og samarbeidet ble videreført under pandemien slik at den nye situasjonen med stengte skoler kunne drøftes i partsgruppen. «Fagforbundet, Utdanningsforbundet og verneombud hver 6.uke. Når pandemien slo inn, var det bare å bruke arbeidsformen videre» (Informant #1).

#### *4.3.1.2 Digital kompetanseheving*

«Gjennom prøving og feiling» er informantenes beskrivelse av hvordan ansatte ved skolene håndterte en hverdag der de i mye større grad skulle kommunisere og utføre jobben sin via og ved hjelp av digitale verktøy. Å lede denne endringen beskrives av en av informantene som «(...) en hund er lojal og blir med på tur, mens katter er mer som det passer den best. Lærerne har vært katter, mens det under pandemien har blitt flere hunder» (Informant #4).

Informantene våre beskriver utforskning og utprøving av digitale verktøy i klasserommene og til bruk for intern kommunikasjon og samhandling.

#### *4.3.1.3 Oppsummering av rammefaktorer*

Våre funn viser at informantene håndterte de nye rammene ved å beholde de strukturene som de brukte til vanlig, men nå gjennomførte de på skjerm. Dette ga utfordringer, men også muligheter.

#### *4.3.2 Lederrolle*

Vi har i begrepsordlisten definert ledelse som ledelse er å skape oppslutning om målrettet samarbeid gjennom å gjøre det meningsfylt, skape mening i situasjonen slik at beslutninger lar seg gjennomføre (Arnulf, 2012). Vi ser nærmere på informantene sine erfaringer de har med å skape oppslutning og å gjøre samarbeidet meningsfylt slik at beslutninger lar seg gjennomføre.

##### *4.3.2.1 Kriseledelse*

Når vi i samtale med våre informanter utfordrer dem på å reflektere rundt hvor kapasiteten på ledelse har blitt brukt, kriseledelse eller ledelse av endringsarbeid er de samstemt i at de i all hovedsak har brukt mest kapasitet på kriseledelse. En av informantene var klar på at hen ikke hadde drevet kriseledelse, men resonert seg fram til at hen endret mening. «Jeg har ikke drevet kriseledelse, jeg har ledet skolen. Det har ikke vært noen krise, krise er virkelig krise. Jeg har ledet skolen. (...) Jeg har informert om smittevern, vi har tatt det på alvor, vi har gitt mye informasjon til heimene. Hvis det kan kalles kriseledelse så har jeg vel ledet en krise da (latter)» (Informant #2). De fleste av informantene trekker frem at de har ledet i krise og at forskjellen fra «vanlig» ledelse har vært at de har gitt mere kommandoer. De kommenterer også at det er en lederstil de ikke ønsker å utøve. «(...) om at vi er i kriseledelse istedenfor daglig ledelse. Det har jeg også formidlet lærerne uten at det har vært tatt ille opp. Men jeg har måttet gi beskjed om at nå kommer det mer befalinger, det er jeg ikke vant med – jeg er

opptatt av gode prosesser og gode refleksjoner (...) flere beslutninger som er mer sort/hvit enn det som er vanen med innovasjonsarbeid for øvrig» (Informant #4). I tillegg sammenlignes kriseledelsen med militær ledelse «Jeg betegner det som militær ledelse. Uvant lederrolle. Jeg ga beskjed, de fulgte etter – militært (...)» (Informant #1). Noen reflekterer også over hvorfor de tror at det ble slik «Ansatte var ute etter fasiten på hvordan de skulle gjøre ting. Hva er lov og ikke lov. Mine verdier ble utfordret. Jeg befalte, det har jeg ikke tro på til vanlig (...)» (Informant #1).

#### *4.3.2.2 Tillitsbasert ledelse*

Flere av informantene uttaler at avstanden til ansatte ble større når skolene stengte. De hadde mindre kontroll og tilsyn med ansatte, og hvordan de utførte jobben. Dette var en ny situasjon for de som ledere som de skulle forholde seg til, «(...) Nysgjerrighet blant de andre ble skapt, endring skjedde. (...) min rolle er å legge til rette for dette ved å backe dem opp» (Informant #2) og videre fra informant 3 «Trygge ansatte på at vi har tillit til dem. Lærerne skal overføre kunnskap til elevene, og at vi har tillit til at de skal klare det. (...) kursing, repetisjonsmuligheter, hjelpe hverandre, bruke interne dyktige lærere til kursholdere – bygge de opp og gi tillit. (...) Respektere ansatte, og gi dem muligheter til innspill. Bruke tid på å få med alle og lytte ut frustrasjon (...)» (Informant #3). Tillit trekkes også informant 6 frem i sin omtale av å lede den digitale utviklingen, «Jeg har lagt til rette for at de ansatte har fått tid sammen (...)» (Informant #6).

#### *4.3.2.3 Autonomi*

Informantene har erfart at lærerne er autonome. I den konteksten de var i når skolene ble stengt måtte de tilpasse seg den nye hverdagen. De ble gitt tillit til å bestemme deres handlinger og grunnlaget for deres handlinger, «(...) I tillegg vet jeg at motiverte lærer gir god kvalitet på undervisningen, og at egen motivasjon er den viktigste drivkraften også i pedagogisk utviklingsarbeid. Viljen til innovasjonsarbeid er altså avhengig av en indre motivasjon hos lærerne. (...) Hvis enhver lærer opplevde lærergjerningen og alle dens oppgaver styrt av indre motivasjon, (...) er avhengig av at man som rektor klarer å balansere arbeidskrav som blir stilt med tiden lærerne har, (...)» (Informant #6).

#### *4.3.2.4 Selvledelse*

Informantene beskriver en utfordrende situasjon når skolene stengte. De kommenterer videre også situasjonen ute i skolene etter at skolene gjenåpnet, med de smitteverntiltak som ble pålagt. Videre trekkes det frem at lederne i stor grad hadde fokus på å lede i en krisesituasjon

og dermed avhengigheten til at lærerne hadde evnen til å lede og motivere seg selv. Lærerne skulle lede seg selv gjennom et ukjent farvann. «Grunnholdningen har vært at alle lærerne bidrar til å drive god skole, planlegge i fellesskap og dra nytte av hverandres kompetanse. Rutinene og strukturen er altså tilsynelatende på plass» (Informant #6). En erfaring som bygger opp under selvledelse gir informant 4, «Noen gikk fra at dette har vi helt kontroll på til at her må vi ligge frempå og gripe kravene når de kommer. Vi er mer på, det er utfra oss selv vi må være mer kreative og innovative» (Informant #4). Et annet bilde på erfaringen som er gjort med tanke på selvledelse er, «(...) Lite felles tid, men mer tid til samarbeid i mindre grupper» (Informant #2).

#### *4.3.2.5 Oppsummering av lederrollen*

Informantene forteller at de har blitt utfordret på sine verdier og overbevisninger de har om å lede. Da pandemien brøt ut erfarte de at det ble mindre prosesser, og mere ordrer og kommandoer som fungerte. Våre funn viser at denne ledelsen knyttes til informasjon og nødvendig organisering.

Informantene forteller at når den fysiske avstanden ble større enn til vanlig ledet de ved å skape trygghet i den nye situasjonen. De ble tilrettelegger, læreren utforskere. Lærerne ble støttet og gitt stor tillitt fra lederne. Våre funn viser at lærerne opplevde dette som en sterk drivkraft til å gjøre pedagogisk utviklingsarbeid, ved i stor grad å prøve og feile. Lærerne ble gjort i stand til å lede seg selv når de nå hadde mindre kontakt med andre.

#### 4.4 Evne og vilje til innovasjon

Som tidligere skrevet i oppgaven har vi valgt å støtte oss på følgende definisjon av innovasjon:

Innovasjon skjer gjennom kollektive prosesser som oppstår med utgangspunkt i en ny (og akseptert) ide, og som får sin effekt når resultatene (produktene) av den nye ideen tas i bruk, gjennom å forandre hvordan mennesker organiserer seg, hvilke redskaper og teknologier de utnytter, eller hvordan de lever (uten at det er gitt om effekten vil bli oppfattet som positiv eller negativ. (Aasen og Amundsen, 2011, s.38).

I dette kapitlet omtaler vi funn som knyttes til evne og vilje hos ansatte til innovasjon.

Empirien vår viser at vi har en del gjennomgående funn på tvers av forskningsspørsmålene våre. Disse funnene knytter seg til opplevelsen av at det har vært mindre og svært lite motstand mot endring under pandemien, både når det gjelder digital utvikling og øvrige



endringsprosesser. Videre er det også flere gjennomgående funn knyttet til struktur og drivere av endringsprosessene som har funnet sted under pandemien.

#### *4.4.1 Vilje til endring*

Informantene våre forteller at de opplever en endret vilje til endring under pandemien. I vårt empiriske grunnlag trekkes det frem flere sider ved endringene og eksempler på den endringen skolelederne har erfart.

Skolelederne vi har intervjuet forteller at endringen med å ta i bruk digitale verktøy og metoder skjedde nærmest over natta og nesten uten motstand. En av informantene forteller at hen bevisst har brukt de lærerne som har vært mest endringsdyktige til å gå foran i den digitale utviklinga. Hen sier at «vi har brukt de lærerne som har vært mest endringsdyktige og interessert i digital utvikling og vi har holdt oss unna de største skeptikerne» (Informant #3). Informanten sier, som beskrevet tidligere, at pandemien var en pangstart på den digitale utviklingen der alle måtte delta. Informant #1 sier at «ansatte har endret holdninger, kultur og praksis når det gjelder info og deling av ukeplaner. Bruken av for eksempel Teams er betydelig endret» (Informant #1). Informant #1 forteller også at hen ikke har opplevd særlig motstand mot endring, verken før, under eller etter pandemien. Informanten forklarer dette med at «det sitter i kulturen på skolen» (å drive med endringsarbeid) (Informant #1).

Informant #3 forteller at det ikke var noe motstand og at «vi fikk et kick av at det ikke var noe alternativ. Dette (det digitale) var noe vi måtte lære oss» (#Informant #3). Informant 5 sier at det ikke ville vært mulig å gjennomføre denne endringa tidligere. Hen sier «hvis jeg hadde gjort dette for to år siden, hadde det blitt stor motstand mot det. Det hadde blitt et stort problem» (Informant #5). Informant 2 forteller også om at hen ikke har erfart motstand mot endringer som ble gjennomført under pandemien. Hen sier at «jeg ikke har følt motstand. Lærerne var lettet når de kunne fokusere på elevene. De ga ikke motstand, men at de følte veldig for å gjøre jobben sin som noen sa det. Jeg vil ikke si det var motstand» (Informant #2). Informant 4 sier at det ikke har vært noen sterk motstand. Hen forteller at «det har ikke vært noen sterk motstand, men kanskje har de ikke helt tatt innover seg hva som må endres, altså en selv» (Informant #4). Denne informanten trekker også fram at det ikke nødvendigvis er negativt å ha noe motstand mot endring og at hen har opplevd at personalet har vært kritisk på en positiv måte: «Du må ha litt motvilje, i alle fall en kritisk tanke og så må du og som organisasjon tåle å mangle kontroll» (Informant #4).

#### *4.4.1.1 Mindre motstand mot endring, opplevd mestring*

Situasjonen som var i skolen da de ble stengt var en helt ny erfaring for våre informanter og deres skoler. Denne konteksten krevde en tilpasning av skolesituasjonen. «Mye bare måtte på plass – nød lærer naken kvinne spinne (...)» (Informant #3). Informant 6 trekker frem disponering av tid som et eksempel på driv og vilje til endring «Det var mindre styrt av rektor, jeg ledet kun personalmøtene, resten av tiden ble disponert og styrt av lærerne» (Informant #6). På spørsmål der de skal sammenligne endringsledelse før og nå trekkes spesielt frem at lærerne var så ivrig på å finne løsninger, andre måter å jobbe på og tilpasse seg pandemi-konteksten. «Det er ulikt fordi at det har kommet så massivt fra de ansatte selv. De har brent for noe før også, men ikke på samme måte som nå» (Informant #2) og «I det øyeblikket vi er NØDT til å gjøre noe, så er det utrolig hvor endringsvilling vi er og dette må vi ta med oss videre! (...)» (Informant #4).

#### *4.4.1.2 Oppsummering av vilje til endring*

Under overskriften *vilje til endring* finner vi funn som er tydelige på at endringen som måtte skje umiddelbart møtte minimal eller ingen motstand blant lærerne. Informantene er tydelig på at pandemien var en pådriver. Våre funn viser at det var en massiv «drive» blant ansatte til å endre seg for å mestre situasjonen.

#### *4.4.2 Struktur*

Under denne kategorien skal vi presentere funn vi har gjort når det gjelder endringstakt, hvor rask endring skjer, og fra møterom til klasserom, hvor endringsarbeidet gjøres.

##### *4.4.2.1 Endringstakt*

Når informantene ble utfordret på å dele deres erfaringer med forskjeller i det å lede endringsarbeid før og under pandemien trekker mange av dem frem en tydelig endring på tempo i endringsarbeidet. De erfarer at det er svært kort tid fra ide, til handling til anvendelse av ny metodikk/undervisningsverktøy. Som informant trekker frem «På den digitale fronten har det skjedd veldig mye. Det har gått raskere enn når vi har andre prosesser. Endring tar tid, men uten pandemien hadde det tatt mye lengre tid» (Informant #2). «Vi fikk et kick, at det ikke var noe alternativ. Vi måtte lære oss» (Informant #3). Informant 2 deler også en erfaring som styrker inntrykket fra de andre informantene med tanke på endringstakten, «Altså jeg bremses de mer enn jeg driver de. Det er kanskje mer rollen min i endring som har forandret seg. Nå skjer det bare rundt meg» (Informant #2).

