

Skoleledelse under pandemi

En intervjuundersøkelse av skoleledere

Camilla Martine Lien og Samaira Khan



MAPSYK345

Master i psykologi

Studieretning: Arbeids- og organisasjonspsykologi

ved

UNIVERSITETET I BERGEN

DET PSYKOLOGISKE FAKULTET

VÅR 2021

Antall ord: 20 130

Veileder: Jarle Eid, Instituttleder Senter for Krisepsykologi

«Never let a crisis go to waste»
Winston Churchill

Abstract

As the Covid-19 pandemic spread across the world, many school leaders struggled to respond quickly and adequately to a radically changed context. The schools were among the most important societal institutions to be affected by the Covid-19 pandemic, and school leaders generally have little or no training in crisis management or in how to deal with a crisis of this scale or scope. This thesis presents findings from in depth interviews with 15 school leaders in the Norwegian primary and lower secondary school about their experiences of exercising leadership in the school during the first half of the pandemic. A systematic text condensation identified 3 main themes from the interviews: the transition to a digital life; being close through distance; adaptation to a new normal. These findings reflect the experiences and challenges school leaders have faced in their changed working lives, and have important implications for school leaders' future organization, leadership behavior and support functions during crisis events.

Keywords: School leadership, crisis leadership, pandemic leadership, crisis management, Covid-19

Sammendrag

Idet Covid-19-pandemien spredde seg over hele verden, kjempet mange skoleledere med å reagere raskt og tilstrekkelig på en radikalt endret kontekst. Skolene var blant de viktigste samfunnsinstitusjonene som ble berørt av Covid-19-pandemien. Skoleledere har imidlertid generelt liten eller ingen opplæring i kriseledelse eller i hvordan de skal takle en krise av denne skalaen og med et så stort omfang. Denne avhandlingen presenterer funn fra dybdeintervjuer med 15 skoleledere i den norske grunnskolen om hvordan de har erfart det å utøve ledelse i skolen under det første halvåret av pandemien. Gjennom en systematisk tekstkondensering ble det identifisert 3 overordnede temaer fra intervjuene: overgangen til en digital hverdag; nærhet gjennom avstand; tilpasning til en ny normal. Disse funnene gjenspeiler erfaringer og utfordringer skoleledere har stått overfor i sin endrede arbeidshverdag, og har viktige implikasjoner for skolelederens fremtidige organisering, lederatferd og støttefunksjoner under krisehendelser.

Nøkkelord: Skoleledelse, kriseledelse, pandemiledelse, krisehåndtering, Covid-19

Forord

Å skrive masteravhandling under en pandemi har vært en veldig spennende og lærerik prosess, samtidig som det til tider har vært utfordrende. Denne ekstraordinære situasjonen, preget av nedstengning og strenge smitteverntiltak, har til tider resultert i at vi ikke har hatt de beste arbeidsforholdene, samt at vår tilgang på eksterne ressurser og hverandre har blitt noe begrenset. Mye av vårt samarbeid har derfor måtte foregå over digitale samhandlingsplattformer. Til tross for dette har denne tiden vært med på å utvide våre horisonter når det gjelder hvilke muligheter som finnes der ute med hensyn til å samarbeide og møtes på nye måter. Denne avhandlingen er skrevet som en avsluttende del av mastergraden i Arbeids- og organisasjonspsykologi ved Universitetet i Bergen.

Vi vil først og fremst rette en stor takk til intervjuobjektene som deltok i studien. Dere har bidratt med verdifull informasjon gjennom deres erfaring, innsikt og engasjement knyttet til ledelse i skolen under pandemi. Vi er svært takknemlige for at dere tok dere tid til å bidra med ny og viktig innsikt, i en ellers uforutsigbar og krevende tid. Videre må en rekke bidragsyttere krediteres. En varm takk går til:

Ingrid Louise Fluge-Hole (avdelingsleder ved Slettebakken Kirke) for inspirerende samtale. *Ariel Midtun* (barneskolelærer ved Fridalen Skole) for pilotintervju. *Sofie Steinsund* (masterstudent i arbeids- og organisasjonspsykologi ved UiB) for godt samarbeid i forbindelse med datainnsamling.

Videre vil vi rette en stor takk til vår dyktige veileder Jarle Eid for mange gode samtaler, masse inspirasjon og verdifulle tilbakemeldinger. Dine innspill har løftet avhandlingen og vært til stor hjelp når vi har møtt på ulike utfordringer.

Vi vil også takke våre familier, samboer og ektemann for uvurderlig støtte under denne helt spesielle tiden. Til slutt vil vi takke hverandre for godt samhold, støtte og motivasjon gjennom denne prosessen.

Bergen, 17. april 2021

Camilla Martine Lien og Samaira Khan

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema og presentasjon av problemområdet.....</i>	<i>1</i>
1.2 <i>Studiens forskningsmessige kontekst.....</i>	<i>2</i>
1.2.1 Covid-19-situasjonen i Norge	2
1.2.2 Rektorrollen i den offentlige grunnskolen	3
1.3 <i>Studiens kunnskapsgrunnlag.....</i>	<i>6</i>
1.3.1 Hva er kriseledelse?	6
1.3.2 Kriseledelse i skoler.....	8
1.3.3 Kriseledelse i skoler under pandemien.	8
1.3.4 Stress og mestring under kriser.....	10
1.4 <i>Hensikt og problemstilling(er).....</i>	<i>14</i>
2. Metodisk tilnærming	14
2.1 <i>Forskningsdesign.....</i>	<i>14</i>
2.1.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring	15
2.2 <i>Utvalg.....</i>	<i>15</i>
2.3 <i>Datainnsamling.....</i>	<i>16</i>
2.3.1 Individuelle intervjuer.....	16
2.3.2 Forberedelser.....	17
2.3.3 Rekruttering	18
2.4 <i>Dataanalyse</i>	<i>19</i>
2.4.1 Transkribering.....	19
2.4.2 Analysemetode.....	20
2.4.3 De fire analysetrinnene i systematisk tekstkondensering	20
2.5 <i>Evaluering av metode</i>	<i>23</i>
2.5.1 Validitet.....	24
2.5.2 Reliabilitet.....	25
2.5.3 Refleksivitet	26
2.6 <i>Forskningsetiske betraktninger.....</i>	<i>27</i>

2.6.1 Samtykke fra deltakere	27
2.6.2 Konfidensialitet.....	27
3. Resultat	28
3.1 «Vi tok et kvantesprang inn i den digitale verden».....	28
3.2 «Vi prøvde å være nær, selv om vi ikke kunne være det»	29
3.3 «Vi måtte tilpasse oss».....	30
4. Diskusjon	32
4.1 Overgang til en digital hverdag	32
4.2 Nærhet gjennom avstand.....	36
4.3 Tilpasning til en ny normal.....	41
4.4 Studiens styrker og begrensninger.....	45
4.5 Teoretiske og praktiske implikasjoner	46
4.6 Videre forskning.....	48
5. Konklusjon.....	50
6. Referanser.....	51
7. Appendiks.....	67

Figuroversikt

<i>Figur 1: Antall positive testresultater for Covid-19 i Norge</i>	<i>3</i>
<i>Figur 2: Illustrasjon av parter med forventninger til rektorrollen</i>	<i>5</i>
<i>Figur 3: Studiens hovedfunn</i>	<i>32</i>

Tabelloversikt

<i>Tabell 1. Oversikt over den analytiske prosessen i studien</i>	<i>23</i>
---	-----------

1. Introduksjon

Verdens helseorganisasjon (WHO) erklærte onsdag 11. mars 2020 utbruddet av koronaviruset SARS-CoV-2 som en pandemi. Dette begrepet er blitt benyttet av WHO for å karakterisere en verdensomspennende spredning av en ny sykdom (World Health Organization, 2010). Utbruddet av koronaviruset startet i Wuhan i Hubei-provinsen i Kina i desember 2019, og ble først identifisert av kinesiske helsemyndigheter i begynnelsen av januar 2020. Koronaviruset forårsaker sykdommen Covid-19, hvilket kan gi alt fra milde til alvorlige luftveisinfeksjon hos mennesker. I løpet av noen dager snudde den pågående Covid-19-pandemien et stabilt arbeidsliv på hodet, hvor stabilitet ble byttet ut med usikkerhet. Dette har resultert i at organisasjoner har stått overfor nye utfordringer, hvor ledere raskt har måtte iverksatt nye organiseringer og prosedyrer for å minimere risiko og for å sørge for en sikker arbeidspraksis (Bailey & Breslin, 2021). Dette har for flere arbeidstakere medført at de har måtte tilpasse seg nye måter å arbeide og samhandle på (Bailey & Breslin, 2021). For enkelte bedrifter har pandemien medført midlertidige permitteringer og/eller nedleggelse av virksomheter på ubestemt tid.

I forbindelse med Covid-19-pandemien er skolen blitt fremhevet som sentral for å opprettholde driften av kritiske samfunnsfunksjoner (Regjeringen, 2020). Dette følger av at skolen, som både arbeidsarena og opplæringsarena, er vesentlig for samfunnsstrukturen idet svært mange mennesker på ulike måter er tilknyttet skolen. Dessuten er det blitt fremhevet hvordan skolen som institusjon er en viktig arena for både læring, sosialisering og stabilitet (O'Connell & Clarke, 2020). På denne måten har skolen en sentral rolle i håndteringen av utbruddet av koronaviruset, og er av stor betydning for både individers og organisasjoners evne til å håndtere krisesituasjonen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og presentasjon av problemområdet

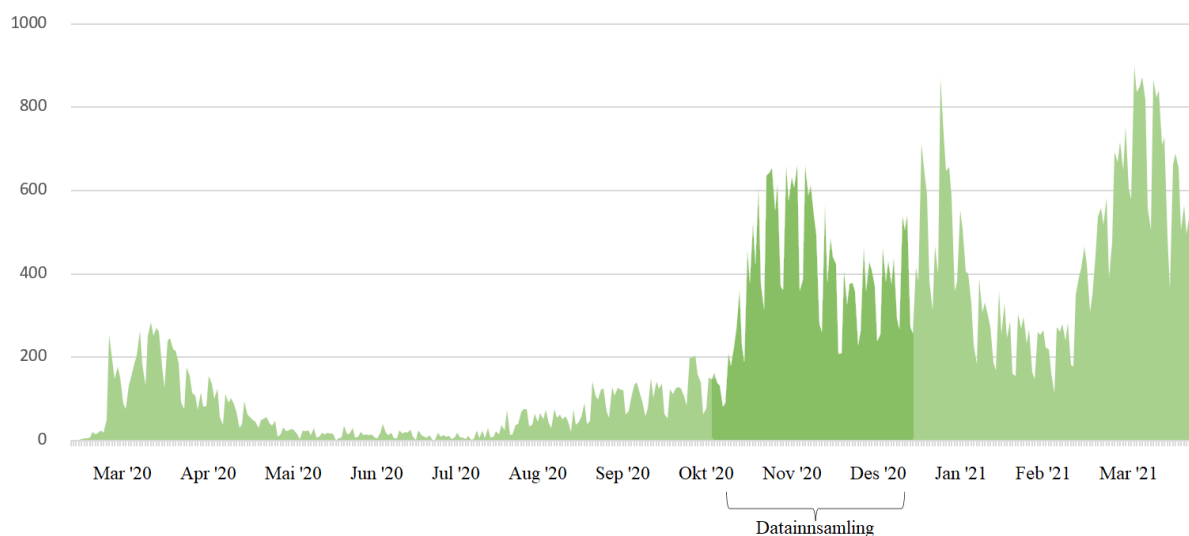
Skoleledere har under Covid-19-pandemien stått overfor nye og betydelig mer komplekse utfordringer i hvordan de effektivt kan lede skoler (Varela & Fedynich, 2020). Selv om skoleledere er vant med å håndtere mindre kriser, slik som konflikter i skolegangene eller frustrasjon blant foresatte eller eget personell, har de fleste skoleledere aldri håndtert en krise av en slik art og varighet før. Selv de mer umiddelbare krisene som kan tvinge skolen til å stenge, slik som eksempelvis naturkatastrofer, går som regel over etter bare noen dager. Omfanget av koronakrisen har med dette skapt ekstraordinære utfordringer, og god ledelse av skolene har kanskje aldri før vært viktigere enn under denne krisesituasjonen. Det er etter vår kunnskap ingen andre studier i Norge som har undersøkt ledelse i skolen i denne konteksten. Videre er det begrenset forskning på ledelse under kriser innen skole- og utdanningssektoren,

og mye av den eksisterende forskningen har hovedsakelig fokusert på kriser i form av skolevold (Pepper, London, Dishman & Lewis, 2010, s. 1). Den pågående krisen representerer en sjelden mulighet til å undersøke utøvelsen av ledelse i skolen under en krisesituasjon (in situ). Med bakgrunn i dette er målsettingen med denne avhandlingen å bidra til kunnskap om skolelederes erfaringer med å utøve ledelse under pandemien. Vår faglige nysgjerrighet om hvordan skoleledere har håndtert og mestret denne helt unike situasjonen, samt ønsket om å bidra til utvikling innen krise- og ledelsespsykologien, har motivert oss til å gjøre denne studien. Den overordnede problemstillingen er som følger: «*Hvilke erfaringer har rektorer i grunnskolen med hensyn til ledelse under Covid-19-pandemien?*».

1.2 Studiens forskningsmessige kontekst

Utbruddet av koronaviruset i Kina og Italia medførte drastiske nedstengninger av samfunn i Sørøst-Asia og Europa, samt at store deler av verden kort tid senere fulgte etter. Denne studien undersøkte skoleledelse i Norge under det første halvåret av pandemien.

1.2.1 Covid-19-situasjonen i Norge. Helt siden WHO erklærte utbruddet av koronaviruset som en global folkehelsekrise, har Regjeringen og myndighetene fortløpende iverksatt tiltak for å begrense spredningen av viruset. Koronaviruset ble for første gang påvist i Norge 26. februar 2020. I ukene etter ble det påvist økende smitte flere steder i landet, hvilket markerte den første bølgen av pandemien i Norge (se figur 1). Dette resulterte i at Regjeringen kom med de sterkeste og mest inngripende tiltakene Norge har hatt i fredstid den 12. mars 2020. Dette innebar stenging av barnehager, skoler og utdanningsinstitusjoner, samt stenging og forbud mot ulike arrangementer og tilbud som blant annet omfattet et mangfold av bedrifter innen reiselivsnæringen, serveringsbransjen og varehandelen. I tillegg ble det innført restriksjoner for utenlandsreiser, karantene ved innreise til Norge, og oppfordring til hjemmekontor for virksomheter hvor dette var gjennomførbart (Helsedirektoratet, 2020). Selv om det ikke var en fullstendig nedstenging av nasjonen, grep tiltakene direkte inn i alle norske hjem, lokalsamfunn, og barn og unges hverdagsliv og personlige frihet. For utallige barn og unge medførte de nasjonale tiltakene store begrensninger på gjennomføring av fritidsaktiviteter. Andre smitteverntiltak som isolasjon og karantene har for nordmenn flest vært med på å begrense den sosiale kontakten. På denne måten har pandemien utfordret grunnleggende eksistensielle behov mennesker har for nærhet og sosial kontakt.

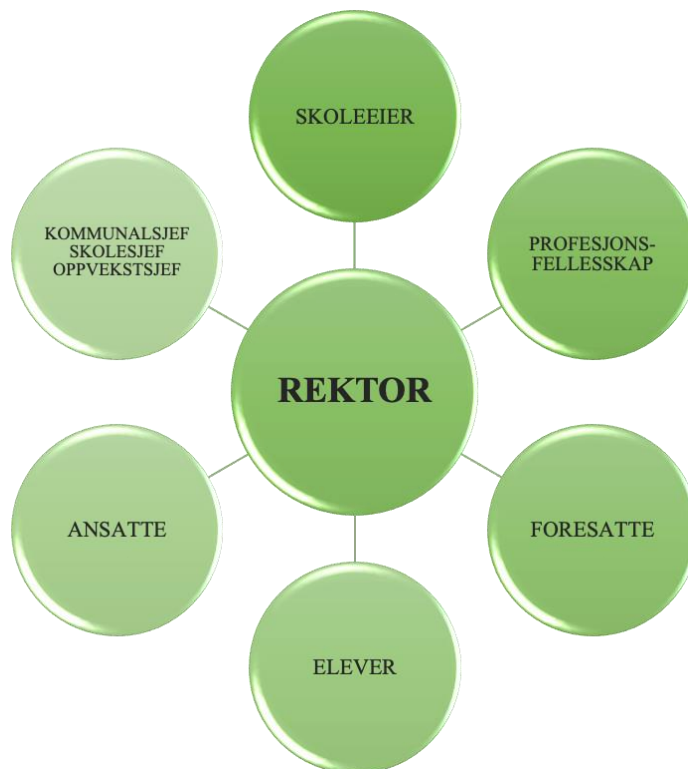
Figur 1: Antall positive testresultater for Covid-19 i Norge

Bearbeidet fra *Statistikk om koronavirus og Covid-19* [med fremhevelse av studiens periode for datainnsamling], av Folkehelseinstituttet, 10.april 2021, MSIS-labdatabasen (<https://www.fhi.no/sv/smittestomme-sykdommer/corona/dags--og-ukerapporter/dags--og-ukerapporter-om-koronavirus/>)

Covid-19-pandemien medførte således mange raske endringer i skole- og utdanningssektoren i løpet av kort tid. I henhold til opplæringsloven har barn og unge i Norge plikt og rett til tiårig grunnskoleopplæring fra det kalenderåret de fyller seks år (opplæringsloven, 1998, § 2-1). For den offentlige grunnskolen innebar dermed nedstengningen at over 600 000 elever, fordelt på over 2 500 skoler, brått gikk over til å ha hjemmeskole (Statistisk sentralbyrå, 2020). Ansatte i offentlig sektor kan som hovedregel ikke permitteres, hvilket gjør at situasjonen for skolen skiller seg fra andre bedrifter i privat sektor. I Norge har myndighetene gjennom hele pandemien satt seg et mål om å skjerme barn og unge for de mest inngripende tiltakene. Fra 27. april ble det derfor besluttet at skolene gradvis skulle gjenåpnes. I første omgang fikk 1. til 4. trinn komme tilbake på skolene. To til tre uker senere var alle grunnskolene åpne for alle trinn. Utover høsten så man økt smitte rundt omkring i landet, og på nyåret hadde viruset rukket å mutere seg mange nok ganger til at det dukket opp en rekke lokale utbrudd. Med de muterte virusvariantene på avveie ble utfallet at Regjeringen valgte å innføre de strengeste tiltakene siden starten av pandemien (Helsedirektoratet, 2021; Regjeringen, 2021).

1.2.2 Rektorrollen i den offentlige grunnskolen. Rektor og den øvrige skoleledelsen er blitt fremhevet som særlig viktig for skoleelevers utbytte av grunnskoleopplæringen (St. meld. 31 (2007-2008), s. 10). Kommunen har det overordnede ansvaret for

grunnskoleopplæringen og er med dette **skoleeier** for de offentlige grunnskolene innenfor sitt geografiske område (opplæringsloven, 1998, § 13-1). Kommunens oppgaver som skoleeier følges opp av kommunale lederstillinger som går under ulike navn, deriblant **skolesjef**, **oppvekstsjef** og **kommunalsjef**. På skolenivå kan skoleledelsen bestå av en enkelt rektor eller en større skoleledelse med en rektor som øverste leder. De samlede forventningene til rektor er store og i mange tilfeller utfordrende å innfri. Rektor er ansvarlig for å organisere skolen i samsvar med gitte krav til innhold og vurdering i grunnskoleopplæringen (opplæringsloven, 1998, § 2-3), og således for at skolens samfunnsoppdrag blir utført (Utdanningsdirektoratet, 2020). I henhold til den nasjonale rektorutdanningen stilles det blant annet krav og forventninger til ansvaret rektorrollen har for elevenes læringsmiljø, for ivaretagelse og samarbeid med profesjonsfellesskapet, for styring og administrasjon av skolens virksomhet i henhold til lov og forskrift, samt for utvikling og endring av skolen slik at den til enhver tid er tilpasset dens oppgaver og kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette ligger det et ansvar overfor **skoleeier** for skolens økonomi og måloppnåelse. Videre ligger det et ansvar overfor de **ansatte** når det gjelder å ivareta deres behov for veiledning og støtte i forbindelse med arbeidsutførelsen, samt å sikre trygge arbeidsforhold og et godt arbeidsmiljø (arbeidsmiljøloven, 2005, § 1-1; St. meld. 21 (2016-2017), s. 35). Videre innebærer rektorrollen ansvar overfor de enkelte **elevene** og deres **foresatte** ved at rektor skal sørge for et godt og trygt læringsmiljø som bidrar til at elevene opplever å mestre skolearbeidet (St. meld. 21 (2016-2017), s. 43). På denne måten skal skolene løfte alle elevgrupper uavhengig av faglig utgangspunkt eller de **foresattes** utdanningsbakgrunn eller nasjonalitet. **Profesjonsfellesskapet** er en viktig del av arbeidet med elevenes trivsel, lærelyst og læring, og er avgjørende for å sikre at opplæringstilbudet er likeverdig og ivaretar alle elevers forutsetninger. **Skoleeier** har det overordnede ansvaret for dette arbeidet, mens skolelederne i samarbeid med de **ansatte** står for etablering og utvikling av profesjonelle samarbeid på den enkelte skole (St. meld. 21 (2016-2017), s. 32). Rektorrollen innebærer dermed både det å være personalleder, leder for det administrative og for det profesjonelle fellesskapet. Lederrollen rommer dermed mange krav og forventninger på flere områder og fra en rekke aktører slik det illustreres i figur 2. Ledelsen av skolen er dermed relasjonell i møte med omgivelsene og de ulike aktørene som stiller krav og forventninger til lederrollen. Summen av oppgaver kan derfor bli stor for mange rektorer. En vesentlig del av rektorrollen vil således innebære balansering av ansvaret overfor **elevenes** faglige, sosiale, emosjonelle og fysiske behov opp mot andre plikter rektorene har overfor **ansatte**, **foreldre** og andre aktører (Varela & Fedynich, 2020).