#### 4.4.2.2 Fra møterom til klasserom

Når informantene våre deler sine erfaringer med endringsarbeid viser de til at arbeidet i all hovedsak i møterommet, der utprøvingen skjer i klasserommene. «Jeg har gjerne innledende foredrag for å sikre at alle vet hva dette går ut på, der jeg følger opp med å gi leselekser og diskusjonsoppgaver i kollegiet. (...) Jeg har god erfaring med å pålegge utprøvningsoppgaver i klasserommet som alle må presentere i kollegiet. Det gir et spark bak til de som strever med motivasjonen for endringsarbeidet» (Informant #6). Dette er en gjentakende oppfatning hos våre informanter. I en pandemi-kontekst endrer lederrollen seg og informantene viser til at endringsarbeidet i stor grad har flyttet seg nesten i sin helhet til klasserommet.

«Arbeidsmåtene i forhold til utviklingsarbeid under pandemien endret seg vel mest ved at jeg måtte skifte fokus. Det viktigste var å få undervisningen til å fungere, og da måtte vi legge vekk andre viktige områder. (...) Mens skolen var stengt fokuserte vi stort sett utelukkende på hvordan vi skulle få til god hjemmeskole» (Informant #6). «Det ble mer praktiske ting, vi la bort det utviklingsarbeidet vi hadde planlagt å gjøre (LK20). Det ble mye mer praktisk gjennomføring. Som i seg selv er en type endringsarbeid» (Informant #1). En av informantene oppsummerte kort og greit hvordan endringsarbeidet ble gjennomført «Praksisnært» (Informant #4). Som støttes av uttalelsen til informant 5, «Det blir gjennomført ved at man bruker ulike metoder, går tilbake og drøfter der, er vi på rett sport, må vi endre retning» (Informant #5).

#### 4.4.2.3 Oppsummering av struktur

Våre funn under overskriften *struktur* viser at det ble kortere tid enn til vanlig fra ide til ny praksis. Flere informanter hadde erfaring med at endring tar tid, men de erfarte at det tok mye kortere tid under pandemien. Våre funn tyder på at endringsarbeidet ikke ble gjort ved hjelp av foredrag, møter, diskusjonsoppgaver eller caser. Endringsarbeidet skjedde i klasserommet, praksisnært.

#### 4.4.3 Drivere

Under kategorien *drivere* skal vi presentere funn vi har gjort når det gjelder initiativ, deltakelse og hva som ble oppfattet som sterke drivere under pandemien.

##### 4.4.3.1 Initiativ nedenfra

Et av funnene våre er knyttet til hvordan endringer, bruk og etterspørsel etter digitale løsninger kom på initiativ fra lærerne selv. Når situasjonen var slik den var med stengte skoler

og undervisning fra hver vår stue, så var det det digitale som måtte bli løsningen for å få løst oppdraget vårt. Dette så alle, også lærerne fra første stund. De ønsket løsninger som kunne bli best mulig for elevene. Informant #2 forteller at hen så en veldig stor endring i bruken av de digitale arbeidsformene når pandemien kom: «Vi så veldig stor endring. Lærerne tok selv initiativ til å finne mulighetene» (Informant #2). Informanten sier videre at «ansatte var engasjert og oppglødd, ivrig etter å ta nye muligheter i bruk» (Informant #2). Det var lærerne som var drivkraften i endringene gjennom sitt engasjement og glød. Hen forteller at det fortsatt er lærerne som er drivkraften i det digitale endringsarbeidet «det er lærerne som er drivkraften. Det er fascinerende, for jeg har nesten måttet holde dem igjen» (Informant #2). Samsvarende informasjon fikk vi også fra informant #3. Hen sier at lærerne var raske til å omstille seg og at «grunnholdningen om at vi ønsker elevenes beste er jo der» (Informant #3). Informant #5 forteller at lærerne ville ta i bruk de digitale ressursene, men at det var et problem at ikke alle elevene hadde pc.

Informant #1 forteller at initiativet de beste til å finne ut nye metoder ut i fra rammene var lærerne og at «initiativet ble lærernes» (Informant #1). Informant #2 forteller at hens rolle ble å støtte initiativet fra lærerne og at «det skjedde noe helt fantastisk» (når lærerne tok initiativ til endringene knyttet til det digitale i pandemisituasjonen) (Informant #2). Informant #6 forteller at hen vurderte det som uklokt å initiere andre tema for utviklingsarbeid enn det lærerne allerede stod midt opp i, mens informant #4 sier at det stort sett var hen som skoleleder som stod for initiativ i endringsarbeidet. Informantene sett under ett, viser en overvekt av informasjon om at initiativet til endring knyttet til digitale arbeidsmåter og bruk av digitale verktøy for å nå ut til elevene og samhandle internt og eksternt, kom fra lærerne.

#### *4.4.3.2 Alle med*

De fleste av informantene omtaler deltakelsen fra alle som en viktig faktor for at endring skjedde. Informant #6 trekker fram at det ble mer synlig å ikke delta, «... Det er ikke mulig å skjule manglende planlegging ved å lukke døra i klasserommet, og kravene til å bidra skjerpes» (Informant #6). At skolen oppfattes å være en «tung masse» å drive nevnes av flere informanter, pandemien ble en pådriver for å endre raskere. En av informantene beskriver forventninger fra lærerne, «... det var/er et ønske fra lærerne om at forventningene og kravene til den enkelte må tydeliggjøres fra skoleledelsen, fordi disse gratispassasjerene oppleves som bremseklosser i innovasjonsarbeid» (Informant #6). Videre fra samme informant «lærere klager over andre lærere fordi de ikke drar sin del av lasset». De aller fleste informantene

beskriver en opplevelse av at det under pandemien har vært betydelig større oppslutning om det digitale endringsarbeidet enn de opplever til vanlig. «... følelsen av tilhørighet i kollegiet ble forsterket, selv om lærerne ikke møttes fysisk. Men de var likevel alle i samme båt; - hjemmeskole kan vi ikke, dette må vi finne ut av sammen» (Informant #6).

#### *4.4.3.3 Pandemien som driver*

Alle informantene trekker fram pandemisituasjonen som en svært viktig, antakeligvis den aller viktigste, driveren i det digitale endringsarbeidet som skjedde i perioden med skolestenging og pandemi i samfunnet.

Informant #3 sier at «pandemien ga oss rett og slett en flying start, for alle ønsket å delta og alle MÅTTE jo det for å kunne gi elevene best mulig opplæring» (Informant #3). Informant #5 sier at «Det skjedde veldig mye positiv utvikling i pandemien. Vi ble tvunget inn i noe som noen kanskje ikke ville vært helt komfortable med» (Informant #5). Informant #2 sier «jeg tror ikke vi hadde kommet dit vi er i dag uten pandemien» (Informant #2). Samme informant svarer på spørsmålet om hvordan skolen har utviklet seg i bruk av digitale verktøy og metoder sammenliknet med eks januar 2020 at «det er en revolusjon» (Informant #2). Informant #3 sier at det er «først det siste året det har vært et digitalt skifte i kommunen. Vi har aldri opplevd et digitalt skifte tidligere» (Informant #3). Denne informanten sier også at «plutselig var alle digitale og det var på grunn av pandemien at vi fikk dette til å fungere» (Informant #3). Hen sier videre at «du skal gå langt tilbake for å finne en så stor endring i skolen, som vi har hatt det siste halvannet året» (Informant #3). Informant 1 forteller at hen «slapp som leder å skape behovet (for digital endring), for det skapte pandemien» (Informant #1). Denne informanten sier videre at «Pandemien var nesten doping med tanke på opplevd behov for endring» (Informant#1). Informant #6 sier at «slik ble den digitale utviklingen kickstartet, fordi behovet var der» (Informant #6).

#### *4.4.3.4 Oppsummering av drivere*

Våre funn viser tydelig at initiativene til endring kom fra lærerne. De søkte nye digitale løsninger og prøvde ut ny metodikk. Informantene, som til vanlig beskrev seg som initiativtakere til endring, tilpasset seg situasjonen og gikk fra å være initiativtakere til å støtte initiativene fra lærerne.

En erfaring som flere informanter deler er at oppslutningen til endringsarbeidet var større enn de vanligvis opplevde. Våre funn tyder på at pandemien var en sterk driver til den digitale

endringen som skjedde. Erfarne informanter hadde ikke opplevd lignende og beskriver det som en revolusjon.

#### 4.5 Oppsummering av empiriske funn

Vi har i vår forskning støttet oss på tre forskningsspørsmål som vi introduserte i starten på denne oppgaven:

1. Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
2. Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
3. Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen?

Vi oppsummerer her våre funn som vi har sortert innunder de tre forskningsspørsmålene.

##### Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?

Våre funn tyder på at pandemien har tvunget fram endringer i forhold til måten lærerne driver undervisning på og det tyder på økt digital kompetanse i lærerkollegiet. Økt digital kompetanse blir eksemplifisert som en større metodisk verktøyskiste. Lærerne har vært nysgjerrige og virket mer endringsvillige. Informantene er samstemte i at pandemien har utløst klare endringer i rammefaktorene ved at det har blitt prioritert innkjøp av digitalt utstyr, forbedrede digitale rammefaktorer. Pandemien skapet et behov for endring, en endring som ble initiert nedenfra der pandemien var en drivkraft. Våre funn viser at alle informantene har erfaringer som støtter dette.

##### Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?

Våre informanter sier at endringsledelse under pandemien var annerledes enn tidligere. Endringen blir fremstilt ved at informantene tidligere har vært driverne og ledet endringsarbeidet gjennom prosesser som de har styrt. Deres erfaringer fra pandemien har vært at utviklingsarbeidet ble flyttet fra møterommet til klasserommet, der det var økt fokus på utprøving med elevene. Utviklingsarbeidet beskrives som mer praksisnært, hadde raskere endringstakt og styrt av lærerne. Våre funn tyder på at skolelederen ble mye mer tilrettelegger enn informantene sine erfaringer fra tidligere. De trekker frem viktige elementer som tillit, selvledelse og autonomi. Vi finner ut at de etablerte strukturene på utviklingsarbeid i skolen også fungerte under pandemien. Noen av informantene trekker frem strukturen og kulturen som en viktig faktor for å ha lyktes med endringer under pandemien.

##### Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen?

Pandemien har påvirket lærernes evne og vilje til innovasjon og endring i positiv retning. Våre informanter er tydelige på dette. De trekker frem flere eksempler som støtter oppunder dette. I vår undersøkelsen får vi funn på at informantene opplevde redusert motstand mot endring, og endrede holdninger i positiv retning til å endre seg. Den drivkraften pandemien har vært er informantene samstemte om. Våre funn viser også at lærerne i større grad enn før er gitt muligheten til autonomi, selvledelse og selvbestemmelse. Informantene bruker disse begrepene når de reflekterer over den økte motivasjonen lærerne har hatt for å tilpasse seg under pandemien. Vi finner også at kapasiteten til ledelsen i en tidlig fase av pandemien ble brukt til kriseledelse. Deretter sier informantene at de ledet ved å gi lærerne handlingsrom og tillit til å etterfølge initiativene de selv kom med.

## **5.0 Analyse av funn opp mot teori**

I dette kapitlet drøfter vi funnene fra kapittel 4 opp mot den teorien vi har aktualisert i kapittel 2 for på denne kunne svare på vår problemstilling:

På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?

Drøftingen er strukturert etter de kategoriene som dannet kapittel 4. Vi ser det også som aktuelt å kommentere sammenhengene mellom de empiriske funnene og den teorien som danner kunnskapsgrunnlaget for det ståsted vi hadde *før* pandemien inntraff. I det påfølgende kapittel 6 vil oppsummering og konklusjon for oppgaven komme.

### 5.1 Ledelse av digital utvikling

*“Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?”* er vårt første forsknings-spørsmål. Digitalt lederskap handler i stor grad om nye måter å arbeide på og tilsvarende nye måter å lede på. Hvordan vi jobber endres av teknologien og med dette endres også måten å drive ledelse på. Under pandemien ble skolehverdagen flyttet fra skolen til hjemmet til den enkelte elev, og læreren gikk fra fysisk tilstedeværelse til digital formidler.

#### *5.1.1 Rammefaktorer*

Skoleledelse og utøvelse av dette, handler om at skolelederen skal vise lederskap overfor de ansatte på skolen, men også være en inspirator for elevene på skolen. For begge disse gruppene, ansatte og elever, vil resultatene være betinget av skolelederen som inspirator, hvordan han motiverer, den kreativitet som fremskaffes, de relasjoner han klarer å utvikle og det kommunikasjonsklima han skaper har et gitt mulighetsrom gjennom rammefaktorer

(Johannessen & Olsen, 2008, s. 14). Hvis vi ser på ledelse av den digitale utviklingen, så vil læremidler og ressurser man har tilgjengelig, samt kompetanse på disse, være viktige elementer for å kunne utøve digitalt lederskap. Informantene vi har benyttet beskriver en knapphet på digitale enheter og en middels kompetanse på å drive undervisning digitalt. Likevel opplever informantene at det fungerer greit når skolehverdagen flyttes fra klasserommet og inn i den enkeltes stue.

Pandemien skapte et behov for endring – en endring som ble initiert fra kjernen – det handlet primært om å kunne gi elevene den undervisningen de hadde krav på.

Digital ledelse handler først og fremst om ledelse, mens digitalisering ofte handler om hvordan digitalisere prosesser eller digitalisere eksisterende måter å jobbe på. Det digitale ledelse har med dette å gjøre handler om *endringsdelen* av det å ta i bruk ny teknologi, om ledelse av transformasjonen eller omstillingen. Det krever også at man har en god forståelse av hva det betyr, for hvordan skape verdier eller gjøre jobben på en annen måte enn tidligere (Hammernes, 2020).

Skoleledere fikk drahjelp når det gjaldt å lede en digital utvikling i skolen. Pandemien tvang fram endring i forhold til måten man driver undervisning på. Maslows motivasjonsteori beskriver at vi har behov for endring i positiv forstand, da i form av vekst, mer kunnskap og økt kompetanse. Denne veksten kommer i konflikt med våre trygghetsbehov. Er trygghet noe som verdsettes høyere enn vekst, kan endringer representere noe negativt som det vil ytes motstand mot (Amundsen & Kongsvik, 2019). Informantene gir en klar tilbakemelding på at de ikke hadde noe valg – de måtte sette seg inn i dette raske skifte for å kunne fremstå som en leder i rask digital utvikling. Det var nødvendig med en form for endringsledelse som krevde tydelighet og struktur, samt skape/opprettholde trygghet og tillit til sine ansatte. Det våre informanter opplevde, passer godt med beskrivelsen som Borch og Andreassen (2020) omtaler som *Kognisjon*. Det handler om å gjenkjenne risiko, respondere på bakgrunn av denne informasjonen, samt forstå hvordan en situasjon kan utvikle seg og tenke konsekvens fortløpende.

Det å bygge opp en digital infrastruktur i en kommune er en prosess som ofte er forankret i en budsjettplan, en utrullingsplan og en plan for initiering og iverksettelse. Det raske skiftet man nå fikk gjorde at skoleledere måtte være dedikerte til endringene og utnytte forbedringen av de digitale rammefaktorene. Robinson, Hohepa og Lloyd (2009) understreker viktigheten av å fremskaffe og tildele ressurser tilpasset pedagogiske mål, og informantene beskriver at



det ble kjøpt inn nytt utstyr, det ble lagt til rette for en oppgradering av digitale verktøy og den digitale infrastrukturen (nettilgang og kvalitet på denne) fikk et løft. Kommunene kunne nå prioritere det som kanskje før pandemien lå på vent, slik at det vi kan konkludere med utfra det informantene beskriver, er at digitale rammefaktorer endret seg under pandemien. Staten kom med økonomiske støtteordninger og det kommunale budsjettet kunne på kort varsel få nye utgiftsposter – alt etter hva som var påkrevd i den situasjonen pandemien førte oss inn i. Pandemien sørget egentlig for at skolen nå kunne konsentrere seg om kjerneoppgaven de er satt til; å gi god undervisning til elevene. Alle andre “forstyrrende elementer” som ønsker innpass i skolehverdagen kunne nå mer eller mindre utelukkes. Det som Zhong (2017) fremhever som kanskje mest avgjørende er at det ikke bare må være fokus på maskinvare (hardware). Lærere (software) må gis praktisk informasjon og ressurser som kan benyttes i klasserommene, og det må være operativt med en gang. Det å støtte en teknologisk integrasjon vil mislykkes hvis man ikke klarer å gi sine ansatte den nødvendige friheten og autonomien. Ved å bygge og opprettholde gode relasjoner vil grenseoppganger lettere kunne synliggjøres, og frihet og autonomi lettere sammenfattes med ansvar og utvikling. Samtidig må skolelederen være en pådriver for å til en effektiv kommunikasjon og gode samarbeidsrutiner. De ansatte fikk raskt en økt digital kompetanse, de tilegnet seg en større metodisk verktøyskiste og informantene er samstemte på at man i felleskap ble mer endringsvillige. Dette funnet sammenfaller med det Skandsen et al. (2011) mener må til for å kunne lykkes med entusiasme for endring:

Dersom en reell endring skal finne sted må det, må det etableres en vilje og en entusiasme for endringsarbeidet. Entusiasme skapes ikke gjennom enkeltstående happenings, men ved systematisk arbeid over tid. Det dreier seg om å skape en felles forståelse og felles mål som en ønsker å arbeide mot. (Skandsen et al.. 2011, s.11)

Digital ledelse krever at lederen er *på* og nå måtte de være *på* for å kunne lede den digitale innovasjonen som de stod midt i.

Det at rammefaktorene endres så drastisk, flytter også de ansatte i et annet modus. De fysiske rammene, fra fysisk til digitalt klasserom, er en ting – man når ikke elevene på samme måte. Det blir da en digital kontakt som gjør at forholdet lærere-elev blir mer distansert. Det ble da viktig å ha gode digitale verktøy for kunne ha et godt lærer-elev forhold og et godt skole-hjem samarbeid. Dette førte til økt bruk av digitale verktøy og metoder som allerede var tilgjengelige, men som i liten grad var tatt i bruk før pandemien inntraff.

Vi ser at disse funnene samsvarer med konklusjonene til Fernandez og Shaw (2020). Gjennom sine funn beskriver de 3 punkter en leder bør benytte under en krise. Det er viktig å opprette/utvikle god kontakt med menneskene man jobber med – bygge/forsterke relasjoner, utøve distribuert ledelse og kommunisere tydelig. Deres forskning, som er basert på akademiske ledere i USA, gir informasjon som sammenfaller godt med de funn vi har tilegnet oss gjennom våre informanter, fra Nord- og Midt-Norge. Informantene beskriver at de, i tillegg til å lede, ble mer tilretteleggere for ansatte, slik at de opplevde å ha et handlingsrom for hvordan de skulle drive undervisning. Dette styrket det gjensidige tillitsforholdet og profesjonsfelleskapet. Videre var det en utfordring at man ikke hadde den fysiske kontakten, slik at man prøvde ut mer distribuert ledelse gjennom digitale plattformer. De stadige endringene som pandemien førte med seg – smittesporing, 1 meters avstand, ulike beredskapsnivå osv., førte til at det ble nødvendig med en god informasjonsflyt, som igjen gjorde at omgivelsene og ansatte godtok en tydelig kommunikasjon fra skoleledelsen.

Skoleledere har som oppgave å følge nasjonale føringer og styringssignal. Dette gjør at det kan oppstå et spenn mellom pålagte føringer og det ansatte opplever som en nødvendighet i hverdagen. Pandemien plasserte “alle” i samme båt og det ble opplevd at de sammen staket ut retningen og selv fikk bidra til hvilken fart man hadde mot målet. De endrede rammefaktorene ble nok sett på som en selvfølge med begrunnelse i den situasjonen man stod i, men bidro uansett til at man kunne oppnå å lykkes med en hurtig, digital innovasjon.

### *5.1.2 Vilje til å endre seg*

Entusiasme skapes ikke gjennom enkeltstående happenings, men ved systematisk arbeid over tid. Man utvikler en felles forståelse og et felles mål som en ønsker å arbeide mot (Skandsen et. al., 2011). Det å drive endringsprosesser i kunnskapsorganisasjoner er gjerne knyttet til 3 stadier – initiere – implementere og institusjonalisere. Selv om stadiene ikke er isolert fra hverandre, er det et poeng i å starte med det som skal initieres da det er mest konkret. Implementeringsfasen er der vi tar i bruk og prøver ut de nye ideene, og på institusjonaliseringsstadiet blir innovasjon og utviklingsarbeidet ikke sett på som noe nytt, men som en del av en etablert praksis. De nye handlingene som endringsprosessene medførte, er nå gjentatt så mange ganger at det anses som regelmessig drift (Skandsen et. al., 2011).

Endringsvilje opplever vi, gjennom informantene, ikke nødvendigvis som et positivt ladet ord. Det er noe det hele tiden må jobbes med i en kunnskapsorganisasjon. Informant #3 har for eksempel mer eller mindre gått bort fra ordet endring, da man heller er på utkikk etter

forbedring. Hvordan man “angriper” dette som leder er interessant, da det i hovedsak handler om å få de du skal lede inn på ønsket spor. Her har informantene en ulik kultur for endring på sine arbeidsplasser og dermed også noe ulikt utgangspunkt for å innføre de endringer pandemien førte med seg. I vår oppgave ønsker vi å få frem hvordan viljen til å endre seg ble påvirket under pandemien og hvordan dette ble opplevd gjennom våre informanter.

Det er en felles beskrivelse fra informantene som sier at det har vært en større endringsvilje under pandemien, enn det som var tilfelle før den inntraff. Dette kan forklares med at når pandemien inntraff så var det skolens primæroppgave som fikk hovedfokus; Hvordan gi elevene en best mulig undervisning. Det var ikke et alternativ å ikke være en del av laget som skulle hjelpe eleven. Ingen kunne protestere på at klasserommet ble digitalt, alle forstod at de måtte øke egen kompetanse på digitale verktøy og kreativiteten fikk blomstre – slik at undervisningen ble aktualisert innenfor nye rammer og med nye/lite utprøvde pedagogiske verktøy. De funn vi her beskriver forsterkes av Fernandez og Shaw (2020) som utdyper at for å støtte organisasjonen i å dreie seg over til fjernundervisning, må akademiske ledere bruke en ny verktøykasse for intellektuell stimulering, idealisert innflytelse, og inspirasjon.

Hvis vi tar for oss de ulike fasene i en endringsprosess så ser vi, gjennom informantene, at man nesten hoppet bukk over initieringsfasen i pandemien og gikk rett i implementeringsfasen. Man hadde rett og slett ikke mulighet til å bruke tid på å prøve å feile så mye, her tok man til seg læring, man delte opplevelser og tips, og endte opp med en “best practice” som man videreutviklet innenfor de rammene pandemien la til grunn. Vi har tidligere beskrevet Maslows motivasjonsteori som aktualiserer behovet for endring i positiv forstand. Denne teorien kan også knyttes til opplevelser av og reaksjoner på organisasjonsendring (Amundsen & Kongsvik, 2019). Dersom vekst er viktigere enn trygghet, kan endringer bli vurdert som muligheter for læring og utvikling. Er trygghet noe som verdsettes høyere enn vekst, kan endringer representere noe negativt som det vil ytes motstand mot (Amundsen & Kongsvik, 2019). Informantene beskriver en felles forståelse fra de ansatte om at ny kunnskap måtte benyttes og omsettes til daglig drift.

Den kunnskapen som informantene allerede hadde, ble benyttet i en ny setting. Endring var nødvendig og raskt godtatt gitt den situasjonen de var i. Det var forståelse for at man måtte bruke mindre tid på utprøving og *kulturen for endring* fikk en boost. Underveis oppdaget man også at man fikk et mer konstruktivt blikk på det å drive endring og forbedring. Informant #3 opplever at dette er det som har satt dypest spor nå i etterkant/utgangen av pandemien. Der

man tidligere har vært lojale til de føringer og endringer som er pålagt, har man nå for Covid-19 i tankene når endringer skal skje. Som ballast har da de ansatte opplevelsen med å lykkes med raske endringer til det beste for elevene, og når det da kommer andre elementer av endring inn i skolehverdagen så har man da en opplevd praksis som ble gjennomført da det ble opplevd som nødvendig og nyttig. Stikkordene “nødvendig og nyttig” er det som må øverst når små eller store endringer skal gjennomføres. Ikke nødvendigvis noe man kan anse som et overraskende funn, men heller en bekreftelse på at det i et endringsarbeid alltid må ligge en forståelse hvorfor dette er viktig til grunn.

### *5.1.3 Lederrolle*

Mintzberg (2013) beskriver ulike roller for ledelse. Han deler ledelse inn i 3 roller, der lederen har en informasjonsrolle, en mellommenneskelig rolle og en beslutningsrolle. I en kort oppsummering vil det da si at en leder skal kunne informere/sette i gang/videreføre på en måte som treffer de ansatte slik at alle ønsker å være med og føler seg som en del av en større enhet. Den kollektive kraften skal bidra til at lederen kan føre et arbeide/en organisasjon i samlet retning, samtidig som at de rette beslutninger blir tatt og predikert på en slik måte at det gir forståelse og tilslutning i organisasjonen (Mintzberg 2013, s. 35-38)

Da pandemien inntok livene våre, berørte dette også utøvelse av ledelse. Informantene beskriver en hverdag før pandemien der de var opptatt av medvirkning fra ansatte, der de involverer tillitsvalgte og benyttet grundige prosesser for å få en felles forståelse for utvikling og drift. Denne måten å lede på ble nærmest lagt til side da pandemien kom.

“Kommuneoverlegen var presten i pandemikirken” er et bilde vi mener beskriver de opplysninger informantene gir oss. Med tanke på smittevern ble det kommuneoverlegen besluttet en oppgave skoleledere måtte formidle og sette ut i praksis ved hjelp av sine medarbeidere. Både for skolelederen og de ansatte ble det en markant endring når det gjaldt informasjonsflyt, da det ble kommunisert direkte ordrer som da skulle overføres til den enkelte enhet og innføres. I felleskap måtte altså menneskene som arbeidet på den enkelte skole legge til rette for at de nye føringene ble overført til deres daglige drift, vel vitende om at det neste dag kunne komme nye beslutninger som førte til ny endring. Skolelederne ble “oversettere” av det kommuneoverlegen formidlet. Ordre ble gitt og disse skulle overføres og tilpasses den enkelte enhet. Det ble kortere beslutningslinjer der flere beskriver at en nærmest militant stil ble innført. Informant #1 var ikke bekvem med en slik måte å lede på, men fikk fort forståelse av at dette var nødvendig i det de nå stod ovenfor. Pandemien var uoversiktlig

og brakte med seg usikkerhet. Korte beslutningslinjer og tydelig ledelse ble derfor samlende for den enkelte organisasjon. Man kunne ikke ha lange diskusjoner, da både omgivelser og det profesjonelle felleskapet hadde behov for å iverksette tiltak og undervisningsformer som fremmet kjappe, men funksjonelle løsninger.