Figur 2: Illustrasjon av parter med forventninger til rektorrollen

Rektor er som nevnt ansvarlig for utvikling og endring av organisasjonen slik at den til enhver tid er tilpasset dens oppgaver og kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020). Covid-19-pandemien har representert en radikal endring av konteksten, og dette ansvarsområdet har kanskje aldri tidligere vært av så stor betydning for utøvelsen av rektorrollen, samt for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Det har imidlertid vist seg at det er særlig krevende å gjennomføre og bevare endringer i skolen som organisasjon, og det er blitt gitt flere forklaringer på hvorfor endringer har hatt en tendens til å visne og falle bort i skolesystemet etter kort tid (Stevens, 2004). Blant disse er det blitt fremhevet hvordan læreryrket er en sterk profesjon, og dermed hvordan skolesystemet i stor grad består av mennesker som har lik bakgrunn. For at endringer og innovasjon skal få kunne ta plass i en virksomhet, er det imidlertid nødvendig at ulikhet, friksjon og motstand får spillerom. Frem til Covid-19-pandemien inntraff ble den nye læreplanen som skulle tas i bruk fra og med skoleåret 2020/21 omtalt som den største endringen i norsk skole siden 2006.

1.3 Studiens kunnskapsgrunnlag

I denne studien søker vi økt forståelse for skoleledernes erfaring med å utøve ledelse under Covid-19-pandemien. Denne helt spesielle konteksten har gjort at alle ledere er blitt kriseledere. Et naturlig utgangspunkt vil derfor være å ta utgangspunkt i litteraturen om kriseledelse. Denne litteraturen har de siste tiårene stort sett vært uforandret, og er i stor grad basert på forskning fra militæret, næringslivet eller helsesektoren. I det følgende vil det bli redegjort for hva forskningsfeltet synes å vite om ledelse i krisesituasjoner både innen skolen og andre samfunnssektorer. På bakgrunn av at krisesituasjoner også er nært forbundet med stressreaksjoner, synes stresslitteraturen å være et naturlig utgangspunkt å gå videre på. I mange tilfeller resulterer krisesituasjoner i en rekke endringer for de involverte. Ledelsens håndtering av situasjonen blir derfor avgjørende for reaksjonene som oppstår, og følgelig for det organisatoriske utfallet av krisesituasjonen.

1.3.1 Hva er kriseledelse? Organisasjoner møter til tider motgang som truer dens funksjon og ytelse. Krisesituasjoner kjennetegnes av å ha store konsekvenser, økt usikkerhet og tidspress, samt at ressursene ofte ikke er tilstrekkelige (Pearson & Clair, 1998). Som et resultat har mye forskning rettet seg mot å forklare hvorfor og hvordan kriser oppstår, og hvilke konsekvenser disse kan ha for organisasjonen, samt hvordan organisasjonen effektivt kan forberede seg på, respondere og overvinne krisen for å redusere skade (Bundy, Pfarrer, Short & Coombs, 2017; Williams, Gruber, Sutcliffe, Shepherd & Zhao, 2017).

I forbindelse med organisasjonskriser antas ledelsen å ha en avgjørende betydning for utfallet av den aktuelle krisen, samt for organisasjonens levedyktighet over tid (James, Wooten & Dushek, 2011; Luecke, 2003, s. 104; Pearson & Clair, 1998; Yukl, 2010, s. 296). Når det gjelder ledelsesbegrepet eksisterer det imidlertid en uenighet knyttet til hvordan begrepet skal defineres, og det finnes derfor utallige definisjoner i ledelseslitteraturen (Bass & Bass, 2008, s. 41). En mye brukt definisjon er at ledelse er «en prosess der et individ påvirker en gruppe individer til å oppnå et felles mål» (Northouse, 2019, s. 5). Definisjonen åpner for en forståelse av ledelse som en toveisprosess mellom leder og medarbeider, der samspillet og påvirkningene mellom partene påvirker arbeidet med å oppnå felles mål (Bass & Bass, 2008, s. 47).

Både under kriser og organisasjonsendringer stilles det store krav til ledelse (Yukl, 2006). Endringsledelse forbindes gjerne med planlagte omstillingsprosesser, hvor endringen handler om å tilpasse organisasjonen til en ønsket fremtid (Stensaker & Sverdrup, 2017, s. 435). Slike planlagte initiativer iverksettes blant annet for å forbedre organisasjonens drift og konkurransevne, og kan for eksempel innebære ulike omstillinger som fusjonering,

outsourcing eller implementering av nye verktøy og systemer (Stensaker & Sverdrup, 2017, s. 435). Kriseledelse forbindes derimot gjerne med umiddelbar håndtering av en bestemt hendelse (James & Wooten, 2005). Det vil imidlertid kunne være glidende overganger mellom disse ledelseskontekstene, og i begge kontekstene vil ledelsesprosessene utspille seg i et kraftfelt (Lewin, 1947) hvilket kan innebære en rekke uforutsette faktorer og en usikkerhet knyttet til fremtiden.

Som følge av at det til tider vil oppstå kriser i organisasjoner, har forskere forsøkt å lage konseptuelle modeller og rammeverk for å hjelpe ledere og institusjoner med å utøve effektiv ledelse under krisesituasjoner. Boin med kolleger (2013) har i sitt omfattende rammeverk for kriseledelse lagt vekt på ti viktige lederoppgaver som henger sammen med vellykket krisehåndtering. I henhold til deres rammeverk begynner effektiv krisehåndtering med en tidlig felles anerkjennelse av krisen, en kollektiv forståelse av krisens art og potensielle konsekvenser (såkalt «sensemaking»), samt at kritiske beslutninger blir tatt. Videre inkluderes oppgaver som vertikal og horisontal koordinering i og på tvers av organisasjoner, og overvåking av kritiske systemer og forbindelsene mellom dem. Andre viktige lederoppgaver inkluderer å kommunisere rettidig og korrekt informasjon, å bidra til meningsskaping, samt å reflektere over og på ansvarlig vis gi uttrykk for og lære av hva som fungerte og ikke fungerte under krisen. I rammeverket blir det til slutt bemerket hvordan det overordnede målet for lederen bør være å øke den organisatoriske resiliensen før, under og etter en krise (Boin et al., 2013; Duchek, 2020).

Selv om en rekke konseptuelle modeller i forskningslitteraturen uttrykker enighet om at flere av disse ledelselementene er viktige for effektiv kriseledelse, er det i nyere tid blitt bemerket hvordan den psykososiale dimensjonen av kriser generelt har fått liten oppmerksomhet i litteraturen om kriseledelse. Viktigheten av ledelsesoppgaver rettet mot å sørge for god psykososial støtte under krisen er blant annet blitt understreket i Dückers med kollegers (2017) sin konseptuelle modell for psykososial kriseledelse. Her vektlegges ledelsesoppgaver som har en nær sammenheng med trivselen, funksjonen og helsen til de involverte individene i krisesituasjonen, inkludert det å gi grunnleggende hjelp og informasjon om stressreaksjoner, samt det å fremme en følelse av trygghet, ro og håp. På denne måten er det blitt bemerket hvordan effektiv kriseledelse også handler om å ivareta velværet og helsen til de involverte i krisen (Dücker et al., 2017).

Selv om forskningslitteraturen på kriseledelse trekker frem en rekke ledelselementer som viktige for effektiv kriseledelse (Dücker et al., 2017; Smith & Riley, 2012), er det et vesentlig poeng at hva som utgjør effektiv ledelse ofte vil endre seg gjennom krisens forløp

(Hannah, Uhl-bien, Avolio & Cavarretta, 2009). Hver krise er unik og ledere må derfor være fleksible og tilpassningsdyktige i respons på hvordan krisen utfolder seg i den enkelte organisasjon (Smith & Riley, 2012).

1.3.2 Kriseledelse i skoler. I forkant av koronapandemien har det vært lite forskning på kriseledelse i skolen og den viktige rollen som skoleledere har når de blir konfrontert med en krise (Smith & Riley, 2012). Selv om skolen til vanlig opererer i et unikt miljø med andre forutsetninger, mål og begrensninger, vil den gjengitte litteraturen overfor likevel være anvendelig for å forstå kriseledelse i skolen (Pepper et al., 2010). Av forskningslitteraturen som har vært rettet mot kriseledelse i skolesammenheng har det for eksempel og blitt lagt vekt på transparent og tydelig kommunikasjon, meningsskapning og beslutningstaking under usikkerhet som viktig for god kriseledelse i skolen (McLeod & Dulsky, 2021). Smith og Riley (2012) har imidlertid bemerket at egenskapene og ferdighetene som gjør at skolelederen lykkes i et «normalt» skolemiljø i stor grad skiller seg fra de egenskapene og ferdighetene som gjør at de lykkes under en krisesituasjon. Her understrekes det at god ledelse i en normal skolekontekst gjerne er blitt ansett som å være utviklings- og fremtidsorientert, mens god ledelse i krisetider derimot vil handle om håndtering av hendelser, følelser og konsekvenser omgående på en måte som minimerer personlig og organisatorisk skade (Smith & Riley, 2012). I den sammenheng har Smith og Riley (2010) bemerket flere viktige egenskaper for effektiv kriseledelse i skolen. Disse inkluderer evnen til å respondere raskt og besluttsomt på krisen før skaden eskalerer, og til å raskt endre retning om nødvendig. Videre nevnes evnen til å kommunisere på en klar, åpen, kortfattet og rettidig måte, samt viktigheten av å være tilgjengelig for de foresatte, elevene og personalet. Til slutt legges det vekt på evnen til å tenke utenfor boksen, til å holde ut når alt ser ut til å være tapt, og viljen til å ta nødvendige risikoer og «bryte reglene» når det er nødvendig (Smith & Riley, 2010, s. 58-59).

1.3.3 Kriseledelse i skoler under pandemien. Til dags dato er det begrenset forskning på skoleledelse under Covid-19-pandemien. Ved studiens oppstart var det etter vår kunnskap ingen publiserte empiriske studier som undersøkte dette forskningsområdet, og mye av det tidlige arbeidet med å undersøke de første fasene av krisen har i hovedsak vært teoretiske eller konseptuelle, fremfor empiriske. I en teoretisk oversiktsstudie av litteraturen ble det for eksempel indikert hvordan Covid-19-pandemien hadde en dramatisk effekt på arbeidstakere og arbeidsplasser (Kniffin et al., 2021). Disse effektene var blant annet knyttet til endringer på arbeidsplassen med hensyn til arbeidsmåter, og endringer for arbeidstakerne

med hensyn til sosial distansering og økt stress. Den teoretiske oversiktsstudien påpekte videre variasjon på tvers av bransjer med hensyn til hvordan pandemien kan ha påvirket jobbkravene og -ressursene i ulike jobber. I skolesammenheng har blant annet Bagwell (2020) bemerket hvordan pandemien «omdefinerer skolegang og ledelse» (s. 31), og derav trukket frem adaptiv ledelse, distribuerte ledelsesstrukturer og utvikling av både individuell og organisatorisk resiliens som vesentlig for vellykket respons på krisesituasjonen. Videre har Netolicky (2020) bemerket hvordan skoleledere vil bli stående i et spenn mellom det å navigere mellom ansvar og autonomi, behovet for å lede både raskt og sakte gjennom stadig skiftende omgivelser, samt mellom det å balansere individers behov opp mot organisatoriske utfall. I den sammenheng har Fernandez og Shaw (2020) videre bemerket hvordan akademiske ledere bør praktisere å bygge gode relasjoner med enkeltpersoner og etablere gjensidig tillit, distribuere ledelsen i organisasjonen, og kommunisere tydelig og ofte med alle interessenter.

Samtidig har det i løpet av forskningsprosessen blitt publisert enkelte empiriske studier innenfor forskningsområdet. I en kvantitativ spørreundersøkelse fra Texas ble det vist hvordan skolelederne opplevde vanskeligheter med å oppfylle forpliktelsene de hadde til skolen, de ansatte, elevene og deres foresatte, grunnet manglende tilgjengelige ressurser under pandemien (Varela & Fedynich, 2020). Videre ga studien indikasjoner på at flertallet av skolene ikke hadde vært forberedt med de nødvendige ressursene for å kunne gjennomføre fjernundervisning av høy kvalitet under pandemien. Dette er områder som kan være interessante å undersøke nærmere i en norsk kontekst. Av studien fremkom det videre hvordan skolelederne fryktet negative følger på grunn av interaksjonen og den sosiale forbindelsen som gikk tapt i den virtuelle samhandlingen. Det kan derfor være interessant å undersøke nærmere hvordan samhandlingen mellom skoleledere og andre aktører har vært under pandemien i en norsk kontekst. En intervjustudie fra Storbritannia understreket viktigheten av allsidighet i å håndtere eksterne forventninger og press, hvordan skolelederne i større grad prøvde å bruke personalets ferdigheter mer effektivt, og hvordan det var nødvendig å utøve mer emosjonell ledelse (Beauchamp, Hulme, Clarke, Hamilton & Harvey, 2021). Flere studier har gitt indikasjoner på at arbeidsforholdene kan ha forverret seg for mange arbeidstakere (Kniffin et al., 2021). Sett i lys av belastningene som arbeidstakerne er blitt utsatt for, har studier gitt indikasjoner på at pandemien kan ha bidratt til større risiko for utbrenthet, hvilket kan beskrives som en kronisk stressyndrom hvor individet opplever en vedvarende følelse av å være utmattet og en fjern holdning til arbeid (Kniffin et al., 2021).

På bakgrunn av den magre forskningslitteraturen er det til dags dato mye å lære om skoleledernes erfaring med å utøve ledelse under Covid-19-pandemien, og det er utvilsomt et klart behov for mer forskning på feltet. I tråd med de nevnte krav og forventninger som er knyttet til rektorrollen med hensyn til å ivareta personalets behov i forbindelse med arbeidsutførelsen, vil det i det følgende bli redegjort for relevant teori om stress og mestring, samt hvordan lederen kan virke inn på disse prosessen sett i lys av litteraturen om balansering av jobbkrav og -ressurser.

1.3.4 Stress og mestring under kriser. Krisesituasjoner har potensiale til å fremkalle usikkerhet, stress og andre emosjonelle reaksjoner på frykt (Jimmieson, Terry & Callan, 2004). Det eksisterer ikke en generell enighet om én definisjon på stress. I dagligtalen brukes stressbegrepet ofte om en opplevelse av ubalanse mellom krav og kapasitet, i en situasjon hvor det å ikke imøtekomme kravene vil ha betydelige konsekvenser (Hafting, 2017, s. 196). I stresslitteraturen kan det hovedsakelig skilles mellom tre måter å definere stress på; (1) som en ytre stimuli som overgår individets toleransegrense (Selye, 1965), (2) som en fysisk eller emosjonell reaksjon på en ytre stimuli (Ursin & Eriksen, 2004), og (3) som en respons på samspillet mellom ytre stimuli og individets reaksjoner på dem (Lazarus & Folkman, 1984). Nyere forskning har vist at når kroppen utsettes for stressorer, aktiveres en umiddelbar og hensiktsmessig stressreaksjon som gjør kroppen klar for å håndtere stressoren, samt at reaksjonene på konkrete stressorer vil variere fra individ til individ (Skogstad & Harris, 2017, s. 152). I tråd med dette tar definisjonen til Lazarus og Folkman (1984) for seg en mer dynamisk forståelse av stress, og går med dette inn under transaksjonsperspektivet på stress. Her blir det tatt utgangspunkt i samspillet mellom individet og de arenaene som individet inngår i, samt hvordan disse arenaene blir påvirket av omgivelsene. Innenfor transaksjonsperspektivet er stress blitt definert som en tilstand som oppstår når samspillet mellom individet og omgivelsene fører til en opplevelse av uoverensstemmelse mellom de kravene situasjonen stiller og de ressursene individet har (Lazarus & Folkman, 1984). Definisjonen fremhever dermed hvordan stress oppstår i et spill mellom individets opplevde ressurser og miljøets krav. En slik forståelse av stressbegrepet åpner dermed for at stressopplevelsen kan endres gjennom å påvirke individets ressurser og/eller ved å påvirke miljøets krav og forventninger. I tråd med denne forståelsen kan det tenkes at koronakrisen kan virke stressende på skolelederne som følge av at situasjonen muligens krever en annen type ledelsesatferd av dem. Herunder kan det tenkes at støtte og samhandling mellom

skolelederne og andre aktører, slik som skolesjef, kan påvirke utfallet av den potensielle stressopplevelsen.

Mestringsbegrepet er i dagligtalen gjerne assosiert med det å ha oppnådd et godt resultat. I den psykologiske litteraturen benyttes imidlertid begrepet ofte om prosessen med å håndtere krav som blir oppfattet som belastende eller som overskrider individets ressurser (Lazarus & Folkman, 1984). Mestring kan med andre ord handle om en vellykket håndtering av en stressopplevelse. Det er imidlertid viktig å understreke at mestringsbegrepet og vil inkludere forsøk på håndtering av problemer som ikke fungerer bra, slik som misbruk av medikamenter og alkohol (Skogstad & Harris, 2017, s. 164).

Dersom stressituasjonen vedvarer og for eksempel skolelederen eller den ansatte ikke opplever mestring, vil dette kunne resultere i en rekke fysiologiske, psykologiske og atferdsmessige konsekvenser. Dette kan blant annet innebære redusert immunforsvar og mage-tarmfunksjon, forekomst av hjertebank, munntørrehet og økt svetteproduksjon, samt smerter i nakke, mage og hodet. Videre er det blitt vist at en høy stressaktivering kan ha en negativ påvirkning på søvnkvalitet og hukommelse. Vedvarende stressreaksjon over lengre tid er dessuten blitt funnet å ha sammenheng med blant annet hjerte- og karsykdommer og overvekt (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017).

I jobbsammenheng er det en rekke faktorer som er avgjørende for om en arbeidstaker mestrer jobben sin eller reagerer med alvorlige stressreaksjoner og helseplager (Skogstad & Harris, 2017, s. 169), og lederen vil kunne spille en vesentlig rolle i den sammenheng. I jobbkrav-ressursteorien (heretter JD-R-teorien) til Bakker og Demerouti (2017) blir en rekke forhold tatt i betraktning i vurderingen av stress og belastninger i jobbsammenheng. Det er blitt gjennomført mye forskning de siste 40 årene på hvordan jobbkarakteristikk påvirker medarbeideres helse. JD-R-teorien sammenfatter mye av denne forskningen, og forklarer hvordan ulike aspekter ved jobbsituasjonen kan bidra til en motivasjonsprosess og en utmattelsesprosess i jobbsammenheng. I henhold til JD-R-teorien kan alle jobbkarakteristikk klassifiseres inn i to hovedkategorier, henholdsvis *jobbkrav* og *jobbressurser* (Bakker & Demerouti, 2017). Jobbkrav er blitt definert som de fysiske, psykologiske, sosiale eller organisatoriske aspektene ved jobben som koster energi. Eksempler på jobbkrav som skolelederne kan ha opplevd under pandemien er endrede og emosjonelt krevende arbeidsoppgaver som følge av virustrusselen, rollekonflikter, høyt arbeidspress og tidspres.

Med jobbressurser forstås de fysiske, psykologiske, sosiale og organisatoriske aspektene ved jobben som bidrar til at arbeidstakeren oppnår arbeidsmål, som reduserer

jobbkrav eller som stimulerer til økt læring, utvikling og personlig vekst hos arbeidstakeren (Bakker & Demerouti, 2018). Eksempler på jobbressurser som skolelederne kan ha opplevd under pandemien er lederstøtte, informasjon og tilbakemeldinger fra skolesjef og/eller kollegaer. Jobbsikkerhet kan også være en jobbressurs for skolelederne under pandemien ettersom ansatte i offentlig sektor som hovedregel ikke permitteres (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Bakker, 2004).