Informantene fremhever at det å ha et godt tillitsforhold til sine ansatte er viktig. Når lederen måtte endre beslutningslinjer som en følge av pandemien, ble det opplevd som forståelig utfra den situasjonen man stod i, men også det å ha en god relasjon til sine ansatte fremheves som en avgjørende faktor for at man fikk til en god daglig drift. Det at man ikke kunne være fysisk til stede med sine ansatte utfordret også det å drive ledelse. Som beskrevet i teoridelen plasseres en pandemi i kategorien «langsomt brennende kriser» (Slow-burning crisis). Det er kriser som utvikler seg over tid og som bare sakte forsvinner med innsats. Slike kriser er vanskelig både å kartlegge status og tidspunkt for når en skal mobilisere de nødvendige ressurser, definere problem og hva som er mulige tiltak. Det er også vanskelig å definere grenser og områder for å iverksette respons (Borch & Andreassen, 2020). Beslutningsrollen til skolelederen ble endret fra å være prosessleder til lokal kriseleder, der man måtte videreformidle befalinger om pålagte endringer, samtidig som ansatte måtte trygges og støttes til å mobilisere sammen. Våre informanter er samstemt i at de i all hovedsak måtte prioritere håndtering av pandemien, les smittevern, fremfor prosessarbeid.

Med beskrivelsen om en pandemi som en “langsomt brennende krise” er det interessant at informantene melder tilbake at de opprettholdt planlagt møtestruktur, den ble bare flyttet fra personalrommet til den digitale plattformen “Teams”. En slik langsomt brennende krise kan vare over en lang tidsperiode. For å kunne mobilisere nødvendige ressurser var det derfor viktig å holde fast ved noe som var etablert og trygt. Gjennom felles møteplattform kunne man i trygge/kjente omgivelser, definere hvilke utfordringer man stod overfor, samt se på mulige tiltak. Dette førte igjen til at lederen måtte være digitalt oppdatert på de programmer og verktøy som var tilgjengelige. Kunnskap og kompetanse på det digitale området ble veldig synlig. Informantene hadde noe ulikt utgangspunkt, men gir i sine beskrivelser et tydelig bilde av behovet for å bruke ansatte som inneha ønsket kompetanse og som kunne påvirke felleskapet i riktig retning. Dette er gjenkjennbart fra teoridelen, der vi omtaler kreativitet i krisetider. Noen faktorer som påvirker hvilken håndtering av krisen som er hensiktsmessig, er om situasjonen er kompleks, ny eller om det er mulig å håndtere situasjonen ved bruk av allerede etablerte rutiner. Komplekse og nye situasjoner der man mangler tidligere erfaring, vil kreve mer bruk av dialog og kreativitet for å diskutere løsninger (Eriksen, 2017, s. 113).

Det ble viktig å ha gode informasjonskanaler, der det ble formidlet tydelig og klart hva som skulle gjøres, til hvilken tid og av hvem. Hvis vi henter frem Mintzberg (2013) sine 3 roller for ledelse igjen, ble det i *informasjonsrollen* viktig med tydelighet og korte linjer for informasjon. Nye kanaler for å formidle informasjon ble benyttet, noe som utfordret informantenes digitale kompetanse. Informant#3 og informant#6 gir begge beskrivelser hvordan de måtte endre sin væremåte som leder for å kunne gi og videreformidle rett informasjon. De måtte oppdatere seg på de verktøy som var tilgjengelige og bli gode på bruken av disse.

Den *mellommenneskelige* rollen bestod i hovedsak i å trygge ansatte, elever og foresatte – omgivelsene – om at det de gjorde var riktig, situasjonen tatt i betraktning. Ansatte trengte støtte i denne perioden, ansatte trengte bekreftelse og elever og foresatte hadde mange spørsmål og bekymringer som måtte besvares og håndteres. *Beslutningsrollen* tydeliggjorde rektor som skolens øverste leder. Hierarkiet ble tydeligere gjennom pandemien, da avgjørelser og beslutninger ble synliggjort ved at rektor fikk et beslutningsansvar som tidligere i større grad har vært prosessregulert og hadde tydelig preg av involvering av ansatte. Fernandez og Shaw (2020) fremhever i sin artikkel viktigheten at man kommunisere tydelig og har en god og tydelig informasjonsflyt. Skandsen et. al. (2011) beskriver at motstand mot endring oftere får grobunn hvis man opplever en påført kursendring, uten at man ser at kartet har/eller kommer til å forandre seg. Endringen må oppleves som nødvendig og eventuelle uklarheter må tidlig ryddes av veien. Dette kan gjøres gjennom god og tydelig kommunikasjon, til en mottakergruppe som forberedt til å ta imot.

Gode opparbeidete rutiner med ansatte og organisasjoner ble på ingen måte lagt bort, men man opplevde at det var stor forståelse for raske endringer og beslutninger, uten at de måtte gjennomgå lange drøftinger og vurderinger. Det ble vurdert, det ble diskutert, men i mye mindre grad enn det som var normen i den ordinære skolehverdagen. Rektors beslutningsrolle ble løftet frem og ansvarliggjort, dette med støtte fra skoleeier og samarbeidende tjenester som hadde en overordnet rolle i pandemiarbeidet.

## 5.2 Ledelse av endringsarbeidet

Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?

Som beskrevet i teoridelen handler endringsledelse om å skape entusiasme for endring. Entusiasme skapes ikke gjennom enkeltstående hendelser, men ved systematisk arbeid over tid. Gjennom en slik tilnærming utvikles en felles forståelse og et felles mål som man ønsker å

nå i felleskap. En forenklet måte å tenke på er initiering, implementering og institusjonalisering. Skandsen et. al. (2011) har videreutviklet denne tankegangen og ser for seg fire faser. De billedlig gjør dette i en modell som deles inn i definering, utprøving, evaluering og drift. En modell som også kan brukes for å orientere seg i endringsprosessen. Med dette som bakteppe har vi tematisert og aktualisert funn som informantene har løftet frem som gjeldende for endringsledelse under en pandemi.

### *5.2.1 Rammefaktorer*

Rammefaktorer er tidligere beskrevet i den didaktiske relasjonsmodellen og omhandler muligheter og begrensninger som rammer gir i en undervisningssituasjon. Det beskrives også at tid og sted vil være av betydning, sammen med lokalitetenes egnethet, tekniske hjelpemidler og annet læringsmateriell. Økonomiske og faglige ressurser utgjør også rammer i denne sammenheng, samt hvilke faglige ressurser som er tilgjengelig – og hvor mye tid som kan brukes på å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen er visualisert i en “diamant” som tydeliggjør hvordan de ulike elementene henger sammen og påvirker hverandre (Lyngsnes og Rismark, 1999). Gjennom våre funn ser vi at endringer av rammefaktorene førte til endrede deltakerforutsetninger. Elevene ble plassert på hjemmeskole og klasserommet ble digitalt. Dette endret videre innholdet i undervisningen og målsettingen for hvordan man skulle tilegne elevene læringsutbytte. Dette førte igjen til at man måtte se etter nye arbeidsmetoder, noe som igjen måtte evalueres for å ha mulighet til å kvalitets vurdere og videreutvikle undervisningen. Det at elementene i den didaktiske relasjonsmodellen henger sammen og påvirker hverandre, ser vi tydelig gjennom den informasjonen informantene har gitt oss. Det blir en “dominoeffekt” der endring i det ene elementet påvirker det neste, som igjen påvirker det neste osv.

Endringsledelse i pandemien fremprovoserte annen tilnærming enn mer kjente strategier for å gjennomføre endringer. Fra tidligere hadde skoleledere gode strategier for endringsarbeid som fokuserer på involvering og medvirkning. Rektor styrer, leder prosesser i vanlig endringsarbeid. Dette ble i stor grad endret da man fikk andre rammefaktorer å forholde seg til. Informant#5 beskriver at de i pandemien har vært gjennom en “digital revolusjon”. Over tid har det vært ønske om en digital oppgradering og infrastrukturendring, når så pandemien kom ble det plutselig en ny hverdag – en ny digital hverdag. Samme informant beskriver hverdagen før pandemien, der elev-PCer var eldre enn elevene selv og to datarom forbeholdt noen få elever av gangen var den digitale arenaen. De endrede rammefaktorene gjorde at man

kunne benytte digitale verktøy som til nå nesten var uprøvd, i tillegg til å bygge en ny struktur for undervisning og digital oppfølging av elever. Det at alle elever hadde sin egen digitale enhet gjorde sitt til at man nådde ut til den enkelte elev og man kunne opprette virtuelle klasserom. Disse funnene er gjenkjennbare med det som Fernandez og Shaw (2021, s. 40) beskriver som en “ny verktøykasse for akademiske ledere”. De som klarer å være autentiske og bidra til at nye verktøy blir prøvd ut, vil kunne mobilisere motivasjon og interesse for å lykkes i en krisesituasjon.

Rammefaktorene la også et forbedret grunnlag for digital infrastruktur - altså nettilgang for elevene. Dette var nødvendig for å kunne gi alle elever de samme muligheter for å motta undervisning. Nasjonale økonomiske støtteordninger og lokal kompetanse fikk sammen lagt et forbedret grunnlag for tilgangen til digital undervisning. Den nye digitale hverdagen utfordret flere husstander på nettilgang, da man kunne oppleve at mor satt på kjøkkenet, far på stua, og tre barn på hvert sitt rom – alle skulle være påkoblet skole eller jobb, noe som kunne kreve en oppgradert nettilgang.

De etablerte strukturene viste seg å fungere også under pandemien. Med noen tilpasninger ble det lagt føringer for å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen. Informantene gir et felles bilde at de opplever at ansatte har stått sammen i pandemien. Det har i mye større grad gått i takt og gjort samkjørte endringer. Informant#4 beskriver endringen som at lærere har gått fra å være katter til å bli mer som hunder.

### *5.2.2 Lederrolle*

Vår felles informantgruppe beskriver at skoleleder fikk en annen rolle i endringsarbeidet. Utviklingsarbeidet ble flyttet fra møterommet til klasserommet. Det ble en primær oppgave å støtte initiativene som kom fra lærerne og se til at de hadde trygghet til å prøve disse ut. Under pandemien skjedde det endringer underveis, som var mindre styrt av rektor. Det som er det tydeligst, er at det ble et kortere tidsspenn fra initiering til gjennomføring. Det var andre rammer for utviklingsarbeid og man så at man hadde en mye raskere endringstakt.

Modellen som er presentert i teorikapittelet, fig. 3, fremstiller kompleksiteten i endringsprosesser gjennom 4 faser; Definerings, utprøving, evaluering og drift. Alle 4 faser er viktige for å få til en ønsket endring som i tillegg har ønsket varighet. Modellen beskriver tydelig hvilke faser som må vektlegges når endring skal utøves og omgjøres til daglig drift. Informantene er samstemte om at defineringsfasen har fått minimalt med oppmerksomhet



under pandemien. Her har det gått direkte til utprøving, det har vært mindre tid til evaluering, og ny kunnskap og kompetanse har raskt blitt en del av den daglige drift.

Skandsen et. al. (2011) har et perspektiv om at entusiasme ikke skapes gjennom enkeltstående happenings, men ved systematisk arbeid over tid. Man utvikler en felles forståelse og et felles mål som en ønsker å arbeide mot. Våre funn støtter dette utsagnet da pandemien tvang fram behovet for raske endringer, man var enige om målet og hvilken vei som aktuelt kan føre oss dit, noe som igjen gjorde at det vokste frem et styrket søkelys på tillit, selvledelse og autonomi. Informant#1 beskriver at “jeg ga beskjed – de ansatte fulgte etter”.

De fleste av informantene trekker frem at de har ledet i krise og at forskjellen fra «vanlig» ledelse har vært at de har gitt mere kommandoer. I defineringsfasen har man gått direkte til å erkjenne behov for endring, da man ikke har hatt mulighet til å bruke mye tid på nå-situasjonen. Det å definere ønsket situasjon har heller ikke blitt prioritert, da det erkjente behovet for endring ble prøvd ut, og ny praksis ble utviklet uten å ha et «glansbilde» å strekke seg mot. Informant#6 beskriver følgende «Jeg vet at motiverte lærere gir god kvalitet på undervisningen, og at egen motivasjon er den viktigste drivkraften også i pedagogisk utviklingsarbeid. Viljen til innovasjonsarbeid er altså avhengig av en indre motivasjon hos lærerne». Utsagnet støttes av Maslows motivasjonsteori, som beskriver at vi har behov for endring i positiv forstand, da i form av vekst, mer kunnskap og økt kompetanse.