Videre følger det av JD-R-teorien at jobbkravene og -ressursene iverksetter to ulike prosesser, henholdsvis en motivasjonsprosess og en helsesvekkende prosess. I henhold til teorien vil jobbressurser bidra til en motivasjonsprosess som blant annet kan fremkalle læring og jobbengasjement, mens jobbkrav vil predikere stress og utbrenthet og dermed kunne ha en negativ innvirkning på helsen til arbeidstakeren (Bakker & Demerouti, 2017; Deci & Ryan, 2002). Videre følger det av JD-R-teorien at jobbressurser kan redusere belastningen som jobbkrav har på arbeidstakeren, og teorien understreker dermed hvordan en arbeidstaker vil kunne tåle en høy arbeidsbelastning så lenge vedkommende har tilgang på nødvendige jobbressurser. I forlengelsen har teorien også fremhevet hvordan jobbressursene kan ha særlig stor effekt på motivasjonsprosessen når jobbkravene er høye.

De siste 15 årene har JD-R-teorien blitt utvidet til å inkludere både *personlige ressurser*, slik som for eksempel individuelle kjennetegn som optimisme og mestringstro, og *personlige krav*, slik som for eksempel perfektjonisme og personlige mål, som karakteristikk som er forventet å spille liknende roller som henholdsvis jobbkrav og -ressurser på de to prosessene (Bakker & Demerouti, 2017; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009).

Videre fremhever JD-R-teorien at motivasjon har en positiv effekt på jobbprestasjon, mens jobbelastning har en negativ effekt på jobbprestasjon. I henhold til teorien vil motiverte skoleledere eller lærere være målrettede og fokuserte på arbeidsoppgavene, og utnytte energien og entusiasmen til å prestere godt. Skoleledere eller lærere som derimot opplever høy belastning eller helseplager, vil derimot kunne mangle de energiske ressursene de trenger for å oppnå arbeidsmålene og streve med å prestere (Bakker & Demerouti, 2017). Denne sammenhengen er blitt støttet i flere studier som har vist at utbrenthet er negativt relatert til prestasjoner (Taris, 2006).

I henhold til JD-R-teorien blir jobbkrav fremstilt som å ha en vesentlig rolle i den helsesvekkende prosessen. Jobbkrav kan imidlertid i enkelte tilfeller også ha sammenheng med motivasjonsprosessen, og jobbkrav trenger således ikke alltid å være av negativ form. I den sammenheng er det blitt argumentert for at det kan skilles mellom to ulike typer

jobbkrav; henholdsvis *utfordrende jobbkrav* og *hindrende jobbkrav* (Lepine, Podsakoff & LePine, 2005). Utfordrende jobbkrav refererer til jobbkrav som har potensial for å fremme mestring, personlig vekst og måloppnåelse. Denne typen jobbkrav blir gjerne vurdert som «gode stressorer», og kan for eksempel være høy arbeidsmengde, tidspress og ansvar (Bakker & Demerouti, 2017). Hindrende jobbkrav refererer til jobbkrav som innebærer overdrevent høy eller uønsket belastning på arbeidstakeren, og som dermed forstyrrer eller hemmer arbeidstakeren i å oppnå mestring, personlig vekst og måloppnåelse. Dette kan for eksempel være rolleklarhet, rollekonflikt og rolleoverbelastning (Crawford et al., 2010).

Rollekrav handler om forventningene som betydningsfulle andre har til en persons rolle som arbeidstaker. Disse rollekravene kan komme fra mange parter. For skolelederne vil det for eksempel komme forventninger fra skoleeiere, skolesjef, lærere, elever, foresatte og profesjonsfellesskapet, samt skoleledernes nærmeste familie. Disse forventningene kan bidra til rollestress hvilket, i tråd med Lazarus og Folkman sin definisjon av stress, oppstår når man som arbeidstaker blir møtt med krav og forventninger som overgår det man er i stand til å imøtekomme eller den prisen man er villig til å betale for å oppfylle dem (Skogstad & Harris, 2017, s. 156). Arbeidstakerens subjektive oppfattelse av disse forventningene vil igjen kunne tenkes å påvirke stressopplevelsen (Kahn & Byosiere, 1992). I tråd med litteraturen kan rollestress være en konsekvens av både rolleklarhet, rollekonflikt og rolleoverbelastning, og disse kildene vil følgelig kunne tenkes å kunne oppstå i økt grad i forbindelse med kriser eller større organisasjonsendringer. Rolleklarhet handler om at arbeidstakeren ikke får tilstrekkelig informasjon eller instruksjoner om forventningene som er knyttet til rollen. For skolelederen kan det for eksempel tenkes at pandemien vil medføre usikkerhet om lederatferden som er nødvendig eller forventet i forbindelse med krisesituasjonen. Rollekonflikt handler derimot om at rollen består av konkurrerende mål. For skolelederne kan det for eksempel tenkes at kravene til skoleledelse under pandemien vil være vanskelige å forene med familielivet, og dermed at det kan oppstå jobb-familiekonflikt (Kossek, Noe & DeMarr, 1999; Rau & Hyland, 2002; Voydanoff, 2005). Rolleoverbelastning handler om at arbeidstakeren opplever at totalen av krav og forventninger overgår tidsrammene og de personlige ressursene som vedkommende innehar (Skogstad & Harris, 2017, s. 156). For både skolelederne og de ansatte kan det for eksempel tenkes at den langvarige pandemisituasjonen vil kunne medføre opplevelser av belastninger som på sikt overstiger kapasiteten og ressursene som er til rådighet. I en krisesituasjon som Covid-19-pandemien vil følgelig ledelsen ha en stor betydning for håndteringen av utfordringer knyttet til stress og

mestring av situasjonen, og derav for det endelige utfallet for organisasjonen og dens ansatte.

1.4 Hensikt og problemstilling(er)

Skole- og utdanningssektoren er ifølge Smawfield (2013) et av de mest underrepresenterte forskningsområdene i kriselitteraturen, særlig når det gjelder å forstå hvordan skoler har vært i stand til å respondere på kriser. Her er det blitt bemerket hvordan det fortsatt er mye å lære om ledelse og hvilke institusjonelle utfordringer som følger med kriser, samt om skolelederrollen og hvilke lederatferder som synes å være vellykkede i en skolekontekst under en krise (Smawfield, 2013). Covid-19-pandemien har gitt oss en mulighet til å oppnå en dypere forståelse av hvordan ledere i den norske grunnskolen har erfart det å være leder i skolen under en krisesituasjon. Siden det er gjort lite empirisk forskning på dette området tidligere, ønsket vi å gjøre en kvalitativ eksplorerende studie om hvordan skoleledere har håndtert og respondert på krisesituasjonen. Basert på dette er den overordnede problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har rektorer i grunnskolen med hensyn til ledelse under Covid-19-pandemien?*». I den sammenheng lurte vi på hvordan skolelederne opplevde møtet med krisesituasjonen og den totalt endrede konteksten å være skoleleder i. Vi lurte og på hvordan krisen har påvirket hvordan skolelederne har organisert skole- og arbeidshverdagen, samt hvordan de har forholdt seg til ansatte, elever og foresatte under de ulike fasene av pandemien. Til slutt lurte vi på om pandemien har gjort at skolelederne har endret seg eller fått et nytt perspektiv på ledelse og/eller lederrollen i skolen.

2. Metodisk tilnærming

2.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign refererer til den overordnede strategien som benyttes for å integrere ulike aspekter av studien, for å sikre at studien adresserer forskningsspørsmålet på en koherent, logisk og effektiv måte (de Vaus, 2001, s. 16). I denne studien er det benyttet en kvalitativ metodisk tilnærming. Bakgrunnen for dette valget var vårt ønske om å få en bedre forståelse av hvordan skoleledere har utøvd ledelse under Covid-19-pandemien. Den pågående krisen har representert en sjelden mulighet til å utforske utøvelsen av ledelse under en krisesituasjon (in situ). Under slike omstendigheter har kvalitative forskningsmetoder vist seg å være spesielt godt egnet (James, Wooten & Dushek, 2011). Gjennom kvalitative metoder kan forskeren få økt innsikt i menneskers erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger (Malterud, 2017, s. 31). Dette gjøres gjennom ulike

strategier for innsamling, organisering og fortolkning av tekstmateriale (Malterud, 2017, s. 36). I studien ble det benyttet semistrukturerte individualintervju til innsamling av kvalitative data. Metodevalget var begrunnet i vårt ønske om å skaffe rike beskrivelser av hvordan hver enkelt skoleleder hadde erfart ledelse i forbindelse med pandemien, for på den måten å få en grundig forståelse av de fenomen som fremkom. Ettersom studien tar for seg en lite utforsket situasjon, benyttet vi et eksplorerende og utforskende forskningsdesign som tjener slike data godt (Edmondson & McManus, 2007). Tilnærmingen åpner opp for at forskeren kan gjøre endringer i forskningsspørsmål, datainnsamling og analyseprosedyrer underveis i studien, basert på oppdagelser og innsikt som forskeren tilegner seg i løpet av forskningsprosessen. I arbeidet med dette forskningsprosjektet gjorde vi flere avveininger og vurderinger underveis etter hvert som vi gjennom intervjuene fikk en dypere forståelse av skoleledernes arbeidssituasjon. På denne måten kan studien avdekke nye dimensjoner ved fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 128).

2.1.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring. I denne studien har vi tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, hvilket er en vitenskapsteoretisk tilnærming som søker å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne beskrivelser av verden slik den oppleves av dem (Finlay, 2011, s. 16; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Forskningstradisjonen vektlegger de subjektive opplevelsene, og søker å få tilgang til så rike beskrivelser som mulig om fenomenet slik at essensen av disse erfaringene kan identifiseres (Creswell & Creswell, 2018, s. 332; Finlay, 2011, s. 17). Vektleggingen av det subjektive understreker ideen om at nøyaktig det samme fenomenet kan bety ulike ting for ulike mennesker, eller ulike ting for den samme personen ved ulike anledninger eller sammenhenger (Langdridge, 2007, s. 9). Utgangspunktet for denne studien var å utforske ulike deltakeres erfaringer med ledelse under pandemien, og vi søkte derfor kunnskap om dette fenomenet fra skoler av ulike størrelser og fra ulike deler av Norge.

2.2 Utvalg

Studiens utvalg bestod av 15 skoleledere fra ulike skoler i Norge. Disse ble rekruttert fra kommunal skole- og utdanningssektor (se appendiks B). Vilkår for deltakelse var at vedkommende var rektor eller assisterende rektor ved en grunnskole og at vedkommende hadde vært i denne stillingen før pandemien inntraff. Ved hjelp av disse inklusjonskriteriene ønsket vi å komme i kontakt med personer som hadde gjort seg erfaringer med ledelse før og under pandemien. For øvrig var det ønskelig å inkludere både menn og kvinner for å sikre en viss variasjon i utvalget. Det var ønskelig å få tak i deltakeres beskrivelser ved et utvalg skoler fra ulike geografiske områder og som representerte ulike skolestørrelser. Totalt inngår

4 skoler fra 3 ulike kommuner på Østlandet, 9 skoler fra 4 kommuner på Vestlandet og 2 skoler fra 1 kommune på Sørlandet. Av disse var 2 kombinerte barne- og ungdomsskoler, mens de resterende 13 var barneskoler. Skolestørrelsen varierte fra 240 til 625 elever, og fra 35 til 90 ansatte. I gjennomsnitt var det 360 elever og 54 ansatte på skolene. Til sammen 4 mannlige og 11 kvinnelige skoleledere deltok i studien. Perioden rektorene hadde vært tilsatt som rektor på sin gjeldende skole før nedstengningen varierte fra 2 måneder til 15 år før nedstengningen, hvilket i gjennomsnitt utgjorde omtrent 5,5 år med erfaring som rektor. Flere av deltakerne hadde også lengre erfaring med både undervisningsarbeid og skoleledelse fra tidligere stillinger.

2.3 Datainnsamling

Det finnes ingen entydig fremgangsmåte for å samle inn og analysere kvalitative data, og vi har derfor lagt vekt på å ha en så åpen og transparent forskningsprosess som mulig. I forbindelse med datainnsamlingen har vi derfor forsøkt å beskrive hvert av stegene i prosessen på en presis og ryddig måte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

2.3.1 Individuelle intervjuer. Kvalitative forskningsintervju med en semistrukturert tilnærming ble vurdert som en egnet metode for å samle inn data til å belyse forskningsspørsmålet om hvilke erfaringer skoleledere har med ledelse under pandemien. Dette er en metode som gir en viss struktur på intervjuene, samtidig som den åpner opp for nærmere undersøkelse av temaer informantene selv tar opp i samtalen. På denne måten kan forskeren få ny innsikt om noe det finnes lite kunnskap om fra før, og metoden er derfor ansett for å være særlig egnet for eksplorerende studier.

Det semistrukturerte intervjuet utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som inneholder spørsmål og temaer som er ønskelig å komme inn på i samtalen. På denne måten sikrer metoden et minimum av sammenliknbarhet i intervjuene, og metoden er således egnet for studier hvor det er flere forskere som utfører arbeidet (Bryman, 2012, s. 472). Metoden innebærer likevel at forskeren har frihet til å avvike fra intervjuguiden ved å for eksempel stille spørsmålene i en annen rekkefølge, ved å endre på ordlyden av spørsmålene eller ved å følge opp andre temaer og digresjoner med utdypende spørsmål underveis i samtalen. Metoden åpner på denne måten opp for rike og detaljerte svar fra informantene (Bryman, 2012, s. 470). De individuelle intervjuene kan gi tilgang på direkte beskrivelser av hvordan deltakerne har opplevd ledelse under pandemien, og indirekte beskrivelser av hendelser (Malterud, 2017, s. 150). Datatilfanget vil imidlertid kunne påvirkes av den relasjonen som oppstår mellom intervjueren og informantene. Det er derfor vesentlig at forskeren stiller med den metodiske kompetansen som er nødvendig for å skape en intervjusituasjon hvor

informantene kan dele rikholdig kunnskap, samtidig som informanten føler seg trygg og ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 178; Malterud, 2017, s. 69-70).

Intervjuene ble gjennomført høsten 2020 (uke 44-50). I utgangspunktet ønsket vi å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt, men som følge av økt smittespredning i landet besluttet vi at det var mest forsvarlig å gjennomføre alle intervjuene digitalt. Det ble i hovedsak benyttet digitale plattformer som Teams og Zoom, og lydopptak ble gjort med diktafon. Datainnsamlingen foregikk i samarbeid med en tredje masterstudent som på et senere tidspunkt skulle levere en egen masteroppgave med en egen problemstilling. Intervjuene ble derfor i hovedsak gjennomført med to masterstudenter som intervjuere. To av intervjuene ble imidlertid gjennomført med én intervjuer som følge av koordinerings- eller tekniske problemer hos informanten. Sistnevnte ble gjennomført over telefon. For å sikre god kvalitet på lydopptakene ble det gjort to parallelle lydopptak (ett hos hver intervjuer) som en sikkerhet i tilfelle det skulle oppstå tekniske problemer eller støy hos en av intervjuerne under samtalene (Easton, McComish & Greenberg, 2000). Underveis i datainnsamlingsprosessen gjennomførte vi felles debriefing etter hver intervjusamtale, hvor vi delte egne refleksjoner og fortolkninger av data. På denne måten holdt vi hverandre oppdaterte på hvilke temaer som dukket opp, samtidig som vi fikk diskutert hvorvidt vi burde gjøre endringer med hensyn til spørsmålene i intervjuguiden. Intervjuene varte fra 45 minutter til halvannen time, med et gjennomsnitt på 1 time per samtale.

2.3.2 Forberedelser. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide som inneholdt seks overordnede temaer og forslag til spørsmål (se appendiks A). De overordnede temaene gikk inn på rektors første møte med pandemien, de ulike sidene av rektorrollen (herunder rollen som skoleleder, personalleder og pedagogisk leder), forholdet mellom skole og foresatt, samt et siste tema som gikk dypere inn i rektors personlige erfaringer med ledelse under pandemien. Temaene tok opp ulike spørsmål som angikk de ulike kravene og forventningene som er forbundet med rektorrollen, hvilket ble illustrert i figur 2, og som åpnet opp for at de kunne dele sine erfaringer med ledelse i skolen under pandemien. I denne forberedelsesfasen ble det også gjennomført en videosamtale med en offentlig leder, for å prøve ut spørsmålsstillinger og for å få et nærmere innblikk i de erfaringene vedkommende hadde gjort seg med ledelse under pandemien. Dette bidro til å generere oppfølgingsspørsmål til de ulike temaområdene. Intervjuguiden ble anvendt som en huskeliste for å sikre at alle temaene ble belyst, og at intervjuet hadde en viss form for struktur. Som en del av forberedelsesfasen gjennomførte vi intervjutrening med vår veileder, hvor vi ble utfordret på ulike scenarioer og intervjuteknikker. For å kvalitetssikre intervjuguiden gjennomførte vi

videre et pilotintervju med en lærer som inntok en fiktiv rolle som rektor. På denne måten fikk vi testet hvordan intervju spørsmålene fungerte i praksis, samt fikk god trening på å gjennomføre intervjuer, hvilket er en viktig faktor for kvaliteten på datamaterialet (Corbin & Strauss, 2008, s. 27; Krumsvik, 2014, s. 121). Videre fikk vi forsikret oss om at lydopptakene og de digitale samhandlingsplattformene, som vi skulle benytte i forbindelse med intervjuene, var av god kvalitet. Ved å gjennomføre pilotintervju fikk vi dermed muligheten til å oppdage og rette opp potensielle problemer (Easton et al., 2000). En slik gjennomgang er vesentlig for å forhindre uforutsette problemer i forbindelse med datainnsamlingen (Fostervold, 2015).

2.3.3 Rekruttering. Vi ønsket å rekruttere rektorer i grunnskolen, som hadde vært i stillingen før nedstengningen. Det ble derfor benyttet en strategisk utvalgsteknikk («purposive sampling»), hvor vi bevisst valgte deltakere basert på disse forhåndsbestemte kriteriene (Bryman, 2012, s. 416; Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Det ble benyttet ulike strategier i forbindelse med rekrutteringen av aktuelle deltakere til studien. For det første utarbeidet vi en plakat med en kort beskrivelse av prosjektet og kontaktinformasjon (se appendiks B). Denne plakaten ble publisert på Facebook-siden til Senter for krisepsykologi ved Universitetet i Bergen. Videre ble forskningsprosjektet formidlet til de ansatte ved Senter for krisepsykologi slik at vi kunne få tilgang til potensielle deltakere gjennom deres nettverk. Resultatet av denne rekrutteringsstrategien var 2 deltakere. Videre ønsket vi å distribuere forskningsprosjektet gjennom Bergen kommune, men som følge av svært stor pågang ble dette ikke en realitet. Vi endret derfor strategi til å selv kontakte potensielle deltakere. Vi sendte ut 90 e-poster til potensielle deltakere med forespørsel om deltakelse i studien. Rektorene ble valgt ut strategisk for å dekke en viss geografisk bredde, samt representere ulik skolestørrelse. I e-postene henvendte vi oss personlig til den potensielle deltakeren og det ble gitt en kortfattet informasjon om studien og hva deltakelse ville innebære for deltakeren. Samtidig som vi viste forståelse for at situasjonen kunne være ekstra krevende ved skolen i denne perioden, fremhevet vi at deres deltakelse ville kunne bidra til ny og viktig innsikt om skoleledelse under en krise. På denne måten håpet vi å motivere potensielle deltakere til å delta i studien. Av de 90 utsendte e-postene var det 13 som ønsket å delta i studien. Til sammen deltok 15 rektorer i studien.

I forbindelse med rekrutteringsprosessen ble det foretatt en vurdering av utvalgets informasjonsstyrke, hvilket gir en indikasjon på hvor mange deltakere studien har behov for (Malterud, 2017, s. 64). Informasjonsstyrken henger her sammen med at studien hadde en bred problemstilling, deltakere som kunne formidle mye og variert informasjon om problemstillingen, lav grad av teoretisk forankring, samtaler med gode utvekslinger og en

analysestrategi som gjorde at studien trengte flere deltakere. Basert på en samlet vurdering av de fem dimensjonene, ble informasjonsstyrken vurdert å være middels og utvalgsstørrelsen ble derfor vurdert som tilfredsstillende.

2.4 Dataanalyse

2.4.1 Transkribering. Alle lydfilene ble umiddelbart etter intervjuet overført og lagret på SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur) ved Universitetet i Bergen (Universitetet i Bergen, 2020). Arbeidet med å transkribere intervjuene ble gjort fortløpende inne på SAFE. Transkribering innebærer at lydopptaket av samtalen blir overført til skriftlig form. På denne måten blir datamaterialet gjort tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188; Malterud, 2017, s. 77). Transkriberingsprosessen er imidlertid forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Transkripsjonene skal gjengi samtalen på en slik måte at meningsinnholdet bevares best mulig. Det finnes ingen universell form for transkribering, og forskere må derfor nøye vurdere hvilke transkripsjonsprosedyrer som best ivaretar meningsinnholdet på en pålitelig og gyldig måte, og som er egnet til å få frem det som studeres (Malterud, 2017, s. 77-79).

Vi valgte å fordele arbeidet med å transkribere intervjuene mellom oss. På denne måten fikk vi muligheten til å bli bedre kjent med datamaterialet, samt muligheten til å oppdage styrker og svakheter i datamaterialet underveis i datainnsamlingsprosessen. Det at transkripsjonsarbeidet gjøres av forskerne selv vil videre kunne styrke validiteten av analysematerialet som følge av at forskerne kan huske momenter fra samtalen som er av betydning for meningsinnholdet (Malterud, 2017, s. 79-80). Etter anbefaling i litteraturen utarbeidet vi en felles kodebok for transkriberingsarbeidet (Oliver, Serovich & Mason, 2005). Kodeboken inneholdt referanser om å blant annet inkludere følelsesuttrykk som latter (*ler*) og andre vokaliseringer slik som bekreftende humming («Mm»). Kortere pauser og avbrutte setninger ble markert med «...», mens lengre tenkepauser ble markert med «(...)». Dersom det var vanskelig å høre hva som ble sagt, ble denne delen erstattet med «(uklart)». På denne måten forsøkte vi å ikke la våre tolkninger komme inn i transkripsjonene (Easton et al., 2000). Transkripsjonene ble bearbeidet slik at ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Dette innebar å omkode respondentene med tall, samt å omformulere indirekte identifiserende opplysninger slik som for eksempel deres spesifikke alder eller tidspunkt for inntredelse i stillingen (Green & Thorogood, 2004). Ved identifiserbar informasjon ble den spesifikke delen skrevet om og markert med «*...*». På denne måten ble det tydelig for oss hvor i teksten eventuelle endringer var blitt gjort, samtidig som at meningsinnholdet fremdeles ble

bevart (Malterud, 2017, s. 215). Et eksempel på dette er «vi ble enige om at dette gjelder for *vår skole*». Intervjusamtalene ble i hovedsak transkribert ordrett så langt dette ivaretok meningsinnholdet. Dialekt og dialektuttrykk ble skrevet om til bokmål for å sikre anonymitet. Kodeboken ble gjennomgått og oppdatert etter behov (Oliver et al., 2005). Underveis i arbeidet hadde vi en tett dialog, samt sjekket jevnlig over hverandres transkripsjoner for å kontrollere at de samme prosedyrene ble fulgt (Easton et al., 2000). Det endelige datamaterialet utgjorde 168 sider med skriftstørrelse 12 og enkel linjeavstand.

2.4.2 Analysemetode. Det transkriberte datamaterialet ble analysert i henhold til systematisk tekstkondensering (STC), hvilket er en metode som først ble beskrevet av Giorgi (1985) og som senere ble modifisert av Malterud (2017). Denne analysemetoden kan ikke sies å være knyttet til et spesifikt vitenskapsteoretisk ståsted. Likevel kan analyseprosessen sies å være i tråd med en fenomenologisk tilnærming ved at prosessen tar utgangspunkt i at subjektive erfaringer fra livsverden er gyldig kunnskap, og at analysen skal beskrive de mest relevante sidene av det fenomenet vi undersøker så nøyaktig og omhyggelig som mulig (Malterud, 2017, s. 116). STC er en pragmatisk metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data (Malterud, 2017, s. 97). Analysemetoden er induktiv og iterativ, og kjennetegnes av å være detaljert og tidkrevende å gjennomføre (Malterud, 2017, s. 115). Malterud har imidlertid beskrevet fremgangsmåten på en detaljert og oversiktlig måte, og analysemetoden er blitt omtalt for å være transparent og enkel å gjennomføre (Malterud, 2012). Analysemetoden ble derfor vurdert som godt egnet for studien.

STC gjennomføres i følgende fire trinn: (1) Ved å først få et helhetsinntrykk, (2) ved å identifisere meningsbærende enheter, (3) ved å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene, og (4) ved å til slutt sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2017, s. 98). Analyseprosessen ble gjennomført i henhold til disse fire trinnene. I forbindelse med analyseprosessen benyttet vi oss av dataprogrammet Nvivo 12. Dette er et verktøy som hjelper forskere med å organisere og sortere datamaterialet. Ved å bruke et slikt analyseprogram kan analyseprosessen gjennomføres raskere og mer effektivt, enn om den hadde blitt gjennomført for hånd (Creswell & Creswell, 2018, s. 268). Dataprogrammet gjør imidlertid ikke analysearbeidet for forskeren, og det vil således kun være et hjelpemiddel i forbindelse med organiseringen av teksten (Malterud, 2017, s. 104). Analysens fremgangsmåte vil beskrives nærmere i delkapittelet under.

2.4.3 De fire analysetrinnene i systematisk tekstkondensering. I det første analysetrinnet er hensikten å danne et helhetsinntrykk av datamaterialet. Basert på en gjennomlesning fra et fugleperspektiv skal forskerne vurdere hvilke foreløpige temaer som

kan identifiseres i datamaterialet og som kan belyse problemstillingen (Malterud, 2017, s. 99). For å danne oss et helhetsbilde leste vi derfor gjennom de totalt 168 sidene med transkripsjoner, hver for oss. Underveis noterte vi ned foreløpige temaer som gikk igjen i teksten. I dette første stadiet er det vesentlig at forskeren aktivt forsøker å sette forforståelsen til side (Malterud, 2012). For at informantenes stemmer skulle komme tilstrekkelig frem forsøkte vi derfor å aktivt ha et åpent sinn i møte med datamaterialet. For at analyseprosessen skal kunne håndteres på en grundig måte, rådes det til at datamaterialet ikke bør være for bredt eller omfattende (Malterud, 2017, s. 99). Etter å ha lest alle transkripsjonene og dannet oss et helhetsinntrykk, satte vi oss sammen for å oppsummere og diskutere de ulike foreløpige temaene vi hadde kommet frem til hver for oss. Både innholdet og betydningen av de foreløpige temaene, samt hvordan de eventuelt kunne tenkes å belyse problemstillingen ble diskutert (Malterud, 2012). Formålet her var ikke konsensus, men å skape et bredere analytisk rom med flere nyanser. På denne måten kan det være fordelaktig å være flere forskere som utfører analysen (Malterud, 2012). Ifølge Malterud kan det være fire til åtte temaer som skiller seg ut i datamaterialet, og analysemetoden kjennetegnes således av at man går forholdsvis snever ut i starten med et lite antall temaer, sammenliknet med andre analysemetoder. Basert på dette arbeidet kom vi frem til 6 foreløpige temaer (se tabell 1).

I det andre analysetrinnet er hensikten å organisere den delen av datamaterialet som kan belyse problemstillingen (Malterud, 2012). Dette innebærer å identifisere, klassifisere og sortere meningsbærende enheter som er relatert til temaene fra første analysetrinn. En meningsbærende enhet er en tekstdel som inneholder informasjon om forskningsspørsmålet (Malterud, 2012). Denne tekstdelen kan være både kort og lang, og trenger ikke å være begrenset til hele setninger. Det anbefales imidlertid at man heller inkluderer for mye enn for lite av tekstdelen (Malterud, 2012). For å identifisere de meningsbærende enhetene startet vi med å systematisk gå gjennom transkripsjonene linje for linje. I forbindelse med dette arbeidet benyttet vi oss av analyseprogrammet Nvivo 12. Tekst som inneholdt kunnskap om de foreløpige temaene ble valgt ut og gruppert sammen med beslektede tekstelementer (Malterud, 2017, s. 101). Denne prosessen omtales som koding, og temaene fra første analysetrinn går her over til å bli kodegrupper som de meningsbærende enhetene sorteres inn i. Navnet på kodegruppene ble utviklet og justert etter hvert som vi gjennomgikk datamaterialet (Malterud, 2017, s. 103). Underveis benyttet vi oss av en prosjektlogg for å dokumentere våre veivalg i analyseprosessen. På denne måten ble det enkelt for oss å kunne gå et steg tilbake igjen for å eventuelt ta nye veivalg. Tabell 1 eksemplifiserer kodegruppene,

antallet informanter som snakket om kodegruppene (kilder), og antallet sitater relatert til kodegruppene (referanser).

I det tredje analysetrinnet er hensikten å abstrahere den sorterte informasjonen fra andre analysetrinn (Malterud, 2012). På dette stadiet i analysen blir den empiriske dataen redusert til et dekontekstualisert utvalg bestående av meningsbærende enheter som er sortert i tematiske kodegrupper på tvers av deltakerne (Malterud, 2012). Den delen av datamaterialet som vi ikke hadde funnet meningsbærende enheter i ble derfor foreløpig lagt til side. Den videre analyseprosessen innebærer at forskeren skal ta for seg en og en kodegruppe og sortere de meningsbærende enhetene inn i to til tre subgrupper. De meningsbærende enhetene i kodegruppene kan inneholde et mangfold av nyanser som beskriver ulike aspekter ved de fenomenene som studien undersøker (Malterud, 2012). Subgruppene skal presentere de hovedaspektene ved kodegruppen som datamaterialet kan fortelle best om (Malterud, 2017, s. 106). For å identifisere subgruppene leste vi gjennom tekstbitene under hver kodegruppe hver for oss, samtidig som vi noterte ned mulig relevante subgrupper underveis. Deretter drøftet vi sammen hvilke subgrupper som vi anså som mest relevante med sikte på å belyse problemstillingen. Analyseprosessen resulterte således i 3 kodegrupper med 2-3 subgrupper under hver av kodene. Videre i analyseprosessen er det subgruppene som er analyseenheter, og forskeren skal omformulere hver enkelt subgruppe til et kondensat, det vil si et kunstig sitat, som skal sammenfatte og gjenfortelle det fenomenet som subgruppen forteller om (Malterud, 2017, s. 107). Kondensatene skal representere summen av innholdet fra de meningsbærende enhetene i den bestemte subgruppen, og skal så langt som mulig bevare den opprinnelige terminologien som ble brukt av deltakerne (Malterud, 2012). Kondensatene skal skrives i jeg-form og skal representere alle deltakernes stemmer om fenomenet som subgruppen forteller om. Vi gikk gjennom alle de meningsbærende enhetene i hver enkelt subgruppe for å vurdere om de skulle inngå i kondensatet. Denne prosessen resulterte i at noen av de meningsbærende enhetene ble plassert i andre subgrupper hvor de passet bedre, eller at de ble tatt bort dersom vi vurderte dem som mindre relevante for å belyse problemstillingen. Etter å ha utarbeidet kondensatene for hver subgruppe, valgte vi ut et gullsitat til hvert kondensat som illustrerte det abstraherte meningsinnholdet (Malterud, 2017, s. 108).

I det fjerde analysetrinnet er hensikten å rekontekstualisere dataen ved å sammenfatte betydningen av funnene (Malterud, 2012). Dette innebærer å vurdere om resultatene fortsatt gir en gyldig beskrivelse av fenomenet, sett i sammenheng med deres opprinnelige kontekst (Malterud, 2017, s. 108). I dette analysetrinnet skal forskeren først syntetisere kunnskapen fra

hver enkelt kodegruppe og subgruppe ved å lage en analytisk tekst basert på hvert kondensat (Malterud, 2012). Denne analytiske teksten presenterer det mest fremtredende innholdet og betydningen av hovedfunnene, og tekstene utgjør til sammen de endelige resultatene i studien (Malterud, 2017, s. 109). Ettersom forskerens rolle er å gjenfortelle deltakernes ytringer, skal de analytiske tekstene skrives i tredjepersonsform. Videre må forskeren vurdere hvorvidt gullsitatene fortsatt er illustrerende for de analytiske tekstene. Det siste leddet i analysen omhandler å gi navn på resultatkategoriene, som sammenfatter det viktigste nye som presenteres i det påfølgende avsnittet (Malterud, 2017, s. 110). Analysen avsluttes ved at funnene valideres. Dette innebærer at forskeren vurderer de analytiske tekstene opp mot det opprinnelige datamaterialet. I den forbindelse lette vi aktivt etter data som kunne gå imot funnene våre (Malterud, 2017, s. 110). Tabell 1 presenterer en oversikt over de tre første stegene i dataanalysen. Funnene fra det fjerde analysetrinnet blir presentert sammen med direkte sitater i resultatdelen.

Tabell 1. Oversikt over den analytiske prosessen i studien

Steg 1: Helhetsinntrykk	Steg 2: Meningsbærende enheter			Steg 3: Abstrahert innhold/temaer	
	Kode ¹	Kilde ²	Referanser ³	Hovedtema	
Manglende forberedelse på en slik krise. Rask overgang til å arbeide og samhandle digitalt. Utfordringer knyttet til å følge opp og ivareta andre fra avstand. Usikkerhet om de klarte å se alle. Raske og kontinuerlige endringer - ble til slutt slitne.	Digitalisering	15	138	1. «Vi tok et kvantesprang inn i den digitale verden» 2. «Vi prøvde å være nær, selv om vi ikke kunne være det» 3. «Vi måtte tilpasse oss»	
	Informasjon	15	88		
	Ivaretagelse	15	315		
		Beslutningstaking	15	168	Subgrupper
		Omstilling	15	137	
		Nytenking	15	52	
				1a. «De manglet digital kompetanse» 1b. «Lærere som jobbet seg i hjel» 2a. «Lærere som var bekymret» 2b. «Barn som trenger ekstra omsorg» 3a. «Det hadde jo vært en fordel å være forberedt» 3b. «Noen var dødssliten og drittlei» 3c. «Det er alltid en gave i problemet»	

¹ Kode: identifiserte meningsbærende enheter; ² Kilde: antall informanter som snakket om koden (N= 15);

³ Referanser: antall sitater relatert til koden

2.5 Evaluering av metode

Hvilke evalueringskriterier som er mest egnet å bruke for å vurdere kvaliteten til en kvalitativ studie, er omdiskutert. Dette henger sammen med hvordan enkelte kriterier, slik som reliabilitet og validitet, tradisjonelt sett er blitt definert innenfor det kvantitative forskningsparadigmet (Bryman, 2012, s. 389; Golafshani, 2003; Kleven, 2008). Flere forskere har derfor forsøkt å formulere nye kriterier som er egnet innenfor det kvalitative forskningsparadigmet (Bryman, 2012, s. 390; Lincoln & Guba, 1985). Det er imidlertid blitt hevdet at det ikke er behov for nye kriterier, men at de etablerte kriteriene kan adresseres på ulike måter (Long & Johnson, 2000). Dette krever at kriteriene blir omdefinert slik at de kan

gjenspeile de mange måtene forskning kan etablere vitenskapelig kunnskap på (Golafshani, 2003). For å evaluere kvaliteten til studien ble det derfor tatt utgangspunkt i de tradisjonelle kriteriene validitet, reliabilitet og refleksivitet. I det følgende blir kriteriene gjennomgått, og det blir redegjort for hvordan vi sørget for at kriteriene ble oppfylt i studien.

2.5.1 Validitet. Innen kvantitativ forskning er validitetsbegrepet relatert til i hvilken grad måleinstrumentet måler det som det faktisk er ment å måle (Krumsvik, 2014, s. 151). Kvalitativ forskning baserer seg imidlertid på en sosialkonstruksjonistisk erkjennelse om at mange versjoner av virkeligheten kan være gyldige, og målet med valideringen er således ikke å bevise at man har funnet sannheten (Malterud, 2017, s. 199). Kvalitativ validitet kan forstås som en studies håndverksmessige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Validitet brukes her for å indikere troverdigheten av informasjonen som er produsert i forskningen (Krumsvik, 2014, s. 151). Å validere innebærer her at forskeren kontrollerer og stiller spørsmål ved kunnskapens gyldighet, for på denne måten å vurdere hva kunnskapen sier noe om og hva den ikke sier noe om (Malterud, 2017, s. 192). Dette arbeidet bør foregå kontinuerlig gjennom alle stadiene av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254; Creswell & Creswell, 2018, s. 274).

Validitetsbegrepet blir av enkelte kvalitative forskere delt opp i indre og ytre validitet (Krumsvik, 2014, s. 152). *Indre validitet* tar for seg spørsmålet om *hva* studien er gyldig om. Den indre validiteten avhenger av forskerens evne til å gjøre et grundig og konsist forskningsarbeid. I denne studien er kravet om indre validitet imøtekommet ved at vi gjennomgående har vektlagt å ha en kritisk holdning til de valgene vi har foretatt underveis i forskningsprosessen. Vi tok utgangspunkt i en forskningsmetode som er egnet til å fremskaffe kunnskap om problemstillingen, samt benyttet oss av god veiledning underveis i prosessen. Ved å benytte en strategisk utvalgsteknikk sikret vi at utvalget hadde grunnlag for å svare på våre spørsmål og belyse problemstillingen. I forbindelse med datainnsamlingen la vi til rette for validering gjennom såkalt «deltakersjekk» underveis i intervjuene. Dette innebar at vi regelmessig sjekket om vi hadde forstått det deltakeren uttrykte, ved å stille spørsmål som «*har jeg forstått deg rett når du sier at ...?*». På denne måten kunne deltakerne underveis trekke tilbake, korrigere eller utfylle informasjonen de ga oss (Krumsvik, 2014, s. 152). I analyseprosessen ble de foreløpige kodene drøftet, hvilket ga anledning til å diskutere mulige skjevheter. Ulikheter i forståelsen av de ulike meningsbærende enhetene ble diskutert mellom oss. På denne måten åpnet vi for at ulike dimensjoner og temaer kunne bli identifisert.

Ytre validitet handler om hvorvidt studiens resultater kan overføres til andre situasjoner (Krumsvik, 2014, s. 153). Studiens kvalitative design gir i utgangspunktet ikke mulighet for statistisk generalisering. Likevel vil kvalitative data som gir rike og detaljerte beskrivelser kunne ha gyldighet utover hverdagen til de enkelte deltakerne i studien. Dette forutsetter at rapportens beskrivelser av forskningsprosessen og funnene er av høy kvalitet, slik at mottakeren av informasjonen har mulighet til å vurdere hvorvidt funnene kan ha gyldighet i andre situasjoner (Bryman, 2012, s. 392; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 269). I denne studien har vi forsøkt å imøtekomme kravet om ytre validitet ved å gi en grundig beskrivelse av organisasjonskonteksten, forskningsprosessen og funnene, og presentert dette i et velskrevet format. Dette vil kunne styrke studiens kommunikative validitet, og dermed gyldigheten kunnskapen kan få (Malterud, 2017, s. 196). Vi har gitt grundig informasjon om hvordan datainnsamlingen foregikk, samt gitt en detaljert beskrivelse av analyseprosessen. Studiens overførbarhet ble styrket som følge av bred rekruttering av skoleledere fra ulike kommuner i landet som var særlig berørt av pandemien. Videre blir kravet om validitet imøtekommet ved at studiens funn ble diskutert i forhold til annen relevant forskning på feltet. På denne måten kan funnene fremstå mer realistiske og rikere, og således øke validiteten av funnene (Creswell & Creswell, 2018, s. 274).

2.5.2 Reliabilitet. I henhold til den tradisjonelle forståelsen av reliabilitetsbegrepet, handler reliabilitet om konsistensen eller standhaftigheten av et måleinstrument (Bryman, 2012, s. 168; Long & Johnson, 2000). I den sammenheng behandles ofte begrepet i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt funnene er repeterbare eller replikerbare på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Innen kvalitativ forskning er det imidlertid stadig skiftende fenomener som studeres, og de samme elementene blir derfor ikke ansett som viktige for å sikre studiens reliabilitet (Golafshani, 2003). Reliabilitet (fortrinnsvis kalt pålitelighet i kvalitative termer) blir her sett i sammenheng med intervjuerne, transkripsjonene og analysearbeidet (Krumsvik, 2014, s. 159).

I studien ble intervjuernes reliabilitet sikret gjennom at vi tok utgangspunkt i den samme semistrukturerte intervjuguiden i alle intervjuene. På denne måten sikret vi at intervjuobjektene svarte på liknende spørsmål. Videre vektla vi å fremsette spørsmål på en klar og tydelig måte, samt å unngå å formulere ledende spørsmål som kunne være med på å forme svarene til intervjuobjektene. Transkripsjonenes reliabilitet ble sikret gjennom at vi jevnlig gikk over hverandres transkripsjoner og kontrollerte om de samme prosedyrene ble fulgt (Green & Thorogood, 2004). Videre lyttet vi en ekstra gang på lydopptakene, slik at eventuelle feil ble oppdaget og rettet. Analysearbeidets reliabilitet ble sikret ved at vi

dokumenterte veivalgene gjennom hele analyseprosessen, og ved at vi i fremstillingen av studien har lagt vekt på transparenthet gjennom å gi en grundig beskrivelse av hvert trinn av forskningsprosessen.