Etter å ha erkjent et behov for endring, gikk man under pandemien rett over til utprøvingsfasen. Fra å være en endringsleder så beskrives det at man som skoleleder har vært mer en tilrettelegger. Det ble både oppgradert og opprettet nye plattformer for informasjonsdeling, undervisning og oppfølging. Informant#2 sier at «Nysgjerrighet blant de andre ble skapt, endring skjedde og min rolle er å legge til rette for dette ved å backe dem opp». Dette er synonymt med informasjonen fra informant#3: «Trygge ansatte på at vi har tillit til dem. Lærerne skal overføre kunnskap til elevene, og at vi har tillit til at de skal klare det». Det trekkes frem at skolelederne i stor grad hadde fokus på å lede i en krisesituasjon og dermed opplevde en avhengighet til at lærerne hadde evnen til å lede og motivere seg selv. Opplevelsen kjenner vi igjen fra beskrivelsene av en ny lærerrolle; «Sammen med opplevelsen av mestring og mening, synes trangen til autonomi å forklare hvorfor vi noen ganger legger ned innsats som langt overgår det som kreves eller er forventet» (Olsen, 2016). I tillegg sammenfaller de funn vi har tilegnet oss gjennom dette studiet, med de funn som Fernandez og Shaw (2020) trekker frem i sin artikkel der de beskriver hvor viktig det er å

opprette/utvikle god kontakt med, samt bygge/forsterke relasjoner menneskene man jobber med. De peker også på at:

Noen akademiske ledere kan til og med bruke krisen som katalysator for å gjenopprette sovende relasjoner, og nå ut for å etablere nye relasjoner med de som har motstridende synspunkter, de fra det ambivalente flertallet, så vel som de som anses som fortrolige, som ofte kan gi en ekte virkelighetssjekk for den akademiske lederen. Det å knytte forbindelser til mennesker på alle nivåer i institusjonen under en krise, gjør det mulig for lederen å være virkelig transformativt og samarbeidet oppleves å være meningsfylt. (Fernandez & Shaw, 2020, s. 42).

Informantene er samstemte om en felles grunnholdning om at alle lærere bidrar til å drive god skole, planlegger i felleskap og drar nytte av hverandres kompetanse. En slik grunnholdning kan overføres til virkningen av et godt profesjonsfelleskap.

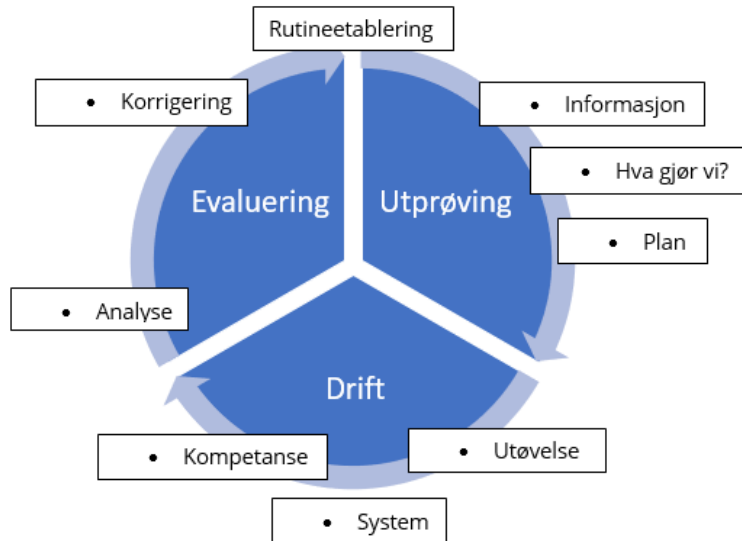
Flere av informantene uttaler at avstanden til ansatte ble større når skolene stengte. De hadde mindre kontroll og tilsyn med ansatte, og hvordan de utførte jobben. Dette var en ny situasjon for de som ledere som de skulle forholde seg til, men likevel opplever de at profesjonsfelleskapet blir styrket. Skoleledere og lærere måtte tilpasse seg en ny hverdag, som førte til at økt tillit ble mer synlig og nødvendig. Den krisesituasjonen man står overfor gjør at lærere er mer motiverte/er lettere å motivere, da man er avhengig av en ny praksis og tett oppfølging for å kunne lykkes med å drive god undervisning. Informant#6 oppsummerer det godt med sitt utsagn: «Hvis enhver lærer opplever lærergjerningen og alle dens oppgaver styrt av indre motivasjon, så er man som skoleleder avhengig av man klarer å balansere arbeidskrav som blir stilt med tiden lærerne har til disposisjon». Deci og Ryan (2000) sine antakelser om motivasjon styrker dette. De mener at vi mennesker trenger å finne ut av nye ting, vi trenger å bruke våre evner slik at vi lærer, utforsker og vokser. Viktige drivkrefter mener de er å følge mestring og å finne et større formål ved det vi gjør. Selvstendighet er nødvendig.

Informantene trekker frem lærernes motivasjon for å lykkes med endring, som en avgjørende faktor for at aktuelle endringer kunne gjennomføres. Informant#3 ser på tiden under pandemien som en periode der vi fikk staket ut en ny kurs: «Den utviklingen vi nå har vært gjennom vil gjøre det lettere å kunne gjøre fremtidige endringer, vi følger at vi er påkoblet – at vi er oppdatert og med i tiden».

Informantene vi har knyttet til oss i forskningen anser vi som godt kjent med teori om hvordan drive en kunnskapsorganisasjon. De har mange års praksis i lederrollen og er faglig oppdatert på innholdet i skolen, samt at de innehar god kjennskap til det å drive utviklingsarbeid og drifte en skole. De er samstemte om at det å drive skoleledelse under en pandemi, har utfordret dem på de verdier og overbevisninger de har om å lede. Informantene forteller at når den fysiske avstanden ble større enn til vanlig, ledet de ved å skape trygghet i den nye situasjonen. De ble tilrettelegger, læreren utforskere. Lærerne ble støttet og gitt stor tillitt fra lederne. Våre funn viser at lærerne opplevde dette som en sterk drivkraft til å gjøre pedagogisk utviklingsarbeid, ved i stor grad å prøve og feile. Noe også Zhong (2017) kom fram til i sin forskning. Lærerne ble gjort i stand til å lede seg selv når de nå hadde mindre kontakt med andre. Ulike rammefaktorer, situasjoner og endringer krevde at de utfordret sin forståelse av lederrollen, samt endret sin måte å drive ledelse på, noe som igjen knyttes til den informasjonen de til enhver tid hadde og det som ble sett på som aktuell og nødvendig organisering. Til sammenligning ser vi det samme i artikkelen til Fernandez og Shaw (2020, s. 42) der de oppsummerer med viktigheten av å opprette/utvikle god kontakt og bygge/forsterke relasjoner med menneskene man jobber med – gjennom distribuert ledelse. Det er viktig at man kommuniserer og har en god og tydelig informasjonsflyt. Den praksis våre informanter har opplevd sammenfaller med det Johnsen & Eid (2019) beskriver, at det i enhver krisesituasjon er viktig at kriseleder utviser styrke, trygghet, ro og autoritet. Videre er det viktig at kriseledere inntar en proaktiv atferd, og unngår å løpe etter hendelsen med reaktive tiltak (Johnsen & Eid, 2019, s. 183).

Det var verken tid, eller opplevd behov, på å bruke mye tid på å initiere endring. Den ble kastet over oss da pandemien snudde om på hverdagen. Man gikk altså mye raskere over til implementeringsfasen, og brukte her tid på å benytte de verktøy som var tilgjengelige, samt utvikle egen og felles kompetanse på digital undervisning og struktur. I vår modell er dette synliggjort ved at delen som omhandler det å initiere er forminsket og tillagt mindre oppmerksomhet og viktighet. Implementeringsfasen fikk hovedfokus og det ble en mer glidende overgang til institusjonaliseringsfasen. Skandsen et. al. (2011) beskriver i sin modell, figur 3 i oppgaven, at selv om fasene er overlappende, så er det viktig å se på hva som skjer på de ulike stadiene adskilt. Dette for å kunne forstå kompleksiteten i endringsprosesser.

Sett i lys av en pandemikontekst og de funn informantene har gitt oss, har vi utarbeidet en ny modell, som vi har valgt å kalle pandemistyrte endring:



Figur 11 Pandemistyrte endring

Defineringsfasen ble mer eller mindre en del av utprøvningsfasen, der man tok til seg aktuell informasjon, vurderte hva som kunne gjøres og la deretter opp en plan. Man gikk så rett inn i driftsfasen der utøvelse av et nytt system utviklet seg ny og nødvendig kompetanse ble tilegnet. Dette ble igjen analysert og korrigert i evalueringsfasen før man fortsatte løpet. I og med at det under pandemien kunne komme ny informasjon på kort varsel, noe som igjen krevde raske omstillinger, ble det ansett som aktuelt å *ikke* bruke tid på enkelte komponenter som vanligvis er definert som nødvendige i endringsprosesser. Sammenliknes de to figurene ser vi at bl.a. trening, tolkning og standardisering er tatt bort. Dette som følger av tidspress, men også behovsvurdering, da endringsviljen blant ansatte var betydelig større enn det man var vant med fra tidligere endringsprosesser. Det førte til at nevnte komponenter ble gitt mindre/ikke ble gitt tid og plass, da økt motivasjon og vilje blant ansatte endret prosessen med å drive endringsledelse. Et nytt punkt er tatt inn; *Rutineetablering*. Det ble etablert nye standarder for å drive digital undervisning og under elementet *evaluering* ble det behov for en *rutineetablering* når *analyse* og *korrigerings* var gjennomført.

### 5.3 Evne og vilje til innovasjon

Aasen og Amundsen (2015) definerer innovasjon som “fornyelse gjennom forandring”. Det er viktig at forandringen kan oppfattes og beskrives. De trekker også fram at innovasjon skal reflekteres i nye resultater og sier videre at innovasjon er ny praksis, som utvikles som resultat av en kollektiv innsats der mange er involvert.

I vårt forskningsspørsmål 3, «*Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen?*», var vår tanke at pandemien gjorde noe med de «trauste og innarbeidede» rutinene i skolen. Bred involvering og langsomme prosesser kjennetegner gjerne utvikling i kunnskapsorganisasjoner, men hva skjedde når man måtte gjøre drastiske endringer «over natten»?

I teorikapitlet har vi presentert Van de Ven et. al. (sitert i Aasen & Amundsen, 2015) sin 12-trinns modell for innovasjon. I det følgende vil vi trekke fram på hvilke områder den digitale innovasjonen som har funnet sted i skolen kan forklares ved hjelp av den modellen.

Trinn 1 i modellen tar utgangspunkt i at det blir formulert en ide som kan lede til et strukturert innovasjonsarbeid. I situasjonen med stengte skoler og undervisning via digitale plattformer, ble ikke dette trinnet iverksatt. De fleste skoler/kommuner hadde nok en plan for utvikling av digitale arbeidsmåter, men det er ingen av informantene som forteller om innovasjonsplaner knyttet til en slik utvikling. Derimot sier informantene at praksis nærmest endret seg over natta og uten noen form for motstand i kollegiet. Det oppstod en utfordring som krevde ny løsning og ny løsning ble iverksatt.

Trinn 2 i innovasjonsmodellen beskriver at det skjer noe som gjør at noen synes det er viktig å bidra med nye tanker og ideer. Det kan for eksempel være endringer i rammebetingelser. Dette er premisset er til stede i pandemisituasjonen som vi forsker på, og er drøftet mer inngående tidligere i oppgaven. Skolene ble stengt fra en dag til en annen og kontakten med elevene og undervisninga måtte skje på en ny måte.

Trinn 3 beskriver en planfase. Dette er et steg som i all hovedsak ikke var en del av denne innovasjonen. Den digitale endringa skjedde som informantene sier «over natta» og «med et pang». Det er imidlertid noen av informantene som beskriver at de etter hvert utviklet en del standarder eller rutinebeskrivelser for hvordan digital hjemmeskole skulle gjennomføres, men dette forteller de skjedde ei stund ut i hjemmeskoleperioden. Slik innovasjonsmodellen presenteres, så legges det vanligvis planer for innovasjonsarbeidet i forkant av utprøving (Aasen & Amundsen, 2015, s. 36).

Trinn 4 beskriver hvordan planen spres i organisasjonen for å skape bred aksept for ideen før innovasjonen går over i en utviklingsfase. Vårt empiriske materiale inneholder ikke informasjon om at skolelederne har jobbet for å få aksept for ideen om å jobbe digitalt under pandemien, tvert imot beskrives det en situasjon der endring skjer uten at de måtte jobbe for å

få denne aksepten. Som nevnt tidligere oppgir flere av skolelederne at endringen kunne gjennomføres uten særlig form for motstand.

Trinn 5 tar høyde for at tilbakeslag kan skje av ulike årsaker som videre kan føre til at kriterier for suksess og fiasko kan endres (trinn 6).

Trinn 7 beskriver møtet mellom drift og utvikling. Våre informanter beskriver en situasjon der drift og utvikling gikk hånd i hånd i pandemien. Den digitale innovasjonen ble et premiss for å få gjennomført opplæring, og på denne måten ble det ingen motsetninger mellom drift og utvikling. Den nye driften ble utvikling og vice versa. Det som imidlertid var utfordrende i driften, var at flere av skolene ikke hadde på plass nødvendig utstyr og infrastruktur i det skolestengingen var et faktum. Etter hvert ble rammefaktorene forbedret, med stor satsing på innkjøp av digitale verktøy til bruk i opplæringen. Det er drøftet tidligere i oppgaven.

Trinn 8 som beskriver at investorer og/eller toppledere ofte har en korrigerende rolle i utviklingsfasen. Her definerer vi skoleeier som toppler for skole. Informantene beskriver ulike situasjoner når det kommer til skoleeiers involvering i skoleutviklinga som fant sted under pandemien. Noen av skolelederne har erfaring med aktive skoleeiere som var «på» gjennom pandemien, mens andre har erfart skoleeier som fraværende og taus.