2.5.3 Refleksivitet. I kvalitativ forskning er det vesentlig å erkjenne og tilkjennegi forforståelsen som forskeren har med seg inn i forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 43). Dette er basert på en forståelse om at forskerens bakgrunn og erfaringer kan forme studiens retning gjennom de valgene forskeren gjør underveis i forskningsprosessen, samt hvilken tolkning og forståelse forskeren får av datamaterialet som samles inn. På denne måten kan forforståelsen ha betydning for de endelige forskningsresultatene (Creswell & Creswell, 2018, s. 258; Malterud, 2017, s. 41). Forforståelsen består av de erfaringer, hypoteser, faglige perspektiver og teoretiske grunnlag som forskeren bringer med seg inn i forskningsprosjektet (Malterud, 2017, s. 44-45). Refleksivitet beskriver den bevisste prosessen av selvrefleksjon hvor forskeren erkjenner at han/hun er en aktiv deltaker gjennom hele forskningsprosessen, og således har en betydelig innflytelse på studiens utvikling (Curtin & Fossey, 2007). Som forsker skal man derfor forsøke å identifisere og drøfte betydningen av ens påvirkning, for på denne måten sørge for at forskningsprosessen resulterer i vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92; Malterud, 2017, s. 69).

I arbeidet med forskningsprosjektet har vi forsøkt å innta en aktiv holdning hvor vi har reflektert over hvordan våre forforståelser kan ha virket styrende for vår oppmerksomhet og forståelse av det vi har studert. Helt innledningsvis brukte vi litt tid hver for oss på å identifisere forhold som kunne virke styrende for vår kunnskapsutvikling. Potensielle forhold ble notert ned i hvert vårt individuelle notat. Disse notatene ble med jevne mellomrom tatt frem for å forsikre oss om at vi vedlikeholdt den aktivt reflekterende holdningen (Malterud, 2017, s. 46). Av notatene fremkom det at begge forskerne hadde liten erfaring om emnet til forskningsprosjektet. En av oss hadde imidlertid noe erfaring fra å ha jobbet som vikarlærer på en barneskole, og hadde på bakgrunn av dette noe økt innsikt i hvordan barneskoler blir ledet og organisert under normale omstendigheter. Når det gjelder den faglige og teoretiske bakgrunnen, hadde vi begge gått et utdanningsløp innen psykologien. Vi hadde dermed med oss psykologifagets forståelse av mennesket og hvordan omgivelsene påvirker individet. Vi hadde imidlertid liten kunnskap innen krisepsykologien i forkant av forskningsprosjektet. Vi foretok derfor en gjennomgang av tidligere litteratur på forskningsfeltet, og forsøkte på denne måten å utvide vår kunnskap på feltet utover det vi mente at vi visste på forhånd, trodde vi visste eller på andre måter hadde tatt for gitt (Malterud, 2017, s. 19). I forbindelse med datainnsamlingen sørget vi for at utvalget kun bestod av informanter fra skoler som forskerne

fra tidligere av ikke hadde noen form for tilknytning til. På denne måten forsøkte vi å møte informantene med et åpent sinn, uten å skape usikkerhet med hensyn til våre motiver eller tidligere inntrykk. Dette kan videre ha vært med på å skape en trygg situasjon for informantene, hvor de åpent har kunne dele sine erfaringer og refleksjoner. Underveis i datainnsamlingen forsøkte vi å følge opp løse tråder som potensielt har kunne utfordre eller utfylle vår kunnskap. Videre har vi forsøkt å følge veletablerte metodiske tilnærminger og prosedyrer, samt søkt å presentere analyseprosessen og funnene så transparent som mulig. Underveis har vi diskutert forskningsprosessen og funn med hverandre og vår veileder. Våre erkjennelser av utfordringer og overraskelser underveis i prosessen er med på å indikere vår åpenhet om å vurdere og evaluere vårt arbeid kritisk. Dette kan indikere av vi i stor grad har lyktes i å ta imot ny kunnskap fra datamaterialet (Malterud, 2017, s. 46).

2.6 Forskningsetiske betraktninger

Studien ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) sammen med tilhørende prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Intervjuene ble foretatt i etterkant av godkjenning (se appendiks C).

2.6.1 Samtykke fra deltakere. Skriftlig samtykke til deltakelse i studien ble innhentet av alle deltakerne på forhånd (se appendiks D). Informasjonsskrivet ble utarbeidet i samsvar med NSD sine anbefalinger for oppsett og innhold (Norsk senter for forskningsdata, 2020). I dette ble det informert om studiens bakgrunn og formål, hvem som er ansvarlige for prosjektet, praktisk informasjon om intervjuet og bruken av lydopptak, hvordan dataene vil bli behandlet og oppbevart, hva som skjer med opplysningene ved prosjektslutt, samt frivillig deltakelse og retten til å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Videre ble vår kontaktinformasjon oppgitt slik at deltakerne kunne kontakte oss dersom det skulle være spørsmål om studien, deltakelse eller trekk av samtykke. I introduksjonen til intervjuene ble deler av informasjonen i korthet gjentatt muntlig, og deltakerne fikk anledning til å stille spørsmål dersom noe som skulle være uklart.

2.6.2 Konfidensialitet. Samtidig med innhenting av samtykke til deltakelse i intervju, ble det informert om at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det ble tatt hensyn til at deltakerne ikke skulle kunne bli identifisert i fremstillingen av funnene (Malterud, 2017, s. 215). I forbindelse med transkriberingen av lydopptakene ble derfor både deltakerne og skolene anonymisert. Dette innebar å omkode respondentene med tall, samt å bearbeide indirekte identifiserbare opplysninger. Videre ble det lagt vekt på at bruk av direkte sitat fra transkripsjonene ikke skulle tilkjenne personers identitet. Etter fullført transkribering ble lydopptakene slettet. Datamaterialet ble lagret og oppbevart på en sikker

måte i SAFE. Det var kun forskerne og vår veileder som hadde tilgang til dette sikre serverområdet i prosjektperioden. Ved prosjektslutt ble datamaterialet slettet fra SAFE.

3. Resultat

Analysen identifiserte tre hovedtemaer som beskrev rektorenes erfaringer med ledelse under pandemien: «Vi tok et kvantesprang inn i den digitale verden», «Vi prøvde å være nær, selv om vi ikke kunne være det» og «Vi måtte tilpasse oss». Hver av disse ble igjen utdypet av to til tre subgrupper (se figur 3).

3.1 «Vi tok et kvantesprang inn i den digitale verden»

Det første hovedtemaet knyttet til skoleledernes erfaring med å utøve ledelse under pandemien, henger sammen med hvordan de i større grad gikk over til å arbeide og samhandle digitalt. Dette hovedtemaet ble utdypet av to subgrupper: «De manglet digital kompetanse» og «Lærere som jobbet seg i hjel».

Den første subgruppen utdyper hvordan det å arbeide og samhandle over digitale medier i stor grad var nytt og ukjent for de fleste i skolen. Den digitale kompetansen til de ansatte var på svært ulike nivåer, og flere uttrykte at de manglet digital kompetanse. Flere av rektorene la til rette for at de ansatte skulle lære av hverandre, ved å arrangere fellesmøter hvor de kunne dele sine erfaringer med hverandre. De med høy digital kompetanse kom raskt i gang, delte tips og råd, og bidro til en bratt læringskurve for en del ansatte. Imidlertid var det enkelte ansatte som trakk seg tilbake og som responderte med å jobbe mindre enn hva de hadde gjort tidligere. Forskjellene mellom de som håndterte den digitale hverdagen og de som ikke gjorde det, ble større og synligere. Ansatte som ikke leverte på digital undervisning, ble etter hvert tilbudt andre arbeidsoppgaver. En rektor beskrev:

«plutselig satt vi jo på hvert vårt hjemmekontor. Vi hadde jo aldri drevet skole på denne måten før.»

Den andre subgruppen utdyper hvordan flere ansatte opplevde utfordringer med å regulere arbeidsdagen under nedstengningen. Flere ga tilbakemelding om at arbeidsdagen på hjemmekontoret strakk seg utover hele ettermiddagen og kvelden, og at de ble veldig slitne av å være lærere hele døgnet. Flere opplevde at det var utfordrende å balansere læreryrket med familielivet, og at det var vanskelig å finne gode løsninger som gjorde at de kunne drive hjemmeskole samtidig som de tok vare på egne barn. Flere opplevde derfor hjemmekontoret

som en belastning. En rektor uttrykte at de gikk fra å prøve å få alle til å logge seg på, til å prøve å få alle til å logge seg av. Flere av skolelederne forsøkte å regulere arbeidspresset ved å lage rammer for hva som var forventet av lærerne under nedstengningen, og ved å innføre felles kjernetid for hele skolen. Enkelte ansatte utviste imidlertid motstand mot å innrette seg standardene og ønsket å arbeide på den måten de selv følte fungerte. En rektor beskrev:

«Herregud som de jobbet. Så det å sette litt grenser for lærerne, jeg måtte faktisk gå inn og si ‘du får ikke lov å jobbe så mye’, og kommunisere det ut til foreldrene også at, dette her tok jo litt av faktisk, dette med jobbing, mye mer enn det vi hadde trodd.»

3.2 «Vi prøvde å være nær, selv om vi ikke kunne være det»

Det andre hovedtemaet knyttet til skoleledernes erfaring med å utøve ledelse under pandemien, henger sammen med hvordan arbeidet med å ivareta de ansatte, elevene og deres foresatte ble utfordret og håndtert under pandemien. Dette hovedtemaet ble utdypet av to subgrupper: «Lærere som var bekymret» og «Barn som trenger ekstra omsorg».

Den første subgruppen utdyper hvordan flere av rektorene opplevde arbeidet med å følge opp og ivareta de ansatte som krevende. Flere beskrev hvordan deler av personalet var tilknyttet risikogruppen, og at utryggheten og sårbarheten kom til uttrykk på ulike måter. Under nedstengningen opplevde flere av rektorene utfordringer med å få tak i bekymringene. Enkelte opplevde at terskelen for å bli kontaktet digitalt var større, og at de måtte være mer sensitive for ansattes signaler i det digitale rommet. En rektor uttrykte hvordan man kunne føle hvem som glapp lengre vekk, og hvem man måtte koble seg på. En rektor beskrev hvordan man mistet litt oversikten over personalet. Flere av rektorene fremhevet gjenåpningen som særlig krevende. Flere beskrev det å trygge personalet i forhold til å komme tilbake på skolen, når andre holdt stengt, som utfordrende. Flere beskrev utfordringer med å organisere slik at ansatte i risikogruppen ble ivaretatt, og hvordan de forsøkte å trygge personalet ved å lytte, informere og uttrykke forståelse for den stressende situasjonen de var i. En rektor uttrykte at:

«Den største utfordringen, det var det å strekke til og møte alle der de var, fordi det var så forskjellig.»

Den andre subgruppen utdyper hvordan rektorene var bekymret for om skolen klarte å avdekke og ivareta de sårbare elevene. Flere uttrykte at de tidlig ante hvem som ville streve under nedstengningen, men at de likevel var redde for å glippe på noen som trengte hjelp. En rektor uttrykte at det var vanskelig å få tak i bekymringer når man satt så langt unna. En rektor uttrykte at bekymringen kanskje var større blant ledelsen som ikke var like tett på elevene. Enkelte lærere uttrykte bekymringer knyttet til hjemmeforholdene som kom til syne under hjemmeskolen, og enkelte av rektorene beskrev utfordringer knyttet til foreldre som slet med å få ordningen med hjemmeskole til å fungere. Rektorene beskrev hvordan hjemmeskolen ble forsøkt organisert slik at foreldrene skulle overleve i en allerede slitsom tid, samt at skoletilbudet ble utvidet til å gjelde for flere elever som hadde behov for det. Flere erfarte likevel at enkelte takket nei til skoletilbudet. Flere rektorer beskrev hvordan de forsøkte å trygge dem gjennom rikelig informasjon. En rektor beskrev hvordan man noen ganger kunne føle seg som en dårlig leder. En rektor uttrykte:

«det er vel det som bekymrer meg mest. Det er vel den prisen enkelte barn og unge skal betale.»

3.3 «Vi måtte tilpasse oss»

Det tredje hovedtemaet knyttet til skoleledernes erfaring med å utøve ledelse under pandemien, henger sammen med hvordan de kontinuerlig måtte endre på måtene ting ble gjort på ut ifra situasjonen. Dette hovedtemaet ble utdypet av tre subgrupper: «Man skal være en som kan alt om pandemien», «Noen var dødssliten og drittlei» og «Det er alltid en gave i problemet».

Den første subgruppen utdyper hvordan de fleste rektorene erfarte at de var uforberedt på krisen, og at de aldri hadde sett for seg at dette kunne skje. Flere av rektorene uttrykte hvordan det ble forventet at de hadde svar på alt, og de måtte ta en del avgjørelser på ting de egentlig ikke hadde nok kunnskap om. Flere uttrykte at det var vanskelig å vite hvordan reglene skulle tolkes, og at det å organisere skolehverdagen i henhold til smittevernveilederne i praksis var veldig vanskelig, om ikke umulig. I den sammenheng opplevde flere at de fikk god støtte og hjelp fra sine overordnede. Enkelte skoleledere uttrykte imidlertid at de ikke alltid fikk klare svar på hvordan de skulle løse ting i praksis, og at de følte seg alene om beslutningene. Flere henvendte seg derfor til sitt rektornettverk for å få oppklaringer og ta felles beslutninger for bydelen. En rektor uttrykte at:

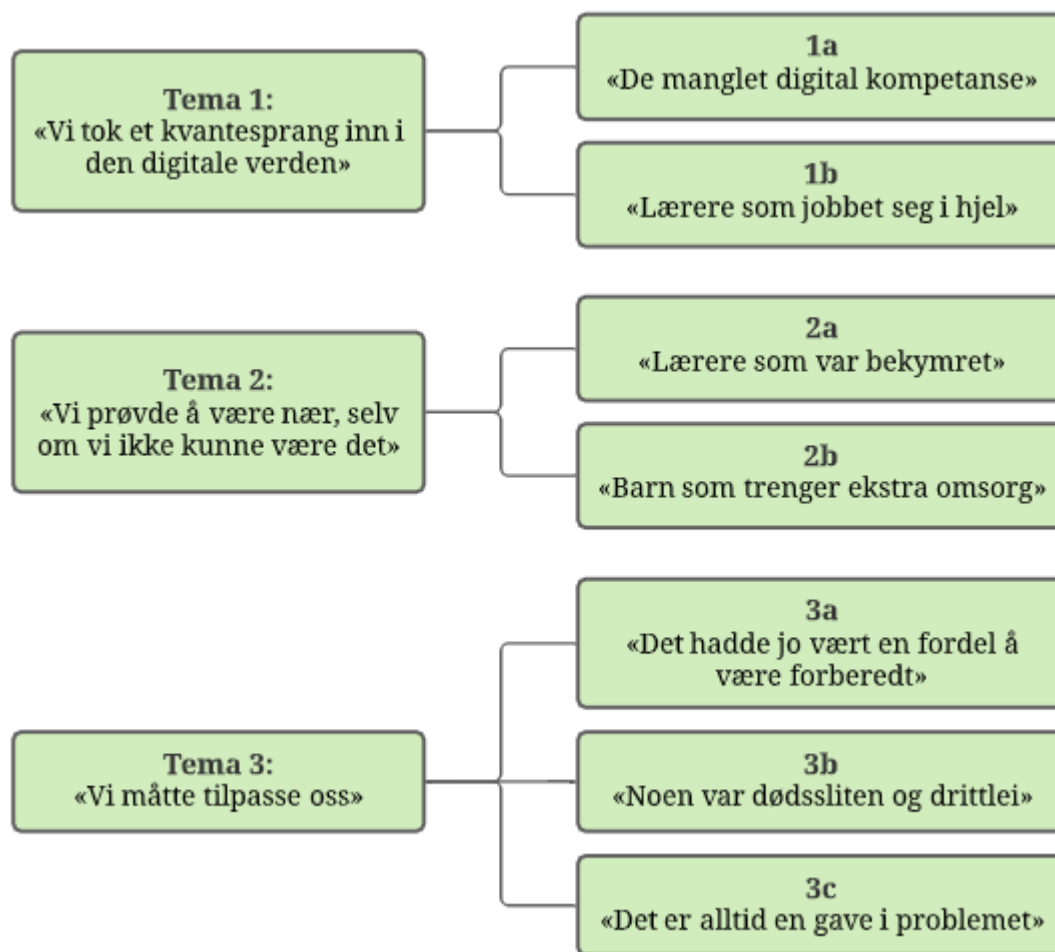
«Jeg merker det at man sitter med et enormt ansvar. Konsekvensene kan bli så store. Man tenker at sånn sett konsekvensene kan være at noen dør av det ... på det valget jeg gjorde. Og det pleier det ikke å være til vanlig. Så det ... det er klart at det merker man.»

Den andre subgruppen utdyper hvordan det høye arbeidspresset over tid medførte høy slitasje på personalgruppen. Flere rektorer uttrykte hvordan skolen hadde fått korte frister på å gjøre endringene, og at disse raske skiftene hvor skolen måtte snu seg helt om, var særlig krevende. Flere rektorer beskrev hvordan de forsøkte å skåne sine ansatte, ved å fjerne arbeidsoppgaver og redusere arbeidsmengden deres. En rektor beskrev den vanskelige balansegangen med å vite når tiden var inne for å kreve mer av sine ansatte. En rektor beskrev hvordan det i høst var vanskeligere å finne frem til dugnadsånden og at de opplevde at de ansatte hadde en psykisk tretthet på slutten av året. En rektor uttrykte at:

«Det handler om å ta pulsen på hvor personalet er. Det er ikke noe vits å piske dem av gårde, når det er andre ting som er mer krevende.»

Den tredje subgruppen utdyper hvordan krisen tvang rektorene til å organisere skolen på en annen måte, og hvordan dette kan ha fremkalt ønskelige endringer. Mange av rektorene uttrykte at den nye organiseringen av friminuttene, hvor skolegården er delt inn i områder som går på omgang mellom kohortene, har medført at det er færre konflikter, mer oversiktlig og at elevene får tettere voksenoppfølging i friminuttene. Flere klasser har tilbakemeldt at de har et bedre klassemiljø fordi de gjør ting sammen, og elever har tilbakemeldt at de føler seg tryggere. Flere av rektorene uttrykte videre at flere av elevene, som til vanlig har slitt med å gjennomføre en vanlig skoledag, endelig klarte å delta på lik linje som de andre elevene under hjemmeskolen. En del av elevene jobbet bedre hjemme enn de gjorde på skolen, de turte å delta og de fikk jobbe i fred og ro. En rektor uttrykte at potensialet ikke blir utnyttet godt nok. En rektor uttrykte at:

«det har vi snakket om at *det* må vi få brukt på en eller annen måte også i det videre, og ta med oss læringen.»



Figur 3: Studiens hovedfunn

4. Diskusjon

Hensikten med studien var å få kunnskap om hvordan Covid-19-pandemien påvirket rektorer i grunnskolen sin lederrolle og lederatferd. Resultatene fra dybdeintervjuer av 15 rektorer blir oppsummert i tre hovedtemaer: (1) overgang til en digital hverdag, (2) nærhet gjennom avstand, og (3) tilpasning til en ny normal. Funnene fra de tre hovedtemaene og de syv subgruppene vil i det følgende bli diskutert opp mot teori og litteratur på området. Avslutningsvis vil studiens metodiske styrker og begrensninger bli diskutert, samt teoretiske og praktiske implikasjoner, og forfatterens forslag til fremtidig forskning innen feltet.

4.1 Overgang til en digital hverdag

Covid-19-pandemien viste seg å få en betydelig innvirkning på skolens organisering og arbeidsprosessene rundt undervisningsopplegg og andre tilhørende aktiviteter. Nedstengningen tvang skolelederne og de ansatte til å jobbe hjemmefra i en periode. Dette medførte at de måtte ta i bruk nye arbeidsverktøy for å kunne gjennomføre undervisning og

samhandle med sine kolleger. På denne måten ble det stilt nye forventninger til rektorene, og rollekravene til både skoleledere og lærere ble dermed brått endret.

I tråd med JD-R-teorien kan en slik endring i krav og forventninger medføre en opplevd ubalanse i den enkeltes jobbkrav og -ressurser, og dermed ha innvirkning på den enkeltes reaksjon i form av økt stress eller motivasjon (Bakker & Demerouti, 2017). I en teoretisk oversiktsstudie ble det påpekt at det vil kunne variere på tvers av bransjer hvordan pandemien har påvirket jobbkravene og -ressursene i ulike jobber (Kniffin et al., 2021). Vår studie kan bidra til å synliggjøre hvordan pandemien kan ha påvirket jobbkrav, organisering og arbeidsprosesser for rektorer og de ansatte i den norske grunnskolen.

Pandemien bidro til å avdekke at det var store forskjeller på den digitale kompetansen blant de ansatte. Det å arbeide digitalt var i stor grad nytt og ukjent for de fleste. Skoleledere opplevde derfor at enkelte ansatte reagerte med å trekke seg tilbake som en respons på egen usikkerhet og utfordringer knyttet til å mestre nye digitale arbeidsverktøy. I tråd med stresslitteraturen kan en slik opplevelse av å ikke være i stand til å imøtekomme kravene og forventningene som blir stilt, resultere i rollestress (Skogstad & Harris, 2017, s. 156). Dette kan igjen ha en negativ innvirkning på ansattes arbeidsprestasjon (Örtqvist & Wincent, 2006). I tråd med rolleteori kan individer som opplever rollestress respondere med en mestringsstrategi som innebærer å distansere seg fra det som skaper det høye stressnivået (Örtqvist & Wincent, 2006). I forbindelse med organisatoriske endringer er det derfor ansett som viktig at ansatte lærer opp i ferdighetene som gjør at de mestrer og håndterer situasjonen som skaper stress (Li, Sun, Tao & Lee, 2020). Pandemien treffer imidlertid skolene og de ansatte så hurtig og med så stor kraft at radikale endringer må gjennomføres umiddelbart. Tradisjonelt sett har skolen blitt ansett som en krevende organisasjon å endre (Stevens, 2004). Den raske omstillingen fra fysisk til digital undervisning krevde en enorm transformasjon av skolen og dens ansatte.

Internasjonale studier av skolers omstilling under Covid-19-pandemien har pekt på tilgangen på teknisk utstyr og sosioøkonomiske forskjeller som utfordringer knyttet til denne overgangen (Delcker & Ifenthaler, 2020; McLeod & Dulsky, 2021; Varela & Fedynich, 2020). I vår studie fant vi derimot at skolens utfordringer i stor grad var knyttet til selve bruken og utnyttelsen av de digitale verktøyene. Dette er et interessant funn som kan tyde på at skolene og skoledistriktene var forberedt og i stor grad hadde de ressursene som var nødvendige for å kunne tilby fjernundervisning, men at hovedutfordringene ved den plutselige overgangen til den digitale hverdagen i mindre grad handlet om utstyr og økonomi og i større grad handlet om selve omstillingen fra en gammel arbeidsmåte, til en ny.

I likhet med vår studie, viser en kvantitativ studie fra Texas hvordan en del skoleledere hadde følt på usikkerhet knyttet til overgangen til fjernundervisning, men at flertallet likevel følte seg trygge på egne forberedelser til å lede lærerne effektivt gjennom denne overgangen (Varela & Fedynich, 2020). Et interessant funn i vår studie er at enkelte av skolelederne i forkant av nedstengningen hadde begynt å utvikle og forbedre egne ansattes kunnskaper og ferdigheter i å anvende digitale undervisningsverktøy. Dette kan ha bidratt til at enkelte av skolene var mer forberedt på den plutselige overgangen til den digitale hverdagen på hjemmekontoret. En slik styrking av organisasjonens kunnskapsbase kan ha bidratt til å gjøre skolene mer resiliente i møte med pandemien (Örtqvist & Wincent, 2006).

Imidlertid ser vi også at de forventningene og kravene som den digitale overgangen skapte fører til at flere av de ansatte gradvis opplever at hjemmekontoret blir opplevd som en belastning og at de blir slitne av å arbeide på denne måten. Dette er i tråd med internasjonale studier som indikerer at arbeidsforholdene kan ha forverret seg for mange arbeidstakere under pandemien (Kniffin et al., 2021; McLeod & Dulsky, 2021). Vår studie bidrar til å utfylle dette bildet ved å synliggjøre hvilke utfordringer norske skoleledere erfarte under pandemien.

Et eksempel på en slik utfordring er at ansatte opplevde utfordringer med hensyn til å regulere arbeidsdagen under nedstengningen. Ansatte ga tilbakemelding om at arbeidsdagen på hjemmekontoret strakk seg utover hele ettermiddagen og kvelden. De ansatte i skolen opplevde at de var på jobb 24/7 under pandemien og at de nærmest hadde en form for døgnberedskap på linje med operative yrker, der den ansatte er pålagt til å fungere hele døgnet når man først er på jobb (Banks, Landon, Dorrian, Waggoner, Centofanti, Roma & Van Dongen, 2019; Shattuck, Matsangas & Dahlman, 2018). Slike yrker kjennetegnes av at de forlenger den ansattes våkentid med langvarig og/eller intenst arbeid og at det kan forhindre den ansatte i å samle nye krefter gjennom søvn og avkobling fra arbeidssituasjonen (Banks et al., 2019). Konsekvensene av en slik arbeidssituasjon kan være ansatte som sliter med tretthet og utmattelse, hvilket igjen kan påvirke ulike aspekter ved den ansattes atferdsmessige, kognitive og emosjonelle fungering (Banks et al., 2019). På den måten kan utmattelses- og tretthetsnivået påvirke ansattes evne til å effektivt utnytte egen kunnskap, ferdigheter og evner i sitt arbeid (Banks et al., 2019).

I de typiske 24/7-yrkene er ikke familiedimensjonen med i bildet, og dette blir således en tilleggsdimensjon ved hjemmekontoret. Ikke overraskende fant vi derfor at flere av de ansatte opplevde utfordringer med å balansere læreryrket med familielivet under nedstengningen. Flere av skolelederne erfarte at det var vanskelig å finne gode løsninger som

gjorde at lærerne kunne drive hjemmeskole samtidig som de skulle ta vare på egne barn. I tråd med rolleteori kan dette indikere en forekomst av interrollekonflikter blant de ansatte, som følge av at grenselinjene mellom arbeidsarenaen og familiearenaen ble fjernet ved nedstengningen. Flere studier har indikert at en slik jobb-familiekonflikt er negativt assosiert med velvære og yteevne (Amstad, Meier, Fasel, Elfering & Semmer, 2011). Videre indikeres det at lange arbeidsdager kan ha en negativ effekt på individers evne til å løsrive seg fra arbeidet psykologisk, hvilket er en viktig ressurs for restitusjon, som igjen er viktig for velvære (Sonntag & Bayer, 2005). Det kan også tenkes at totalen av krav og forventninger som ansatte kan ha blitt utsatt for under pandemien, kan ha blitt for store, og således resultert i et økt stressnivå som følge av rolleoverbelastning (Skogstad & Harris, 2017, s. 157). Dette er i tråd med litteratur som har indikert at rolleoverbelastning kan være knyttet til det ansvaret man opplever å ha for andre (Duxbury, Lyons & Higgins, 2008). I vår studie kom dette til uttrykk ved at ansatte med hjemmekontor både hadde ansvar for en bestemt elevgruppe og for egen familie.

Et interessant funn i vår studie er at flere av lærerne under nedstengningen holdt seg pålogget og var tilgjengelige som lærere utover det som var vanlig for skole- og arbeidsdagen. Pandemien førte til at den etablerte og kjente rytmen i skolehverdagen plutselig ble endret. Selv om skolelederne oppfordret sine ansatte til selv å ta kontroll over balansegangen mellom jobb- og familieliv, viste dette seg i mange tilfeller å være utfordrende for de ansatte. Sett i lys av at lærerprofesjonen har vært preget av autonomi og en veldig regulert arbeidssituasjon, medførte pandemien og overgang til hjemmekontor at forutsigbarhet og kontroll over egen arbeidssituasjon ble sterkt redusert. I tråd med rolleteori kan det tenkes at skoleledernes forventninger om at de ansatte skulle ivareta elevene gjennom undervisning og oppfølging hjemmefra, samtidig som de skulle ta vare på egne barn, kan ha resultert i en intrasenderkonflikt hvor forventningene fra en og samme person (skolelederen) ikke lar seg forene (Skogstad & Harris, 2017). I en tysk studie ble det vist hvordan skoleledelsen hadde hatt stor innvirkning på innføringen av nettundervisning under pandemien, og at lærerne klarte å omstille seg raskere til nettundervisning når ledelsen stilte tydelige krav og forventninger til dem (Delcker & Ifenthaler, 2020). I en annen internasjonal studie ble det pekt på hvordan skoleledere hadde forsøkt å avverge utbrenthet på hjemmekontoret ved å legge opp til mer fleksible timeplaner (McLeod & Dulsky, 2021). Det er derfor interessant at flere av skolelederne i vår undersøkelse etter hvert forsøkte å regulere lærernes arbeidspress ved å sette grenser for arbeidsdagen på hjemmekontoret, og å lage tydelige rammer for hva som var forventet av dem under nedstengningen. Dette synes å

indikere at lederatferden til skolelederne i løpet av den første nedstengningen utviklet seg fra i stor grad å være delegerende til å bli mer styrende.

4.2 Nærhet gjennom avstand

Idet Covid-19-pandemien manifesterte seg, var det flere av skolelederne som raskt forstod betydningen av å ivareta personalets behov. Gjennom intervjuene la flere av skolelederne stor vekt på å komme tettere på de ansattes personlige opplevelser og erfaringer under pandemien, for på denne måten å hjelpe dem med å utføre jobbene sine. Denne vektleggingen av de ansattes funksjon og helse, kan være med på å synliggjøre hvordan flere av skolelederne kan ha utøvd en psykososial kriseledelse under pandemien. I tråd med JD-R-teorien kan det tenkes at en slik lederatferd vil kunne ha en positiv effekt på balansen mellom jobbkravene og -ressursene til de ansatte, og dermed bidratt til at ansatte forble sunne, motiverte og produktive under krisen (Schaufeli, 2015). Å fremme mestring, sosial støtte og anerkjennelse er av forskningslitteraturen blitt fremhevet som viktig under en krise, ettersom slike ekstraordinære situasjoner kan virke inn på balansen i de ansattes jobbkrav- og ressurser og således spille inn på deres helse, funksjon og trivsel (Gabriel & Aguinis, 2021).

Flere av skolelederne i vår undersøkelse opplevde imidlertid utfordringer med å få tak i de ansattes bekymringer, og opplevde at de etter hvert også mistet litt oversikten over personalet. Dette er funn som kan skille seg fra andre studier som har indikert at skoleledere erfarte økt etterspørsel etter støtte og oppmuntring fra sine ansatte under pandemien (Beauchamp et al., 2021). Forskning har imidlertid indikert hvordan det kan være mer krevende å følge opp virtuelle team enn såkalte ansikt-til-ansikt-team (Bell & Kozlowski, 2002; Blackburn, Furst & Rosen, 2003, s. 97). Dette er i tråd med våre funn som viste at flere av skolelederne erfarte at de måtte være mer sensitive for de ansattes signaler i det digitale rommet. Dette samsvarer med empiri som har indikert at kommunikasjon gjennom teknologi gir mindre sosial informasjon enn hva en interaksjon ansikt-til-ansikt gir. Dette kan vanskeliggjøre kommunikasjonen og interaksjonen mellom individer og således påvirke informasjonen som blir delt (Cramton & Orvis, 2003, s. 219; Hinds & Weisband, 2003, s. 29). Under pandemien vil dessuten faktorer som geografisk spredning og mangel på fysisk kontakt kunne gjøre det vanskeligere å utøve typiske lederatferder (Avolio, Kahai & Dodge, 2000; Bell & Kozlowski, 2002). På denne måten kan det tenkes at den mer ivaretakende lederatferden ble vanskeligere å utøve. Den nye arbeidssituasjonen under pandemien forsterket dermed et behov for å ivareta og være nær personalet på nye måter. Resultatene av vår studie kan også innebære at skoleledere har vært avhengige av en samhandlingsmåte som

innebar fysisk tilstedeværelse. Dette kan ha bidratt til å gjøre skolene mer sårbare i møte med pandemien.

De aller fleste skolelederne i vår studie var opptatt av at informasjonen som de ga ut, var korrekt og tydelig. I intervjuene ble det også sagt at skolelederne i visse tilfeller også valgte å gi ut intuitive svar til sine ansatte i de situasjonene hvor de selv ikke var sikre på hva som var korrekt informasjon. Innenfor kriselitteraturen er kommunikasjon blitt ansett som en vesentlig del av effektiv kriseledelse. Uklar eller upålitelig informasjon blir ofte trukket frem som hovedutfordringer som kan få alvorlige konsekvenser for krisehåndteringen (Boin et al., 2013; Kayes et al., 2017). I tråd med dette har Wooten og James (2008) foreslått at ledere implementerer og tilrettelegger for en kommunikasjonsform som både er tydelig, raskt formidlet og transparent. Mangelfull eller manglende kommunikasjon i krisetid kan imidlertid lede til økt bekymring og engstelse (Fernandez & Shaw, 2020). Vår undersøkelse kan dermed tyde på at enkelte av skolelederne har forsøkt å fremme trygghet og ro ved å kommunisere klare og tydelige beskjeder, selv når det bakenforliggende grunnlaget for budskapet var usikkert. På denne måten kan effektiv kriseledelse innebære at skolelederne utnytter sin intuisjon, samtidig som de aksepterer risikoen ved dette (Smith & Riley, 2012). Av resultatene ser vi også at noen av skolelederne valgte å justere og korrigere den informasjonen som kom inn ovenfra, for på denne måten å redusere mengden informasjon som de ansatte ble eksponert for. Av kriselitteraturen ser vi at justering og tilpasning av informasjonsmengde er en strategi som benyttes for å hjelpe de ansatte med å bedre takle en krise psykologisk (Coombs, 2015).

På denne måten kan det tenkes at rektorenes lederatferd kan ha bidratt til å redusere noe av usikkerheten og uforutsigbarheten de ansatte opplevde under pandemien. Videre kan funnene være med på å synliggjøre hvordan det å kommunisere informasjon som er forholdsvis sikker, kan være med på å fremme trygghet for de ansatte. I tråd med teori om mestring og usikkerhetshåndtering, fungerer informasjon som en grunnleggende veiledning for ansatte når de velger mestringsstrategier eller håndterer usikkerhet knyttet til organisasjonsendringer. Ledere som formidler informasjon som er transparent, konsistent og ansvarliggjørende, kan dermed gi ansatte bedre forutsetninger og støtte for å proaktivt takle et endret arbeidsmiljø. I tråd med dette har internasjonale studier fra pandemien fremhevet informasjon som en viktig del av det å ivareta de ansatte og vise dem omsorg (Dirani et al., 2020; Dolamore et al., 2020).

Rektorenes utfordringer med å holde oversikt over personalet og deres eventuelle bekymringer, kan og sees i sammenheng med graden av autonomi i læreryrket. Det kan

tenkes at krisesituasjonen kan ha medført økt autonomi for lærerne som følge av at situasjonen fremkalte behov for å løse flere arbeidsoppgaver på andre og nye måter, samt ved at de ansatte i større grad fikk styre sin egen arbeidshverdag på hjemmekontoret under nedstengningen. Dette kan å ha gjort det vanskeligere for skolelederne å ha oversikt over og følge opp de ansatte. Denne arbeidssituasjonen kan muligens representere en situasjon der skolelederne hadde lavere kontroll over arbeidsprosessen med å ivareta de ansatte, samtidig som arbeidspresset var høyt. Det å være ansvarlig for noe man ikke har kontroll over, kan være belastende og stressende for den enkelte (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). I tråd med JD-R-teorien kan en slik situasjon innebære en ubalanse i lederens jobbkrav og -ressurser, og dermed innebære en høy risiko for stressreaksjoner, som igjen er knyttet til utbrenthet og somatisk sykdom (Skogstad & Harris, 2017, s. 160).

Under pandemien ble mye oppmerksomhet rettet mot de potensielle konsekvensene som nedstengningen av skolene og de andre smitteverntiltakene kan ha på barns psykiske helse. Vår undersøkelse viste at skolelederne hadde vært spesielt bekymret for hvordan nedstengningen påvirket de elevene som hadde vanskelige hjemmesituasjoner. Slike bekymringer fant man også i noe grad blant skolelederne i en studie fra Texas, hvor om lag en tredjedel av respondentene rapporterte at de ikke følte seg forberedt på å kunne støtte alle elevene under nedstengningen (Varela & Fedynich, 2020). Vår studie løfter også frem hvordan flere av skolelederne uttrykte bekymringer for om skolen i det hele tatt klarte å avdekke og ivareta alle de elevene som ble sårbare under pandemien. Skoleledernes bekymringer gjaldt dermed ikke bare de man på forhånd visste ville ha et større behov for støtte under pandemien. Flere av skolelederne bekreftet at de hadde mottatt bekymringer fra sine lærere knyttet til forhold som kom til syne under perioder med hjemmeskole. I likhet med en tysk studie gav rektorene uttrykk for bekymringer for et potensielt økt prestasjonsgap blant elevene som følge av hjemmeskole under pandemien. Den tyske studien peker på at sosioøkonomiske, materielle og pedagogiske ulikheter, samt ulikheter i bosituasjon kan by på utfordringer for både elever, foresatte og lærere (Anger & Plünnecke, 2020; Bol, 2020). Spesielt fremhever forskerne elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn for å være mest utsatt som følge av underliggende psykososiale stressfaktorer, slik som for eksempel foreldrenes sårbarhet og tilleggsbelastninger i hjemmet (Straume, 2021).

Regjeringen har lagt vekt på at barn med vedtak om spesialundervisning også skal få dette undervisningstilbudet under pandemien (Regjeringen, 2021). Funnene i vår studie tyder på at skolelederne har vært svært pågående i forhold til å sikre spesialundervisningstilbudet under pandemien. Flere av skolelederne i vår studie uttrykte imidlertid bekymringer for de

sårbare barna som ikke ble inkludert i undervisningstilbudet Regjeringen påla skolene å etablere under pandemien. Dette var barn som ble sårbare på grunn av utfordringer tilknyttet hjemmeforholdene, som manglet trygge rammer eller et tilstrekkelig vennenettverk. Dette var barn som ikke logget seg på til de digitale samlingene på morgenen, som var utilgjengelige over flere dager og som ikke leverte inn skolearbeid. Disse barna mottok formelt sett ikke noe tilbud, hvilket skapte store bekymringer blant skolelederne og lærerne. I tråd med disse bekymringene har tidligere forskning vist at elever som uteblir fra skolegang presterer dårligere akademisk, sosialt og har høyere sannsynlighet for å utvikle problematferd (Hancock & Zubrick, 2015). I en studie fra Irland er det blitt vist hvordan sårbare elever kan risikere å falle fullstendig ut av skole- og undervisningsopplegg dersom dette forblir digitalt (Burke & Dempsey, 2020). Mangelen på rutiner, omsorg og støtte som sårbare elever kan ha vært vant med å få under den ordinære skoleordningen, kan tenkes å øke risikoen for at de permanent faller ut av skolesystemet (Baker, 2020). Tidligere forskning har og fremhevet betydningen skolearenaen har for å innfri barns sosiale, emosjonelle og fysiske behov (Fredericks et al., 2004). På denne måten kan det tenkes at konsekvensene av at de sårbare barna ikke får komme inn på skolen for å møte venner eller trygge voksne i sin nye skolehverdag, kan bli svært alvorlige.

Et interessant funn i vår studie er hvordan foresattes bekymringer tilknyttet smittefaren var med på å gjøre det vanskeligere for skolelederne å få de elevene som hadde spesialpedagogiske utfordringer til å komme inn på skolen og benytte seg av det ekstra skoletilbudet som ble etablert for dem under nedstengningen. Tilsvarende utfordring oppstod i forbindelse med gjenåpningen av skolen, men da også på bakgrunn av bekymringer fra de foresatte fra resten av elevgruppen. Skolelederne ble dermed stående i et vanskelig dilemma der de på den ene siden forsøkte å etablere gode tilbud for de elevene som trengte det, samtidig som de måtte forsøke å overbevise enkelte av elevenes foresatte om at dette var trygge og gode alternativer som de burde sende barna sine på. I den sammenheng fikk kommunikasjonen mellom skolen og foresatte en utvidet og større betydning under pandemien. Skolelederne gir uttrykk for at de raskt anerkjente at kommunikasjon i alle former var en kritisk komponent med de raske endringene de stod overfor, spesielt med hensyn til de sårbare barna. På flere av skolene ble denne kommunikasjonen ledet av enten sosiallærer, avdelingsleder eller kontaktlærer, og samhandlingen ble hovedsakelig innledet gjennom telefon og digitale verktøy. I noen få tilfeller valgte også noen lærere å besøke enkelte av elevene ved behov under nedstengningen under den første smittebølgen, selv om dette ikke var en oppgave skolelederne mente lærerne var pliktig til å påta seg. Gjennom

intervjuene fremhevet skolelederne betydningen av å opprette kommunikasjonslinjer med foresatte og elever, som svært viktig for å kunne være tettere på, og på denne måten å opprettholde meningsfulle forbindelser med familiene og barna under pandemien.