Trinn 9 tar for seg hvordan utvikling av relasjoner og nettverk ofte er en del av en innovasjonsprosess. Her beskriver flere av informantene at innovasjonen skjedde direkte i klasserommet og at lederne ble tilretteleggere for å utvikle ny kunnskap og kompetanse videre. Det ble lagt til rette for erfaringsdeling og intern opplæring innenfor digitale verktøy og metoder i utviklingstid på skolene.

Trinn 10 i modellen inkluderer utvikling av infrastruktur som teknologi, logistikk, administrativ tilrettelegging mm. Flere av våre informanter forteller at dette har vært en del av den digitale utviklinga under pandemien. To av informantene forteller at de hadde god digital infrastruktur på plass i forkant av pandemien, mens de øvrige informantene forteller at dette er noe som har kommet på plass i løpet av pandemien. De forteller om stor vilje og handlekraft for å sørge for innkjøp av digitale verktøy til bruk i hjemmeskole, men også i klasserom når elevene kom tilbake til skolen.

Trinn 11 beskriver hvordan innovasjonsprosesser går gjennom en fase der det vurderes hvordan innovasjonen skal anvendes. Det kan for eksempel være hvordan nye og gamle løsninger kan bindes sammen for å få best mulig effekt i den aktuelle situasjonen. Det er en prosess som skolene står i nå, vi antar at vi er i en avsluttende fase av pandemien,

skolehverdagen er mer eller mindre normal igjen og de nye digitale arbeidsmåtene skal innarbeides sammen med tidligere måter å jobbe på i skolen.

Trinn 12 er avslutning av innovasjonsprosessen. Pandemisituasjonen er ikke over selv om vi vurderer at den er i en avsluttende fase. Vår påstand er likevel at innovasjonen fortsetter, men nå som en mer inkrementell innovasjon. Det skjer stadig endringer i måten vi jobber med digitalisering i skolen på, men disse endringene er i mindre omfang og tas mer «steg for steg» enn den endringa som kom i forbindelse med stengte skoler våren 2020.

### *5.3.1 Innovasjon*

I teoridelen har vi beskrevet to hovedtyper innovasjon: Inkrementelle innovasjoner og disruptive innovasjoner. Mindre endringer som skjer gradvis eller «steg for steg», kalles inkrementelle (Aasen & Amundsen, 2015, s. 25). Det dreier seg ofte om forbedringer av et produkt eller en praksis. De mer radikale løsningene som representerer noe som er veldig annerledes enn det som var tidligere, er de disruptive innovasjonene (Furr & Dyer, 2014, s. 221). Har endring av digital praksis i skolen under pandemien vært en inkrementell eller disruptiv innovasjon? På den ene siden er det argumenter for at innovasjonen har vært inkrementell: De digitale arbeidsformene ble ikke oppfunnet i forbindelse med pandemien, men de ble tatt i bruk. Flere av informantene viser til at de hadde en viss kjennskap til de ulike verktøyene, men at de ved begynnelsen av pandemien ikke hadde særlig erfaring med praktisk bruk. På den andre siden vil man kunne hevde at innovasjonen var disruptiv: Praksis med undervisning fra egen stue og hjem til hver og en av elevene i klassen var en så radikal endring fra undervisning i samlet klasse i klasserom på skolen, at det faller innenfor definisjonen av disruptiv innovasjon. Vår vurdering er at innovasjonen som skjedde ved skolestenginga våren 2020 var disruptiv, men at den videre utviklingen av digital praksis i skolen når pandemien nå er i en avsluttende fase, bærer mer preg av inkrementell innovasjon. Vårt svar er derfor at innovasjonen har vært begge deler, både disruptiv og inkrementell.

### *5.3.2 Lederoppgaver gjennom den digitale innovasjonen*

I teorikapitlet har vi presentert Van de Vens perspektiv på lederoppgaver i innovasjonsprosesser. Den første delen kaller han for «avreisen». Her må lederen besvare spørsmålene som “hvor er vi”, “hvor skal vi” og “hvem skal være med?”. I vår forskning framkommer det informasjon som tyder på at avreisen kom plutselig for skolelederne. De beskriver at de i liten grad var forberedt på den reisen du skulle ut på 12.mars 2020.

I den neste delen, “underveis”, handler det om å sikre at nødvendige ressurser fortsetter å være tilgjengelige, samtidig som leder må støtte medarbeiderne i prosessen. Informantene presenterer flere opplysninger som viser hvordan de har jobbet underveis i prosessen. Flere av informantene peker på at en av de viktigste lederoppgavene under pandemien har vært å være tilretteleggere for lærerne, vise dem tillit og støtte dem i arbeidet.

Den siste etappen kaller Van de Ven for “ankomst”. Når innovasjonsarbeidet gir lovende resultater i form av nye produkter, tjenester, arbeidsprosesser eller annet, er lederens oppgave å støtte implementering.

Ledelsens rolle er særlig viktig dersom det dreier seg om en disruptiv innovasjon. Da er behovet for informasjon, opplæring og tilpasning ofte stor. Dreier det seg imidlertid om en inkrementell innovasjon, så kan dette være en mer ukomplisert fase (Van de Ven et. al., 1999, sitert i Aasen & Amundsen, 2015, s. 38). Vi har tidligere i oppgaven drøftet om den digitale utviklingen i skolen har vært en inkrementell eller disruptiv innovasjon. Vi har konkludert med at det har skjedd en disruptiv innovasjon i skolen, mens den videreutviklingen som nå pågår har preg av å være en inkrementell innovasjon. I følge Van de Ven er det derfor av stor betydning av ledelsen inntar en aktiv rolle i implementering av innovasjonen. Empirien vår støtter dette. Flere av informantene sier at de har fokus på den videre implementeringen gjennom å sette av tid til faglig oppdatering innenfor digitale verktøy og metoder. Det trekkes også fram at de har utarbeidet rutinebeskrivelser for bruk av digitale verktøy i skolen. Flere av informantene sier at de gjør dette samtidig som lærerne skal ha sin autonomi og handlingsrom. Tilliten fra leder ligger i bunnen.

Gjennom drøftinga har vi vist at skolen har vært gjennom en digital innovasjon i pandemien og at denne i hovedsak har vært disruptiv. Vår påstand er at innovasjonen fortsetter, men at den nå har form som en inkrementell innovasjon.

Den digitale innovasjonsprosessen som har funnet sted i skolen gjennom pandemisituasjonen har fulgt flere av trinnene i Van de Vens 12-trinnsprosess for innovasjon (Van de Ven et. al., 1999, sitert i Aasen & Amundsen, 2015). På tre av områdene ser vi likevel at den digitale innovasjonen i skolen skiller seg ut fra andre innovasjonsprosesser der alle tre momentene oppsummert handler om overraskelsesmomentet knyttet til at skolelederne plutselig måtte håndtere stengte skoler og undervisning hjemmefra: Trinn 1 i modellen oppfylles ikke. Det skjedde ikke noen «modning» i forkant av innovasjonen. Trinn 3, en plan for innovasjonen, var det heller ikke noe som skolelederne hadde på plass før iverksettelse av ny praksis. Det



kan naturlig forklares med at det ikke var noen som hadde forutsett dette behovet før de plutselig stod midt oppi situasjonen. Endringa skjedde «over natta». Trinn 4, behovet for å jobbe med bred aksept for innovasjonen i bedriften, her skolen, var det verken tid eller nødvendig å jobbe for å få til. Informantene oppgir at innovasjonen ble gjennomført uten særlig form for motstand i personalgruppa. Dette kan forklares med at man opplevde at det ikke var noen alternativer, den digitale løsninga var den muligheten skolen hadde for å nå ut til elevene som skulle ha hjemmeskole.

Som vist ovenfor, skiller denne innovasjonen seg ut fra andre innovasjoner på noen sentrale områder. På de øvrige områdene, viser våre funn at prosessen har klarere likhetstrekk med andre, mer planlagte innovasjoner.

Drøftingen viser at valgt teori om innovasjonsprosesser og lederrollen i innovasjonsprosesser har vært nyttig for å forklare flere av funnene i vår empiri. Det gjelder spesielt det som beskrives underveis i prosessen, der sentral lederatferd handler om å være tilrettelegger og gi tillit og støtte til lærerne som gjennomfører innovasjonen i praksis.

### *5.3.3 Vilje til endring*

I teorikapitlet som omhandler skoleledelse beskrives det at skoleledere mener at de er utviklingsorienterte, men at særlig motstand fra lærerne gjør det utfordrende å implementere/institusjonalisere ønskede endringer (Colbjørnsen, 2014). Empirien fra vårt studium viser at den innovasjonen og de endringer som ble gjennomført i skolen i forbindelse med covid-19-situasjonen i stor grad ble gjennomført uten særlig motstand. Skolelederne har fortalt at endringene med å ta i bruk digitale verktøy skjedde på veldig kort tid og nesten uten motstand.

En årsaksforklaring kan være at man opplevde at det ikke var noe alternativ. En annen mulig forklaring ligger i det flere av informantene trekker fram om at lærerne selv stod midt oppi og gjennomførte endringsprosessen direkte i sitt nye digitale klasserom. Mange endringer som man «vanligvis» forsøker å gjennomføre i skolen er ofte initiert av ledelsen. I covid-situasjonen var det imidlertid lærerne selv som tok styringa på mange av endringene. I teorikapitlet presenterer vi blant annet Karp (2019) teori om hvordan autonomi påvirker motivasjon for arbeidet vårt. Dersom vi opplever å ha et stort handlingsrom og påvirkning på egen arbeidssituasjon, så vil det virke positivt på arbeidsutførelsen (Karp, 2019, s. 77). I empirikapitlet presenterer vi informasjon som viser at den nye konteksten krevde tilpasning

av skolesituasjonen der skolelederne baserte ledelsen på tillit til de ansatte med stor grad av handlingsrom innenfor gitte rammer.

Amundsen og Kongsvik presenterer begrepet «Endringskynisme», en tilstand som kan oppstå i en organisasjon som oppnår en form for metning knyttet til endringer. Det kan også forklares som endringstrøtthet (Amundsen & Kongsvik, 2016, s. 28). Da oppstår det ofte motstand mot endring. Som vi har vist til i empirikapitlet, så er det ingen av informantene som trekker fram denne problemstillinga i forbindelse med digitaliseringa i skolen i pandemien. Det kan muligens ha å gjøre med at tidsspennet på den aktuelle situasjonen ikke var så langt eller som flere av informantene har sagt: De opplevde ikke å ha noe valg. Da var det kanskje ikke et valg å kunne bli trøtt av endringene heller?

Et perspektiv som er interessant å bringe inn i drøfting av motstand, er om motstand alltid er negativt? Det blir ofte presentert som et hinder for utvikling. Det kan imidlertid også forstås som en ambivalens for endring og at uenighet kan utløse ny kunnskapsutvikling og fornyelse (Piderit, 2000). Med et utvidet blikk på motstand er det ikke sikkert at mangel på motstand under endringene som skjedde under pandemien er udelt positivt. Kanskje kunne man oppnådd enda større gevinst i situasjonen som oppstod dersom det hadde vært noe mer motstand til stede?

I læreplanens overordnede del, beskrives profesjonsfellesskapet. Innholdet i begrepet er beskrevet nærmere i teorikapitlet vårt. Det handler i korte trekk om å bygge kollektiv kapasitet i et kollegium som både baserer seg på nyere forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette legges som et premiss for å utvikle robuste skoler av god kvalitet. Flere av informantene våre trekker fram kultur for læring som et viktig premiss som allerede var til stede i organisasjonen før pandemisituasjonen var et faktum. Det gjorde det ikke så vanskelig å gjennomføre den digitale endringa. Videre hevdes det også at vi fikk en situasjon der alle måtte delta. De som ikke ville være en del av profesjonsfellesskapet, ble det likevel. Det var ikke et alternativ å sette seg på sidelinja, da det rett og slett ikke fantes et alternativ til digital hjemmeundervisning.

Forskninga vår viser at endringsviljen under pandemien har vært større enn den vanligvis oppleves å være når det skal gjennomføres utviklingsarbeid eller endringer i skolen. Drøfting av funnene våre opp mot relevant teori styrker oppfatningen av at den ekstraordinære situasjonen vi har stått i også har gitt skolelederne ekstraordinære betingelser for å drive utvikling. Det har vært enklere å få gjennomslag for endring som skulle gjennomføres. Teori

og ledernes erfaringer viser at det vanligvis oppleves større grad av motstand mot endring enn det som har vært tilfelle blant våre intervjuobjekter.

#### 5.3.4 Struktur

Vi har presentert Maslows motivasjonsteori som en del av teorien om hvordan endringsprosesser mange ganger blir forhindret eller forsinket av at noen yter motstand mot den endringen som er i ferd med å skje. Vi har også presentert empiri som viser at det i liten eller ingen grad var tilfelle ved den digitale innovasjonen og endringsprosessen som fant sted under pandemien. Funnene viser at endringene skjedde raskt og at det var kort tid fra ide til utprøving. Innsamlet informasjon tyder på at lærerne fikk et mestringsskudd av å lære seg, prøve ut og ta i bruk nye digitale løsninger. I følge Maslow har mennesket behov for endring i positiv forstand, i form av vekst, mer kunnskap og økt kompetanse (Maslow, 1968). Han setter trygghet og vekst opp mot hverandre. Vekst blir viktigere enn trygghet dersom endringer blir vurdert som muligheter for læring og utvikling. Ved å tolke vår empiri ut fra Maslows teori om at vekst, vil de raske endringene, velviljen, mangel på motstand og den korte tiden fra ide til utprøving, forstås som en uttrykk for at veksten (utvikling av ny kompetanse som bidro til å nå mål om læring for elevene) trumfet trygghet fordi dette ble sett på som eneste vei for å nå ut til elevene. Det fantes ikke noen gode alternativer når skolen var stengt, elevene var hjemme, lærerne var på hjemmekontor og ingenting var som før.