En konsekvens av den endrede skolesituasjonen var at skolelederne mistet muligheten til å kunne fange opp ting omgående. Under pandemien ble dermed skolelederne i større grad avhengige av at lærerne (alene) oppdaget elevene som slet. Fra forskning på skoleledere i Texas rapporteres det om vanskeligheter med å oppfylle forpliktelsene de hadde til elevene og deres foresatte som følge av manglende tilgjengelige ressurser under pandemien (Varela & Fedynich, 2020). Dette kan synliggjøre hvordan krisesituasjonen kan ha tvunget frem et større fokus på relasjonen og tilliten mellom skoleleder og lærerne. Sett i sammenheng med det som er diskutert tidligere i forhold til autonomi, kan det tenkes at økt grad av autonomi for lærerne også har vært en viktig faktor for å foreta nødvendige grep med hensyn til å følge opp sårbare barn. Et spørsmål vi som forskere stiller oss da er om bekymringene treffer rektorene på en annen måte enn det har gjort forut for pandemien. I denne situasjonen har de måttet være ansvarlig for noe de ikke har kontroll på, og av den grunn vært avhengig av konstant støtte og samarbeid fra både sine overordnede, men også sine ansatte, for å klare å oppfylle sine plikter i rollen som rektor.

Selv om resultatene fra studien gir en indikasjon på at bekymringen kanskje var større blant ledelsen som ikke var like tett på elevene, fremhever resultatene at tillit og kommunikasjon har fungert som en nøkkel til å både adressere, men også takle de utfordringene som nevnes. Vi synes derfor det er interessant at man også har avdekket liknende funn i en svensk studie på skoleledelse under pandemien. Den svenske undersøkelsen understreker betydningen av tillit under krisetider preget av mye usikkerhet, hvor tillit er en av de viktigste komponentene for å organisere og håndtere utfordringer under kriser (Ahlström et al., 2020). De samme forskerne peker også på at høy grad av tillit og et positivt skoleklima vil fungere som en grunnleggende byggestein for å skape en kultur som vil gjøre skolene mer resiliente i krisetider. De fremhever at skoleledere som evner å bygge kollektiv tillit i større grad vil være rustet til å oppnå organisatorisk stabilitet under krisetider (Ahlström et al., 2020).

Pandemien ser dermed ut til å ha understreket at det aldri før har vært viktigere å både opprettholde og styrke de relasjonelle forholdene og koblingene mellom elever, lærere og foresatte. Vår studie viser at flere av skolelederne var opptatt av å forstå hvilke problemer og utfordringer som hver enkelt elev opplevde i den nye hverdagen, og dermed hvordan flere av skolelederne også inntok en lederrolle der de la vekt på en mer relasjonsorientert lederatferd

for å imøtekomme disse nye utfordringene. Blant fagfolk og politikere er det bred enighet om at skolen har en viktig rolle når det gjelder å fange opp barn med problemer tilknyttet hjemmeforholdene. Skolen blir sett på som et viktig ledd med hensyn til å støtte elevers psykiske helse (Regjeringen, 2021; Holen & Waagene, 2014). Derfor har de potensielle negative konsekvensene av skolenedstengningen skapt diskusjoner blant fagfolk. Med manglende sosialt nettverk og fritidsaktiviteter å gå til, frykter man økt grad av ensomhet, mer skolevegring og psykiske vansker blant elevene i et langtidsperspektiv (Straume, 2021). Imidlertid gir skolelederne uttrykk for bekymringer tilknyttet skolens drift, og hvor langt de skal måtte strekke seg for å gi elevene et tilbud når smittesituasjonen egentlig ikke tillater det.

4.3 Tilpasning til en ny normal

Rektorene vi intervjuet fremhevet at et av de viktigste aspektene ved skolehverdagen som umiddelbart ble undergravd ved nedstengningen, var planleggings- og organiseringsarbeidet som skolelivet normalt er basert på. Samtidig med at situasjonen endret seg, måtte skolelederne raskt tilpasse seg til endrede nivåer av kontroll over situasjoner (Beauchamp et al., 2021).

Vår undersøkelse viste at flere av skolelederne opplevde utfordringer med å organisere skolehverdagen i henhold til smittevernveilederne. Enkelte skoleledere opplevde også utfordringer med å få hjelp fra sine overordnede i form av klare svar på hvordan de skulle løse ting i praksis. Disse funnene kan synliggjøre hvordan skolelederne generelt hadde liten eller ingen opplæring i kriseledelse eller i hvordan de skulle takle en krise av denne skalaen og med et så stort omfang. Krisesituasjoner er kjennetegnet av økt usikkerhet og tidspress, og utfordringer med kommunikasjonen mellom ledelsesnivåene i skolesystemet kan tenkes å ha medført økt usikkerhet og høyere krav for skolelederne, hvilket vanskeliggjør effektive ledelsesresponser.

Av resultatene fremkom det hvordan skolelederne som opplevde utfordringer med å få hjelp fra sine overordnede, omsider henvendte seg til sitt rektornettverk for å få oppklaringer og ta felles beslutninger for bydelen. I tråd med litteraturen kan det tenkes at informasjonsdeling og samarbeid i slike rektornettverk kan ha bidratt til at skolelederne har fått den nødvendige innsikten og hjelpen, og dermed bidratt til at skolene har kunne hatt en vellykket respons på krisen. Dette samsvarer med forskning som har vist at organisasjoner som baserer kriseforberedelser og -responser på team snarere enn et individ alene, opplever større suksess (Pearson & Clair, 1998; Witt & Morgan, 2002). Gjennom et slikt samarbeid i rektornettverket kan dessuten flere av skolene ha blitt i stand til å kunne respondere

koordinert på krisen, hvilket i tråd med kriselitteraturen er å betrakte som viktig for effektiv krisehåndtering (Boin et al., 2013).

Av resultatene fremkom det at flere av skolelederne opplevde utfordringer som følge av at de ble forventet å ha svar på alt, og at de måtte ta en del avgjørelser på ting de egentlig ikke hadde nok kunnskap om. I tråd med kriselitteraturen vil effektiv kriseledelse innebære å måtte ta beslutninger under usikkerhet. Covid-19-pandemien representerte imidlertid en helt spesiell krisesituasjon for skolene som følge av hvordan skoleledernes beslutningstaking fikk en helt unik rekkevidde av mulige konsekvenser, herunder hvordan de kunne få særlig store konsekvenser for både den fysiske og psykiske helsen til nærsamfunnet. I tråd med JD-R-teorien vil dette kunne representere en arbeidssituasjon der jobbkravene for enkelte skoleledere kan ha mangedoblet seg på flere områder, og som således kan resultere i stressreaksjoner og dårligere arbeidsprestasjoner dersom de ikke kompenseres med jobbressurser i form av for eksempel god støtte fra overordnet ledelse.

Av studiens resultater fremkom det at flere av skolelederne følte seg alene om beslutningene, og at flere erfarte at ekspertene selv ikke alltid kunne hjelpe dem med klare svar. I tråd med kriselitteraturen kan evnen til å ta gode beslutninger avta i krisetider som følge av økt tvetydighet, tidspress og mangel på informasjon (Hadley, Pittinsky, Sommer & Zhu, 2011). Dette gjelder tilsvarende for eksperter som ønsker å gi råd om hvordan organisasjoner best kan takle krisen (James & Wooten, 2005). Vår undersøkelse kan dermed synliggjøre hvordan kravene og forventningene til rektorrollen kan ha endret seg under pandemien, og herunder hvordan rollen kan ha endret seg til å omfatte et utvidet ansvar for å bestemme hvordan skolen skulle takle krisen, og der utfallet av deres beslutninger kunne få enorme konsekvenser. Vår undersøkelse kan dermed gi indikasjoner på hvordan rektorrollen under pandemien utviklet seg til å bli enda mer kompleks, hvor kravene og forventningene til hvilken jobb skolelederen skal utføre er blitt utvidet, og der konsekvensene av en feil eller dårlig utført oppgave kan bli fatale. Med en økning i kompleksitet, følger det og en økt fare for stressrelaterte tilstander og utbrenthet (DeMatthews, Carrola, Reyes & Knight, 2021).

Intervjuene avdekket at flere av skolelederne erfarte at det høye arbeidspresset overtid medførte høy slitasje på personalgruppen. Av resultatene fremkom det at særlig de raske skiftene hvor skolene måtte snu seg helt om og de korte tidsrammene for å gjøre de nødvendige endringene med hensyn til organisering og arbeidsprosesser, var en stor utfordring for de fleste skolelederne og deres ansatte. Dette kan samsvare med empiri som har fremhevet tempoet på endringsprosessen som en av de større utfordringene for ansatte og ledere i forbindelse med vellykkede endringsprosesser (Kavanagh & Ashkanasy, 2006).

Av resultatene fremkom det hvordan flere av skolelederne opplevde at de ansatte hadde en psykisk tretthet på slutten av året. Covid-19-pandemien kan tenkes å ha representert en unik krise i den forstand at dens langvarige varighet medførte hyppige og kontinuerlige endringer for skolene og deres ansatte. Dette er i tråd med studier som har gitt indikasjoner på at høy endringstakt kan ha negative konsekvenser på individnivå, blant annet i form av økt stress og usikkerhet, økt misnøye og følelse av å ikke strekke til, samt fysiske og psykiske helseproblemer. På organisasjonsnivå er høy endringstakt blitt knyttet til konsekvenser for organisasjonens ytelse, blant annet i form av tapt effektivitet som følge av at velfungerende rutiner går tapt (Stensaker et al., 2002).

For mye endring kan være både mentalt og fysisk belastende, og et visst nivå av forutsigbarhet i hverdagen er derfor nødvendig for at individer skal holde seg friske. Pandemisituasjonen har imidlertid representert en ekstraordinær situasjon der flere av individets arenaer er blitt berørt, hvilket dermed kan ha medført stor ustabilitet og uforutsigbarhet i livene til både skolelederne og de ansatte. Vår studie synliggjør i den sammenheng hvordan en nøye overvåking av de ansattes kapasitet ble en viktig lederoppgave for skolelederne under pandemien.

Resultatene viste at flere av skolelederne erfarte positive potensialer ved endringene som krisen fremkalte. Den globale pandemien og de samtidige endringene i skolestruktur og aktiviteter, kan ha gitt skolene muligheten til å stille spørsmål ved status quo og den fremtidige skoleorganiseringen. Dette er i tråd med kriselitteraturen som har indikert at ledere som evner å betrakte en krise som en mulighet fremfor et problem, kan bidra til at en ny og bedre organisasjon kan bli skapt som et resultat av en krise (James & Wooten, 2005). En slik refleksjon omkring organisasjonens muligheter og fremtid er vanlig i «rekonstruksjonsfasen» av en krise (Boin & Hart, 2003).

I en studie som tok for seg skoleledelse globalt under pandemien, ble det bemerket hvordan det vil bli vurdert endringer i nesten alle skole- og utdanningsområdene (McLeod & Dulsky, 2021). Her blir forpliktelsen knyttet til den kollektive kunnskapen i utdanningssamfunnet og det å skape nye strukturer for familieinvolvering påpekt som sentrale områder. Videre blir det å fortsette arbeidet med integrering av teknologi, samt det å bygge opp om den nye forståelsen og anerkjennelsen av elevenes kapasitet til å medvirke til selvregulert læring, fremhevet som sentrale områder. Vår studie underbygger flere av disse funnene, samtidig som den bidrar med å tilføre kunnskap om enda et viktig område som kan stå for endring i skolen, herunder skoleorganiseringen av elevaktiviteter som kan ha innvirkning på elevenes individuelle behov og psykiske helse.

Et eksempel på at rektorenes erfaringer fra pandemien kan påvirke fremtidig organisering er den nye organiseringen av friminuttene, hvor skolegården var delt inn i områder som gikk på omgang mellom kohortene, medførte at det var færre konflikter, mer oversikt og at elevene fikk tettere voksenoppfølging i friminuttene. Dette er funn som er med på å synliggjøre hvordan krisen kan få innvirkning på fremtidig skoleorganisering, som igjen vil kunne ha innvirkning på elevenes utvikling og psykiske helse.

Av resultatene fremkom det at mange av skolelederne opplevde at en del av elevene jobbet bedre hjemme enn hva de hadde gjort på skolen, og at en del av elevene som til vanlig slet med å gjennomføre en vanlig skoledag, endelig klarte å delta på lik linje som de andre elevene under hjemmeskolen. Disse funnene er i kontrast med andre studier som har indikert at dette ikke har vært tilfellet, og at elever har arbeidet dårligere og vært mer urolige og rastløse under hjemmeundervisningen (Besser, Flett & Zeigler-Hill, 2020; Dhawan, 2020). Det kan imidlertid tenkes at disse studiene har omhandlet en type elevgruppe som under normale omstendigheter har fulgt et vanlig undervisningsopplegg, mens det i vår studie siktes til de elevene som til vanlig har utfordringer med å følge det vanlige undervisningsopplegget eller som allerede er en del av spesialundervisningen. Vår studie kan dermed gi indikasjoner på at hjemmeundervisningen kan ha gitt elevene større handlingsfrihet til å arbeide på de måtene som de selv lærer best av. Inneværende studie kan med dette synliggjøre hvordan krisen kan tenkes å ha fremhevet et behov for å se nærmere på organiseringen rundt disse elevgruppene, for på denne måten å utnytte potensialet og skape best mulige læringsarenaer.

Et tredje funn som fremkom er hvordan flere av skolelederne opplevde at krisesituasjonen og de nye arbeidsmåtene som skolene tok i bruk, medførte økt involvering og samarbeid mellom skolen og de foresatte. Dette er funn som kan tyde på hvordan endringene i skolen kan ha hatt en positiv innvirkning på samhandlingen med foresatte, og i et fremtidsperspektiv kan det åpne opp for å tenke annerledes om foreldrekontakt.

Til tross for at vår studie har indikert at flere av skolelederne påpekte potensialer ved krisen, har tidligere forskning indikert hvordan det kan eksistere spenninger mellom ledelsesprosessen knyttet til krisehåndteringen og reorganiseringen (Boin & Hart, 2003). Under en pågående krise vil krisehåndteringen som regel bestå i å minimere skader og gjenopprette orden i organisasjonen, hvilket følgelig vil kunne virke negativt inn på eventuelle forsøk på å bevege organisasjonen i en ny retning (McLeod & Dulsky, 2021). Vår studie bidrar til å understreke viktigheten av at skoleledere reflekterer over og lærer av sine erfaringer fra Covid-19-pandemien, og at skolene ikke uten videre faller tilbake på de mer tradisjonelle måtene å gjøre ting på.

4.4 Studiens styrker og begrensninger

For å evaluere studiens resultater på en grundig måte, er det nødvendig å diskutere metodiske styrker og begrensninger. Studien hadde et kvalitativt forskningsdesign, og involverte skolelederens erfaringer og oppfatninger. Ved å benytte intervju i forbindelse med datainnsamlingen, var det mulig å komme nærmere inn på hver enkelt deltaker i studien og undersøke problemstillingen i dybden. Et litteratursøk viste at det ikke er mye forskning på rektor som kriseleder. Et dybdeintervju gav derfor mulighet for å få frem ulike sider og dimensjoner av hvordan skolelederne hadde utøvd ledelse under pandemien. Studiens metododesign har imidlertid også begrensninger.

For det første medfører en kvalitativ tilnærming at studien er basert på et mindre utvalg enn hva som er mulig å oppnå ved å kombinere kvalitative data med en kvantitativ tilnærming. En implikasjon av dette kan være at funnene ikke uten videre kan generaliseres til å gjelde skolelederens erfaringer med utøvelse av ledelse under pandemien. Det vil derfor være behov for ytterligere studier for å få et mer helhetlig bilde av skolelederens ledelseserfaringer under pandemien.

For det andre ble intervjuene gjennomført digitalt, hovedsakelig som videointervju, som følge av den økte smittespredningen i landet på tidspunktet for datainnsamlingen. Dette kan tenkes å begrense datatilfanget i noe grad. Dette følger av at kunnskapen skapes i samspillet mellom deltakeren og intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51), og det er tenkelig at det digitale rommet kan ha innvirkning på relasjonen som oppstår mellom samtalepartene. Således kan det stilles spørsmål til hvorvidt intervjueren har klart å etablere en intervjusituasjon der deltakerne opplever at de kan åpne opp om sine erfaringer. På den andre siden kan datainnsamling under en pågående krise bli utfordret som følge av situasjonens tilstand, og ledernes eventuelle motvilje om å åpne opp for utenforstående på grunn av tidspress eller bekymringer med hensyn til eksponering (Clair & Dufresne, 2007; Sommer, Howell & Hadley, 2016). Bruken av videointervju kan imidlertid tenkes å ha gjort det enklere for skolelederne å finne tid til å delta i studien.

En tredje utfordring følger av at den fenomenologiske forskningstradisjonen er opptatt av å få tak i erfaringer. Forskingen blir dermed begrenset til de erfaringer som deltakerne kan sette ord på og formidle i en samtale. Dessuten kan det som deltakerne formidler, være knyttet til ønsket erfaring fremfor å være uttrykk for det som faktisk har skjedd. På denne måten kan individuelle dybdeintervjuer ha begrensninger når det gjelder å avdekke hvordan den enkelte skolelederen har utøvd ledelse under pandemien. En teknikk som kunne ha bidratt til å fange flere dimensjoner og erfaringer, og styrket gyldigheten av studien er

gjennom metodetriangulering. På denne måten vil forskeren benytte seg av flere metoder ved datainnsamling, for eksempel ved å kombinere individuelle dybdeintervjuer med fokusgruppeintervjuer, eller deltagende observasjon (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Dette kan være aktuelt å vurdere i en eventuell oppfølgingsstudie.

Videre innebærer vårt fokus på å forstå skoleledernes realitet i denne arbeidskonteksten, at synspunkter og erfaringer fra andre sentrale aktører ble utelatt. Dette inkluderer blant annet elever, foresatte og andre ansatte på skolen. En senere oppfølgingsstudie kan derfor bidra med verdifulle innspill ved å innhente informasjon relatert til deres opplevelser av den utøvde ledelsen, og på denne måten øke kunnskapen om fenomenene studien tar opp.

Studien representerer et unikt forskningsprosjekt som følge av at den tar for seg en ny problemstilling som tidligere ikke har blitt undersøkt på feltet, samt ved at datainnsamlingen foregikk samtidig som en krise utspilte seg. På denne måten kan studien bidra til utvikling av vitenskapelig kunnskap med hensyn til den pågående situasjonen (Malterud, 2017, s. 22). Resultatene av studien kan ha betydning for hvordan organisasjoner håndterer kriser og endringer, og studien fremstår således for å være svært relevant i dagens raskt endrende samfunn.

4.5 Teoretiske og praktiske implikasjoner

Studien har flere viktige teoretiske implikasjoner. Frem til Covid-19-pandemien begynte å herje over store deler av verden, har det vært lite forskning på kriseledelse i skolen. Harris og Jones (2020) har i forbindelse med pandemien og den radikalt endrede konteksten for skoleledelse, bemerket at «et nytt kapittel skrives om skoleledelse i turbulente tider som muligens vil overta og skygge over alt som var blitt skrevet om emnet før» (s. 264). Vår studie har med dette flere viktige bidrag til litteraturen om kriseledelse i skolen.

For det første har studien noen viktige implikasjoner for hvordan man kan teoretisere kriseledelse i skolen. Studien indikerer hvordan kriseledelse består av flere ledelsesoppgaver, inkludert transparent kommunikasjon, distribuering av ledelse, læring og beslutningstaking under usikkerhet. Studien supplerer dermed mye av den eksisterende kunnskapen om effektiv kriseledelse, og således hvordan kriselitteraturen vil være anvendelig for å forstå kriseledelse i skolen. Studien påpeker videre betydningen av tillit i relasjonene som skolelederne hadde med ansatte og overordnede som viktig for krisehåndteringen. Videre viste studien at psykososial kriseledelse var en viktig del av kriseledelsen som ble utøvd i skolene. Vår studie er med dette med på å understreke hvordan effektiv kriseledelse i skolen også handler om å

ivareta helsen og velvære til de involverte i krisen. Studien understreker med dette viktigheten av ledelsesoppgaver rettet mot å sørge for god psykososial støtte under krisen.