I teorikapitlet har vi skrevet om ledelse i kriser og tatt utgangspunkt i fire kritiske prosesser i krisehåndtering: Kognisjon, kommunikasjon, koordinering og kontroll. Vår empiri knyttet til nye strukturer og en kollektiv kraft i organisasjonen som ble brukt til å ganske umiddelbart ta i bruk tilgjengelig teknologi for å løse oppdraget, kan forstås i lys av spesielt den ene av disse kritiske prosessene i krisehåndtering: Koordinering. Dynes (1994) beskriver at kollektiv problemløsning gjennom kreativitet, improvisasjon og tilpasningsevne er en viktig del av koordineringsprosessen. Gjennom denne måten å ta i bruk ny teknologi ble endringsarbeidet i krisesituasjonen flyttet fra møterommet og direkte ut i klasserommet. Ideer og utprøving av det nye skjedde ute i feltet. Først på hjemmekontor og deretter i klasserommene når elevene kom tilbake.

#### 5.3.5 *Driverer*

Aasen og Amundsen (2015, s. 30) peker på at det kan være mange ulike innovasjonsdriverer. I dette begrepet legger de hva eller hvem som utløser erkjennelsen av behovet for å initiere og gjennomføre en innovasjonsprosess. Driverne kan som nevnt tidligere være både eksterne og

interne, og kan for eksempel være et kundebehov, en konkurransesituasjon, endringer i rammebetingelser eller for eksempel en katastrofe. I vårt studium, oppgir informantene at det både er endrede rammebetingelser og en katastrofe (pandemien) som er viktigste driver i innovasjonsprosessen. En av informantene omtaler pandemien som doping med tanke på opplevd behov for endring. Forklaringen til flere av skolelederne er at den viktigste driveren av utviklingsarbeidet var ekstern, altså pandemien i seg selv.

Samtidig er det også grunnlag for å hevde at en viktig driver i prosessen var en intern faktor, det at lærerne selv opplevde et behov for å ta i bruk digitale verktøy for å kunne drive undervisning med elevene i den nye situasjonen. Aasen og Amundsen (2015) beskriver at det også kan være interne drivere av en innovasjon. Det var lærerne som både initierte og var drivkraften i endringene gjennom sitt engasjement og glød. Flere av informantene forteller at det fortsatt er lærerne som er drivkraften i det digitale endringsarbeidet og at noen av skolelederne har erfart at deres rolle faktisk har vært å holde dem igjen. Lederens rolle ble i stor grad å støtte initiativet fra lærerne. En av informantene omtaler denne situasjonen som fantastisk: Hen sier at «det skjedde noe helt fantastisk» (når lærerne tok initiativ til endringene knyttet til det digitale i pandemisituasjonen) (Informant #2).

Drivere av innovasjonsprosesser kan være både interne og eksterne. I vårt tilfelle vil vi hevde at det har vært begge deler. Hoveddriveren har vært ekstern, da det framstår som ganske entydig at det er den plutselige hendelsen, katastrofen, pandemien som er viktigste årsak til den digitale innovasjonen. Likevel ser vi også at vi har hatt en klar intern driver gjennom lærernes vilje til å prøve ut ny teknologi for å løse oppdraget sitt.

## 6.0 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å besvare følgende problemstilling:

På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?

Endrings- og innovasjonsarbeid i skolen er en kontinuerlig prosess og favner bredt. Vi valgte derfor å operasjonalisere problemstillingen gjennom følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
2. Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
3. Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen?

Pandemien skapte et behov for endring. Elevene måtte få digital undervisning i hjemmene sine. Alle elever måtte dermed ha en egen digital enhet, de måtte ha en digital infrastruktur for å kommunisere og de måtte ha digitale pedagogiske programmer for å få en god og tilrettelagt undervisning. Det handlet primært om å gi elevene den undervisningen de hadde krav på, noe som førte til at skoleledere fikk drahjelp med å lede en digital utvikling i skolen.

Rammefaktorene for å drive skole ble endret. De økonomiske rammene ble justert både fra skoleeier og den enkelte skole, for å kunne prioritere digitale enheter, infrastruktur og pedagogiske verktøy. Det at rammefaktorene endres så drastisk flytter de ansatte i et annet modus. Det ble nødvendig med en digital kontakt mellom lærer-elev, lærer-lærer, skole-hjem og lærere-ledelse. Digitale verktøy som allerede var tilgjengelige, men som var lite benyttet, ble nå raskt innført og tatt i bruk. Nye digitale verktøy ble hentet inn og prøvd ut. Man fikk en rask digital kompetanseheving, noe som krevde at skolelederen måtte være *på* for å kunne lede den digitale innovasjonen man stod midt i. Skolelederen måtte i større grad ha tillit til lærerens autonomi og selvledelse, men samtidig trygge og støtte de ansatte i den situasjonen de daglig stod ovenfor. Et funn vi her vil trekke frem er at selv om det digitale får hovedfokuset, er det behov for at det blir gitt omsorg og støtte fra ledernivået.

Det at pandemien tvang fram behovet for raske endringer, gjorde at man opplevde å raskt bli enige om målet og hvilken vei som aktuelt kunne føre oss dit. Å gi elevene en god og tilrettelagt undervisning var det ledere, ansatte, elever og foresatte hadde som hovedmål og dermed hadde man enes om en felles målsetting. Endringsarbeid i skolen er ofte synonymt med lange og brede prosesser, men pandemien ga ikke rom for dette – det måtte handles raskt og man var avhengig av korte beslutningslinjer. Det ble gitt ordre, mer befaling enn det man hadde ønsket, men det har vært nødvendig og det har fungert – fordi situasjonen tilsa det.

Skoleledere og lærere måtte tilpasse seg en ny hverdag. Et felles mål bidro til at økt tillit ble mer synlig og nødvendig. Skolelederne opplevde at den krisesituasjonen man stod i gjorde lærerne lettere å motivere. Man ble avhengig av en ny praksis og tett oppfølging for å kunne lykkes med å drive god undervisning. Dette gjorde at det vokste frem et styrket fokus på tillit, selvledelse og autonomi.

Når det kommer til evne og vilje til innovasjon så har pandemien har i seg selv vært en driver. Situasjonen har bidratt til en form for tvang; det har ikke vært et alternativ å velge bort den digitale innovasjonen. Gjennom de funn vi har gjort kan vi med trygghet si at pandemien har hatt stor påvirkning på ett felt, det digitale. Det øvrige endrings- og innovasjonsarbeidet kan vi si lite om, da det har framkommet lite informasjon om dette. Det digitale skiftet ble ansett som en innovasjon. Det begrunnes med det utgangspunktet - ståstedet - som var gjeldende før pandemien kom. Et digitalt skifte ville under andre omstendigheter vært en prosessdrevet innsats som man hadde kommet til å bruke mye tid på, mens den nå ble fremtvunget og igangsatt på kort varsel.

Oppsummert er det vår konklusjon at vi gjennom pandemien har fått bekreftet at endringsprosesser i kunnskapsorganisasjoner ikke trenger å være en omfattende prosessdrevet innsats. Det går fint å benytte korte beslutningslinjer, så lenge man har en felles retning mot et felles mål. For å drive endrings- og innovasjonsledelse under en pandemi er det nødvendig med ledere som er tilpassningsdyktige og kan drive situasjonsbestemt ledelse. Viktige stikkord er å opparbeide gode relasjoner til sine medarbeidere og være kjent med i hvilke situasjoner man bør trygge og vise omsorg, samt hvilke situasjoner en som ledere må beordre og gjennomføre.

### 6.1 Teoretiske og praktiske implikasjoner

I denne forskningsoppgaven samsvarer noen av våre funn med den anvendte litteraturen, mens i enkelte tilfeller mener vi at den utfordrer eksisterende "sannheter". Det er viktig å understreke at det kan være aktuell litteratur som vi ikke har vært kjent med eller har lest.

Våre funn viser at når en krise oppstår, så er det som skoleleder viktig å opprettholde kjente strukturer så godt det lar seg gjøre, samt bygge opp/videreutvikle relasjoner og trygge de ansatte i det arbeidet de gjøre. Dette mener vi supplerer den informasjon som gis i artikkelen til Fernandez og Shaw (2021, s. 42-44) der de oppsummerer viktigheten av å opprette/utvikle god kontakt og bygge/forsterke relasjoner med menneskene man jobber med i en krise.

Videre har vi sett at de prosesser som kjennetegner endringsarbeid i en kunnskapsorganisasjon, har gått raskere enn det som er vanlig. En naturlig grunn er at pandemien førte med seg et behov for raskere endring, men de ansatte var motiverte og samstemte om å få til en forbedring når hverdagen endret seg så markant. Dette gjorde at skolelederen fikk en annen rolle, den ble mer en tilrettelegger, samtidig som medarbeidere ble gitt forsterket tillit til selvledelse og autonomi. Skolelederen opplevde raskere beslutningsprosesser, der man kom med befalinger, en lederstil de ikke nødvendigvis var bekvem med, men som var påkrevd i den situasjonen som hadde oppstått, og som ble godtatt og forstått.

I tillegg til de funn som nå er nevnt opp mot eksisterende forskning, gjort gjennom en fenomenologisk tilnærming til informantene, har forskningen vår forsterket teoretiske begrunnelser som omhandler viktigheten av å ha et godt profesjonsfelleskap, samt et godt relasjonelt forhold til sine medarbeidere. Organisasjoner som har dette på plass, står sterkere rustet til å kunne få til raske endringer når situasjonen krever det.

Resultatene fra denne forskningsrapporten er relevante for ledere og andre nøkkelpersoner i kunnskapsorganisasjoner som opplever å stå i en krise.

Resultatene fra denne oppgaven er også relevante for lærere og andre ansatte i kunnskapsorganisasjoner. Gjennom egne holdninger kan den enkelte ansatte bidra til et styrket profesjonsfelleskap, som igjen vil danne grunnlag for hvor robust en organisasjon er når en krise inntreffer.

## 6.2 Videre forskning

Hvis vi hadde skulle forsket videre på det vi i vår oppgave har fokusert på, kunne det vært interessant å se på liknende undersøkelser i andre offentlige organisasjoner. På denne måten ville vi da kunne se om de funnene vi har gjort er yrkesbestemte eller om de samsvarer med opplevelser fra andre, fortrinnsvis, sammenlignbare organisasjoner.

I denne studien har vi sett på hvilken måte pandemien har påvirket endrings- og innovasjonsarbeid i skolen. I undersøkelsen har det kommet frem at endringsprosesser ikke trenger å være prosessdrevet med bred involvering. Korte beslutningslinjer fungerer hvis det er en felles forståelse om retning og mål. Det vil kunne være interessant å foreta en kvalitativ undersøkelse fra medarbeidernes perspektiv, for å finne ut om ansatte har de samme opplevelsene som det våre informanter har gitt oss. Det å bruke en fenomenologisk tilnærming vil kunne bidra til at man da fikk de ansattes blikk og opplevelse av endrings- og

innovasjonsarbeid under en pandemi. De aktuelle funn ville da kunne styrket eller svekket den konklusjonen vi sitter med etter denne studien.

Avslutningsvis kunne elevenes læringsutbytte under pandemien vært spennende å gjøre en undersøkelse på. Nådde skolene inn med den undervisningen de la om til da pandemien kom, eller vil det være en generasjon med elever som ble utsatt for et “pandemiekksperiment”? En slik studie kunne gitt oss kunnskap om hvor endringsdyktige elever er når situasjonen krever det, om skolene klarte å gi en aktuell undervisning, samt om “pandemiundervisningen” har gitt oss aktuelle undervisningsarenaer som burde vært videreført når hverdagen er tilbake til det normale.

Vi anser at resultatet fra en slik studie kunne gitt aktuell informasjon om det norske skolesystemet klarer å ivareta elevenes læringsutbytte under kriser.

### 6.3. Svakheter og styrker ved oppgaven

For å kunne gjøre en god vurdering av de funn vi har presentert, har vi underveis hatt fokus på styrker og svakheter som kan fremkomme ved denne oppgaven.

De informantene vi har benyttet er begrenset til et geografisk område i Norge. Både Midt-Norge og Nord-Norge er representert, men en bredere utvalg fra flere kommuner og fylker ville kanskje gjort våre funn enda mer aktuelle. Det er til sammenligning ulikt hvordan situasjonen med en pandemi har blitt håndtert i f.eks. Oslo vs. Namsos. Størrelse på skoler og smittetrykk har vært ulikt geografisk fordelt, slik at informanter fra andre deler av landet kunne bidratt til å skape et mer helhetlig nasjonalt bilde på de funn vi har kommet frem til.

Vi mener likevel de informantene som bidrar i oppgaven, gir et godt bilde fra pandemisituasjonen, da de er fra ulike skoler, skoleslag og geografiske områder i Norge. De har opplevd ulikt smittepress og det er varierende hvordan den overordnede støtten har fungert og vært tilgjengelig. Dette gjør at vi gjennom oppgaven tilegner oss kunnskap som ikke er bundet til en hvis struktur eller en bestemt skolestørrelse/skoleslag eller kommune/fylke. Det at vi har valgt å benytte skoleledere som våre informanter i en fenomenologisk tilnærming, mener vi er en styrke da man vil kunne få innblikk i hvordan pandemiens inntog ble opplevd for en spesifikk yrkesgruppe. Rektor er øverste leder på en skole og dermed vil vi få et bilde på hvordan endringsledelse, innovasjonsledelse og digital ledelse har blitt opplevd og eventuelt har endret seg under pandemien. I og med at de ulike informantene har ulike rammefaktorer og struktur, vil man kunne se om det gis noe samsvarende informasjon, som kan aktualiseres som konkrete funn.



## Litteraturliste APA 7th

- Hart, P. & Boin, R.A. (2001). Between crisis and normalcy: the long shadow of post-crisis politics. I: Rosenthal, U., Boin, R.A. & Comfort, L.K. (red.), *Managing Crisis: Threats, Dilemmas, Opportunities* (s. 28-46). Springfield, USA: Charles C. Thomas
- Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2016). *Endringskynisme og kunsten å skape gode endringspraksis*. Gyldendal.
- Andersen, E., Storeide, K. & Herstad, T. (2021). *Endelig kom det en pandemi! Skoleledelse før, under og etter korona*. Nord Universitet.
- Antonacopoulou, E. P., & Gabriel, Y. (2001). Emotion, learning and organizational change towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. *Journal of Organizational Change Management*, 14(5), 435–451.  
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005874>
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Universitetsforlaget.
- Aasen, T. M. B., & Amundsen, O. (2011). *Innovasjon som kollektiv prestasjon*. Gyldendal akademisk.
- Aasen, T. & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid: Organisasjon, kultur og ledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Boin, A. (2009). The New World of Crises and Crisis Management: Implications for Policymaking and Research. *The Review of Policy Research*, 26(4), 367–377.  
<https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.2009.00389.x>
- Bjelland, B., Nakstad, E. R., & Keeping, D. (2018). *Beredskap, kriseledelse og praktisk skadestedsarbeid: en lærebok for helse- og beredskapspersonell på strategisk, operasjonelt og taktisk nivå*. Gyldendal.
- Borch, O. J., & Andreassen, N. (2020). *Beredskapsorganisasjon og kriseledelse*. Fagbokforlaget.
- Christensen, C. & Raynor, M. (2003). *The Innovators solution*. Harvard Business Review Press.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage.
- Colbjørnsen, T. (2015). *Skoleledelse i ny tid: Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere*. Utdanningsforskning.no. [Skoleledelse i en ny tid - Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no/utdanningsforskning/2015/09/skoleledelse-i-en-ny-tid-motstand-fra-larere-og-krav-fra-skoleeiere)

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dynes, R. R. (1990). Community emergency planning: False assumption and inappropriate analogies. <http://udspace.udel.edu/handle/19716/517>
- Eriksen, J. (2017). *Krise- og beredskapsledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. <http://dx.doi.org/10.1002/jls.21684>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Furr, N. & Dyer, J. (2014) *The Innovator`s method. Bringing the Lean Start Up Into Your Organization*. Harvard Business Review Press.
- Hammernes, C. (2020) 5 myter om digital ledelse. *Ledernytt.no*. [5 myter om digital ledelse - ledernytt.no](https://www.ledernytt.no/5-myter-om-digital-ledelse)
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, J-A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag (4. utgave.)*. Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. H., & Eid, J. (2019). *Operativ psykologi 2 : anvendte aspekter (1. utgave.)*. Fagbokforlaget.
- Karp, T. (2016). *Til meg selv: Om selvledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karp, T. (2019). *God nok ledelse: Hva ledere gjør i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kristiansen, E., Magnussen, L. I., & Carlström, E. (2017). *Samvirke : en lærebok i beredskap (p. 158)*. Universitetsforlaget.
- Leana, C. R., & Barry, B. (2000). Stability and change as simultaneous experiences in organizational life. *The Academy of Management Review*, 25(4), 753–759. <https://doi.org/10.5465/AMR.2000.3707707>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademiske.

- Malterud, K. (2003). Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag. Universitetsforlaget AS
- Maslow, A. H. (1968). Toward a psychology of being. D. Van Nostrand.
- Mintzberg, H. (2013). Simply managing. Pearson Education Limited.
- NOU 2000: 24 (2000). Et sårbart samfunn. Utfordringer for sikkerhets- og beredskapsarbeidet i samfunnet. Norges offentlige utredninger. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1c557161b3884335b4f9b89bbd32b27e/nou/pdfa/nou200020000024000dddpdfa.pdf>
- Olsen, F. (2016). Ser vi konturene av en ny lærerrolle?. Utdanningsnytt.no. «[Ser vi konturene av en ny lærerrolle?](https://www.udanningsnytt.no/konturene-av-en-ny-larerrolle)» ([utdanningsnytt.no](https://www.udanningsnytt.no))
- Piderit, S. (2000). Rethinking Resistance and Recognizing Ambivalence: A Multidimensional View of Attitudes toward an Organizational Change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783–794. <https://doi.org/10.2307/259206>
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and students outcomes: Identifying what works and why. [https://www.researchgate.net/publication/242493851\\_School\\_Leadership\\_and\\_Student\\_Outcomes\\_Identifying\\_What\\_Works\\_and\\_Why\\_Best\\_Evidence\\_Synthesis\\_Iteration\\_BES](https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES)
- Skandsen, T., Wærness, J. I & Lindvig, Y. (2011). Entusiasme for endring – en håndbok for skoleledere. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Profesjonsfellesskapet: Et lærende fellesskap. Udir.no. [Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap \(udir.no\)](https://www.udir.no/profesjonsfellesskap-et-laerende-fellesskap)
- Weisæth, L., Kjeserud, R., & Hana, T. (2007). Ledelse ved kriser : en praktisk veileder. Gyldendal akademisk.
- Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepard, D. A. & Zaho, E. Y., (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *The Academy of Management Annals*, 11(2), 733-769. [doi/abs/10.5465/annals.2015.0134](https://doi.org/10.5465/annals.2015.0134)
- Zhong, L. (2017). Indicators of digital leadership in the context of K-12 education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 10(1),3. <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1103&context=jetde>

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanten

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet:

”Endelig kom det en pandemi –  
skoleledelse før, under og etter Korona”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilken måte pandemien har påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Endrings- og innovasjonsarbeid i skolen er en kontinuerlig prosess og favner bredt. Vi har derfor valgt å belyse problemstillingen ved å støtte oss på tre forskningsspørsmål.

Problemstillingen støtter seg på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen.

Dette forskningsprosjektet vil kunne gi oss svar som vil kunne bidra til nyttig kunnskap både for andre skoleledere og andre som jobber med innovasjon, endring og ledelse. Arbeidet vil ferdigstilles i en masteroppgave høsten 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet, ved veileder Natalia Andreassen, har det overordnede ansvaret, mens følgende studenter aktualiserer det i en masteroppgave:

Thomas Herstad

Else Iren Andersen

Knut Storeide.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vårt utvalg vil bestå av skoleledere i 3 kommuner. Det vil i sum være 6 informanter, tilhørende ulike skoleslag og fra ulike skolestørrelse. Det er ønskelig med informanter som er skoleledere i dag, og som også var det før og under Covid-19. Grunnen til at akkurat du er ønsket som informant er basert på at vi ønsker innsikt fra ulike skoleslag og skolestørrelser fra ulike kommuner med ulik skolestruktur.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å få en sterkere underbygning av teoretiske antakelser vil metodetriangulering være aktuelt. Med det menes at kvalitative intervjuer kan kombineres med dokumentanalyse og gruppeintervjuer. Ved å bruke hverandre i et forskerteam vil vi kunne tilegne oss utfyllende informasjon, noe som forventer å gi rikere data, samt at sammenfallende observasjoner fra flere forskere vil gi dataene en robusthet. Det vil kunne gi oss en bredere felles innsikt, slik at vi unngår å ta for raske konklusjoner/beslutninger.

Vi har utviklet en intervjuguide som vi vil benytte til alle intervjuene. Intervjuene vil foregå fysisk, med lydopptak. Hvis aktuelt og ved tillatelse, vil vi kunne delta flere (av oss tre som skriver oppgaven) via teams. Intervjuene vil bli transkribert og formelt nedskrevet til benyttelse i masteroppgaven.

Intervjuet vil ta deg ca. 60 minutter, i tillegg vil det i bearbeidelse av intervjuene kunne være aktuelt med noen oppfølgingsspørsmål i etterkant av 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 dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til intervjuene er prosjektgruppen bestående av Thomas, Else og Knut, i tillegg til veileder ved Nord Universitet, Natalia Andreassen. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til de data som samles inn, vil navn og kontaktopplysninger

erstattes med en kode, adskilt fra øvrige data, samt at datamaterialet vil bli lagret på en ekstern hard-disc.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da alder, kjønn og navn på skoler/personer ikke vil offentliggjøres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 29. november. Etter prosjektslutt slettes alle data som er innhentet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet 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:

- Nord Universitet v/Natalia Andreassen [natalia.andreassen@nord.no](mailto:natalia.andreassen@nord.no) og prosjektansvarlige

Thomas Herstad [Thomas.Herstad@steinkjer.kommune.no](mailto:Thomas.Herstad@steinkjer.kommune.no)

Else Iren Andersen [andels@gildeskal.kommune.no](mailto:andels@gildeskal.kommune.no)

Knut Storeide [knut.storeide@namsos.kommune.no](mailto:knut.storeide@namsos.kommune.no)

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Natalia Andreassen

Veileder Nord Universitet

Thomas, Else og Knut

*Masterstudenter*

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Endelig kom det en pandemi – skoleledelse før, under og etter Korona*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- å delta på oppfølgingsspørsmål hvis aktuelt
- at prosjektledelsen kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres, men at jeg ikke kan gjenkjennes
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til masteroppgaven er ferdigstilt – hvis aktuelt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### *Problemstilling:*

*På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?*

Problemstillinga som vi legger til grunn for denne oppgaven er:

*På hvilken måte har pandemien påvirket endrings- og innovasjonsarbeidet i skolen?*

Endrings- og innovasjonsarbeid i skolen er en kontinuerlig prosess og favner bredt. Vi har derfor valgt å belyse problemstillingen ved å støtte oss på tre forskningsspørsmål.

Problemstillingen støtter seg på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av den digitale utviklingen i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?
- Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen

### *Introduksjonsspørsmål:*

- a. Hva legger du i begrepet skoleledelse?*
- b. Hva tenker du når du hører endringsarbeid i skolen?*
- c. Har du noen eksempler på innovasjonsarbeid i skolen?*

### *Undertema 1: Digital utvikling*

- 1. Beskriv den digitale situasjonen ved skolen din før pandemien (utstyr, programvarer, metoder etc)*
- 2. Hva skjedde med de digitale arbeidsformene når pandemien kom?*
- 3. Hva er status i forhold til digitale verktøy og arbeidsformer på skolen din i dag?*
- 4. På hvilken måte har skolen utviklet seg i bruk av digitale verktøy og metoder sammenliknet med eks januar 2020?*
- 5. Hvilke faktorer mener du er viktig for å sikre digital utvikling i skolen videre framover?*
- 6. Hvordan har du ledet det digitale skiftet tidligere?*
- 7. Hvordan endret dette seg under pandemien?*



## *Undertema 2: Endringsarbeid*

- 8. Beskriv hvordan endringsprosesser ved skolen din vanligvis foregår/gjennomføres.*
- 9. Hvilke nye arbeidsmåter/metoder ble tatt i bruk når pandemien kom?*
- 10. Hvordan ble endringsarbeidet initiert?*
- 11. Hvordan ble endringsarbeidet gjennomført?*
- 12. På hvilken måte er endringsarbeidet i pandemien likt/ulikt tidligere endringsprosesser?*
- 13. Kan du beskrive hvordan samarbeidet med lærerorganisasjonene var før pandemien og hva som ble endringen under pandemien?*
- 14. Hvordan har overordnet støtte fra skoleeier vært under pandemien?*
- 15. Hvordan har pandemien påvirket ledelse av endringsarbeidet i skolen?*

## *Undertema 3: Evne og vilje til innovasjon*

- 16. Hvordan vil du beskrive evnen og viljen til innovasjon på din skole før pandemien?*
- 17. På hvilken måte ble evnen og viljen endret når pandemien kom?*
- 18. Hvordan har evnen/viljen til å tenke nytt og innovativt vært det siste skoleåret? (når «pandemisjokket» med skolestenging våren 2020 hadde lagt seg)*
- 19. Har du noen eksempler fra skolen din på innovative grep som er gjennomført siden pandemien kom?*
- 20. Hvordan opplevde du motstand mot endring før pandemi, under pandemi og nå?*
- 21. Hvordan har pandemien påvirket evnen og viljen til innovasjon i skolen?*
- 22. Hvordan har endringsarbeidet påvirket evne og viljen til innovasjon i skolen?*
- 23. Hvor har ledelsen brukt kapasiteten sin? Kriseledelse vs. Innovasjon*

*Kan du til slutt gi noen betraktninger du som skoleleder mener er viktig å ta med seg for skoleutvikling i fremtiden?*

## Vedlegg 3: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD)

Melding21.10.2021 10:41

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

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

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.11.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal Lykke til med prosjektet!