For det andre viser studien hvordan kriseledelse i skolen er både krevende og komplekst som følge av de mange forventningene og kravene som blir stilt til rektorrollen. Studien gir dermed ny kunnskap med hensyn til spennet som rektorene blir stående i under en krisesituasjon som Covid-19-pandemien. På denne måten har vår studie påpekt et kunnskapsområde det vil være viktig å gå videre med for å få mer kunnskap om hvilke ledelsesoppgaver og -atferd som vil være særlig viktige med tanke på å sikre effektiv kriseledelse i skolen i fremtiden.

For det tredje bidrar studien til litteraturen om hvordan ledelselementene som utgjør effektiv kriseledelse vil endre seg gjennom krisens forløp. Vår studie underbygger hvordan skoleledere under pandemien måtte tilpasse lederatferden fortløpende ut ifra behovene som gjorde seg gjeldende etter hvert som krisen utfoldet seg.

Et fjerde område som vår studie kan bidra med kunnskap om gjelder hvordan studien viser at flere av skolelederne allerede er i gang med å reflektere omkring skolens muligheter og fremtid. Dette er i henhold til litteraturen vanlig i «rekonstruksjonsfasen» av en krise, og ikke under en pågående krise. Vår studie viser dermed hvordan langvarige kriser kan endre noe av dette bildet, og at lærings- og refleksjonsprosessene er blitt fremskjøvet som en viktig del av ledelsesoppgavene under krisehåndteringen.

Når det gjelder praktiske implikasjoner kan studiens funn gi viktige føringer for fremtidig opplæring og utdanning av skoleledere og lærere. En tydelig praktisk implikasjon fra studien gjelder behovet skoleledere har for å få nødvendig veiledning og opplæring i å håndtere fremtidige kriser. Vår studie gir indikasjoner på hvordan Covid-19-pandemien har påvirket rektorer i grunnskolen sin lederrolle. Videre ble det vist hvordan skolelederne generelt hadde liten eller ingen opplæring i kriseledelse eller i hvordan de skulle takle en krise av denne skalaen og med et så stort omfang. Av den grunn er det behov for kompetanseheving og veiledning av skolelederne i ferdigheter som gjør at de mestrer og håndterer den nye situasjonen og de endrede kravene som blir stilt til rektorrollen, for eksempel gjennom videreutvikling av policydokumenter og nasjonale standarder. Kunnskapen som er kommet frem gjennom vår studie kan i den sammenheng benyttes i praktiske tiltak som utvikles og rettes mot skoleledere. Herunder kan det for eksempel inkluderes veiledning med hensyn til håndtering av opplevelser av stress og belastninger som overstiger ens kapasitet.

Kunnskapen som er kommet frem gjennom studien vår løfter også frem hvordan den radikalt endrede konteksten har gitt skolelederne og skolens sentrale aktører økt kunnskap om elevenes skolehverdag og tilhørende aktiviteter, og mulig omorganisering av disse. I dette ligger et viktig bidrag om elevenes psykososiale miljø og den tradisjonelle skoleundervisningen. En praktisk implikasjon kan være å videreføre aktiviteter elever og ansatte rapporterer å være fornøyde med under pandemisituasjonen. For eksempel kan bruken av kohorter på bestemte områder i skolegården utvides til å gjelde videre, ettersom tilbakemeldingene som er blitt gitt av elever og ansatte har gitt indikasjoner på økt trivsel og redusert konfliktnivå blant elevene. Et annet viktig bidrag fra studien vår omhandler fremtidig skoleundervisning og den praktiske utførelsen. I den forbindelse har pandemisituasjonen vært med på å fremheve at skolen bør tenke nytt om den tradisjonelle analoge skolegangen, og fremme alternative former for skoleundervisning. For eksempel ved å åpne opp for alternativ undervisning for elever som har et sterkt ønske om digital undervisning noen dager i uken. Dette kan være et innbringende tiltak for både elever med spesialpedagogiske behov, men også for elever med ulike sammensatte sykdomsbilder. Med god veiledning og oppfølging kan skolene på denne måten redusere frafall blant elever som klarer å arbeide effektivt fra egne hjem.

Studien viser og hvordan pandemien kan ha lært skolen og dens ansatte at det er mulig å gjennomføre omstillinger raskere enn hva som tidligere var antatt. Av tidligere forskning er det blitt gitt flere forklaringer på hvorfor det er særlig krevende å gjennomføre endringer i skolesystemet (Stevens, 2004). I praksis kan vår studie bidra til bevisstgjøring om elementer som har vært av betydning for vellykket endring i skolen, og som derfor også vil være viktige å videreføre til andre fremtidige endringsprosesser i skolen.

Av praktiske implikasjoner kan det og tenkes at studien kan bidra til økt bevisstgjøring om det viktige arbeidet skolen og skolelederne gjør både i sin daglige praksis og under Covid-19-pandemien. Skolen som offentlig institusjon har hatt en sentral rolle i håndteringen av utbruddet av koronaviruset. Vår studie kan bidra til å skape økt oppmerksomhet rundt viktigheten av mer forskning på kriseledelse i skoler, slik at skoleledere og skoledistrikter kan bli i stand til å lede skolene effektivt i krisetider og oppfylle deres samfunnsoppdrag.

4.6 Videre forskning

Samtidig som vår studie gir viktige bidrag til forskningsfeltet, danner den og et grunnlag for å gi anbefalinger om mulige retninger for fremtidig forskning. For det første bidro studiens kvalitative metodiske tilnærming til å skaffe rike beskrivelser av skoleledernes

erfaring med ledelse under pandemien. Som vi har vært inne på tidligere innebærer dette likevel at erfaringer og synspunkter fra andre sentrale aktører ble utelatt. Fremtidig forskning bør derfor inkludere å innhente synspunkter og erfaringer fra andre sentrale aktører, slik som ansatte og overordnet ledelse, for på denne måten å øke kunnskapen om fenomenene som studien har tatt opp. Herunder vil et interessant tilleggsmoment til videre forskning være å benytte flere metoder. Fremtidig forskning som tar i bruk kvantitative tilnæringer og som inkluderer et større antall informanter, kan bidra til å gi verdifull informasjon om «hvor mye» de observerte erfaringene råder i skolesystemet.

For det andre viser denne studien at Covid-19-pandemien har representert en krisesituasjon som har bidratt til å fremskynde endringer knyttet til blant annet implementering av teknologisk arbeidsverktøy. Dette innebærer at flere har måtte lære seg nye måter å arbeide på. Pandemien har med dette synliggjort en sårbarhet blant enkelte ansatte og arbeidsgivere, og det vil følgelig være interessant for fremtidig forskning å samle erfaringer fra et større antall arbeidstakere i skolesystemet for å undersøke nærmere om dette er rådende i skolesystemet.

Tidligere forskning på bruk av hjemmekontor har nesten utelukkende fokusert på individer som av eget valg benytter hjemmekontoret. Påbudt hjemmekontor er imidlertid noe ganske annerledes. Som Nielsen med kolleger (2021) er inne på er arbeidsplassen av stor betydning for arbeidstakerens yteevne, og det vil derfor være interessant å undersøke nærmere bruken av hjemmekontor og hvordan et slikt påbud har påvirket både jobbtilfredshet, sykefravær og produktiviteten til de ansatte. I den sammenheng vil det og være interessant å undersøke hva eventuelt leder kan gjøre for å påvirke disse utfallene i ønsket retning. I tillegg er det behov for mer kunnskap om hvilke behov ansatte har ved fjernledelse. Fremtidig forskning bør og undersøke nærmere de langsiktige effektene og bærekraften av de digitale transformasjonene som vi har sett i skolen under pandemien.

Studiens funn viser også at det er behov for videre forskning på hva de langsiktige effektene av sosial isolasjon, fysisk distansering og de hurtige organisatoriske endringene i skolen vil være for elever, ansatte og skoleledelsen. Det vil herunder være interessant å undersøke nærmere hvorvidt forekomsten av psykiske vansker og lidelser har endret seg under og i etterkant av pandemien. Videre vil det være interessant å undersøke hvorvidt de sosiale forskjellene har vokst under og i etterkant av pandemien, og hvilke ringvirkninger som vil kunne følge av pandemien, herunder om flere barn faller utenfor.

5. Konklusjon

Denne studien er basert på en sjelden mulighet til å undersøke kriseledelse i skolen under en krisesituasjon. Hensikten med studien var å undersøke hvilke erfaringer skoleledere i den norske grunnskolen hadde med ledelse under Covid-19-pandemien. Resultatene fra dybdeintervjuer med 15 rektorer fra ulike skoler i Norge synliggjorde ledelsesrelaterte erfaringer og utfordringer gjennom tre overordnede temaer: (1) overgang til en digital hverdag; (2) nærhet gjennom avstand; og (3) tilpasning til en ny normal. Denne studien viser hvordan viruskrisen tvang skolelederne til å gjøre omfattende endringer i organiseringen og arbeidsprosessene på skolen, for å minimere smitterisiko og sørge for en sikker skole- og arbeidsplass. På denne måten kan viruskrisen være et steg i utviklingen av skolen som institusjon. Vi håper derfor at dette prosjektet kan bidra til at skoleledere reflekterer over og lærer av sine erfaringer fra Covid-19-pandemien, og at skolene kan benytte dyrekjøpte erfaringer fra pandemien i en fortsatt utvikling av skolene som arbeidsplass og læringsarena.

6. Referanser

- Ahlström B., Leo, U., Norqvist, L. & Isling Pär Poromaa. (2020). School leadership as (un)usual. Insights from principals in Sweden during a pandemic. I D. Gurr (Red.), *International studies in educational administration* (2.utg. s. 35-41). CCEAM.
<https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp-content/uploads/2020/09/ISEA-2020-482.pdf>
- Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A. & Semmer, N. K. (2011). A meta-analysis of work–family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations. *Journal of occupational health psychology, 16*(2), 151-169. <https://doi.org/10.1037/a0022170>
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2020). Homeschooling und bildungsgerechtigkeit. *IW-Kurzbericht 44/2020*. <https://doi.org/10.1515/pwp-2020-0055>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Avolio, B. J., Kahai, S. & Dodge, G. E. (2000). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *The leadership quarterly, 11*(4), 615-668.
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00062-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00062-X)
- Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive leadership and purposeful action. *Journal of School Administration Research and Development, 5*(S1), 30-34.
<https://doi.org/10.32674/jsard.v5iS1.2781>
- Bailey, K. & Breslin, D. (2021). The COVID-19 pandemic: What can we learn from past research in organizations and management. *International Journal of Management Reviews, 23*(1), 3-6. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12237>

- Baker, J. (2020, 12. april). The kids who will never return to school after COVID-19. *The Sydney Morning Herald*. <https://www.smh.com.au/national/the-kids-who-will-never-return-to-school-after-covid-19-20200411-p54j0e.html>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. I Diener, E., Oishi, S. & Tay, L. (Red.), *Handbook of well-being*. Noba Scholar.
- Banks, S., Landon, L. B., Dorrian, J., Waggoner, L. B., Centofanti, S. A., Roma, P. G. & Van Dongen, H. P. (2019). Effects of fatigue on teams and their role in 24/7 operations. *Sleep medicine reviews*, 48, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2019.101216>
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4.utg). New York: Free Press.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L. & Harvey, J. A. (2021). ‘People miss people’: A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143220987841>
- Bell, B. S. & Kozlowski, S. W. (2002). A typology of virtual teams: Implications for effective leadership. *Group & organization management*, 27(1), 14-49. <https://doi.org/10.1177/1059601102027001003>
- Besser, A., Flett, G. L. & Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students.

Scholarship of Teaching and Learning in Psychology.

<https://doi.org/10.1037/stl0000198>

Blackburn, R., Furst, S. & Rosen, B. (2003). Building a winning virtual team. I C. B. Gibson & S. G. Cohen (Red.), *Virtual teams that work: Creating conditions for virtual team effectiveness* (s. 95-120). John Wiley & Sons.

Boin, A. & Hart, P. T. (2003). Public leadership in times of crisis: Mission impossible?

Public Administration Review, 63, 544-553. <https://doi.org/10.1111/1540-6210.00318>

Boin, A., Kuipers, S. & Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.

<https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805241>

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands.*

First results from the LISS Panel. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>

Bryman, A. (2012). *Social research methods.* (4.utg.). Oxford University Press

Burke, J., & Dempsey, M. (2020). Covid-19 Practice in primary schools in Ireland Report.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14091.03369>

Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E. & Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis

management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of*

Management, 43(6), 1661-1692. <https://doi.org/10.1177/0149206316680030>

Clair, J. A. & Dufresne, R. L. (2007). Changing poison into medicine: How companies can experience positive transformation from a crisis. *Organizational Dynamics*, 36, 63-77.

<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2006.12.004>

Coombs, W. T. (2015). The value of communication during a crisis: Insights from strategic communication research. *Business Horizons*, 58(2), 141-148.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.10.003>

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3. utg.). Sage Publications.

- Cramton, C. D. & Orvis, K. L. (2003). Overcoming barriers to information sharing in virtual teams. I C. B. Gibson & S. G. Cohen (Red.), *Virtual teams that work: Creating conditions for virtual team effectiveness* (s. 214-229). John Wiley & Sons.
- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834-848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5.utg.). Sage Publications.
- Curtin, M. & Fossey, E. (2007). Appraising the trustworthiness of qualitative studies: Guidelines for occupational therapists. *Australian occupational therapy journal*, 54, 88-94. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00661.x>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A panacea in the time of Covid-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- 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/S15327965PL1104_01
- Delcker, J. & Ifenthaler, D. (2020). Teachers’ perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1857826>
- DeMatthews, D., Carrola, P., Reyes, P. & Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.1894083>

- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N. & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64 (1), 7–52. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01201.x>
- De Vaus, D. (2001). *Research design in social research*. Sage Publications.
- Dirani, K., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R., Gunasekara, N., Ibrahim, G. & Majzun, Z. (2020). Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1780078>
- Dolamore, S., Lovell, D., Collins, H. & Kline, A. (2020). The role of empathy in organizational communication during times of crisis. *Administrative Theory & Praxis*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10841806.2020.1830661>
- Duchek, S. (2020, 2020/04/01). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13(1), 215-246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>
- Dückers, M. L., Yzermans, C. J., Jong, W. & Boin, A. (2017). Psychosocial crisis management: The unexplored intersection of crisis leadership and psychosocial support. *Risk, Hazards & Crisis in Public Policy*, 8(2), 94-112. <https://doi.org/10.1002/rhc3.12113>
- Duxbury, L., Lyons, S. & Higgins, C. (2008). Too much to do, and not enough time: An examination of role overload. I K. Karabik, D. S. Lero & D. L. Whitehead (Red.), *Handbook of work-family integration: research, theory, and best practices* (s.125-140). Academic Press. <https://doi.org/10.1037/str0000062>

- Easton, K. L., McComish, J. F. & Greenberg, R. (2000). Avoiding common pitfalls in qualitative data collection and transcription. *Qualitative health research*, 10(5), 703-707. <https://doi.org/10.1177/104973200129118651>
- Edmondson, A. C. & McManus, S. E. (2007). Methodological fit in management field research. *Academy of management review*, 32(4), 1246-1264. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26586086>
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- 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. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world*. John Wiley & Sons.
- Folkehelseinstituttet (2021, 11. februar). *Fakta om koronaviruset SARS-CoV-2 og sykdommen covid-19* <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta-og-kunnskap-om-covid-19/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/?term=&h=1>
- Folkehelseinstituttet (2021, 10. april). *Statistikk om koronavirus og covid-19*. <https://www.fhi.no/sv/smittestomme-sykdommer/corona/dags--og-ukerapporter/dags--og-ukerapporter-om-koronavirus/>
- Fostervold, K. I. (2015). *Forskningsmetoder 1 kommentarhefte* (5.utg., s. 1–133). NKI Forlaget AS.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Gabriel, K. & Aguinis, H. (2021). How to prevent and combat employee burnout and create healthier workplaces during crises and beyond. *Business Horizons*.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.037>
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. I A. Giorgi (Red.), *Phenomenology and Psychological Research* (s. 8-22). Pittsburg PA: Duquesne University Press.
- Green, J. & Thorogood, N. (2004). *Qualitative methods for health research*. Sage Publications.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Hadley, C. N., Pittinsky, T. L., Sommer, S. A. & Zhu, W. (2011). Measuring the efficacy of leaders to assess information and make decisions in a crisis: The C-LEAD scale. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 633-648. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.005>
- Hafting, T. (2017). *Krisehåndtering* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J. & Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 897-919.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.006>
- Hancock, K., & Zubrick, S. (2015). Children and young people at risk of disengagement from school: literature review.
https://www.researchgate.net/publication/281257513_Children_and_young_people_at_risk_of_disengagement_from_school_literature_review
- Harris, A. & Jones, M. (2020). Covid-19-school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
<https://doi.org/10.1080.13632434.2020.1811479>

Helsedirektoratet (2020, 12. mars). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19*. Helsedirektoratet.

<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19>

Helsedirektoratet (2021, 23. januar). *Kraftige tiltak i 10 kommuner etter utbrudd av den engelske virusmutasjonen*. Helsedirektoratet.

<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/kraftige-tiltak-i-10-kommuner-etter-utbrudd-av-den-engelske-virusmutasjonen>

Hinds, P. J. & Weisband, S. P. (2003). Knowledge sharing and shared understanding in virtual teams. I C. B. Gibson & S. G. Cohen (Red.), *Virtual teams that work: Creating conditions for virtual team effectiveness* (s. 21 - 36). John Wiley & Sons.

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Nifu-rapport 9/2014).

<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>

James, E. H. & Wooten, L. P. (2005). Leadership as (un)usual: how to display competence in times of crisis. *Organizational Dynamics*, 34(2), 141-152.

James, E., Wooten, L. & Dushek, K. (2011, 06/01). Crisis Management: Informing a New Leadership Research Agenda. *The Academy of Management Annals*, 5, 455-493.

<https://doi.org/10.1080/19416520.2011.589594>

Jimmieson, N. L., Terry, D. J. & Callan, V. J. (2004). A longitudinal study of employee adaptation to organizational change: The role of change-related information and change-related self-efficacy. *Journal of occupational health psychology*, 9(1), 11-27.

<https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.1.11>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag

- Kavanagh, M. H. & Ashkanasy, N. M. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture and individual acceptance of change during a merger. *British journal of management*, 17(S1), S81-S103.
- Kayes C., N. & Allen, N. Self. (2017). "How leaders learn from experience in extreme situations: The case of the US military in Takur Ghar, Afghanistan. I M. Holenweger, M. K. Jager & F. Kernic (Red.), *Leadership in extreme situations* (277–294). New York, US: Springer.
- Kahn, R. L. & Byosiere, P. (1992). Stress in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2.utg. s. 571–650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03), 219-233.
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., Bamberger, P., Bapuji, H., Bhave, D. P., Choi, V. K., Creary, S. J., Demerouti, E., Flynn, F. J., Gelfand, M. J., Greer, L. L., Johns, G., Kesebir, S., Klein, P. G., Lee, S. Y., Vugt, M. V. (2021). Covid-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63-77.
<https://doi.org/10.1037/amp0000716>
- Kossek, E. E., Noe A, R. & DeMarr, J. B. (1999). Work-family role synthesis: Individual and organizational determinants. *International Journal of Conflict Management*, 10(2), 102-129. <https://doi.org/10.1108/eb022820>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*.

Pearson Education.

Lazarus, R. S. & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lepine, J. A., Podsakoff, N. P. & Lepine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764-775.

<https://doi.org/10.5465/amj.2005.18803921>

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), 143-153.

Li, J.-Y., Sun, R., Tao, W. & Lee, Y. (2020). Employee coping with organizational change in the face of a pandemic: The role of transparent internal communication. *Public Relations Review*, 47(1). <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101984>

Linnenluecke, M. K., Griffiths, A. & Winn, M. (2012). Extreme weather events and the critical importance of anticipatory adaptation and organizational resilience in responding to impacts. *Business Strategy and the Environment*, 21(1), 17-32.

<https://doi.org/10.1002/bse.708>

Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Long, T., & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research.

Clinical Effectiveness in Nursing, 4, 30–37. <https://doi.org/10.1054/cein.2000.0106>

Luecke, R. (2003). *Managing Change and Transition*. Harvard Business Review Press.

Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis.

Scandinavian journal of public health, 40(8), 795-805.

<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg.).

Universitetsforlaget.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Netolicky D, M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- McLeod, S. & Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6(70). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.637075>
- Nielsen, M. B., Emberland, J. S. & Knardahl, S. (2021). Office design as a risk factor for disability retirement: A prospective registry study of Norwegian employees. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 47(1), 1-11. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3907>
- Nordeide, I. H., Skogstad, A. & Einarsen, S. (2008). *Jeg er jo ikke Jesus heller!: arbeidsmiljø og utbrenthet blant norske prester*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8. utg.). SAGE Publishing.
- O'Connell, A. & Clarke, S. (2020). A school in the grip of Covid-19: Musings from the principal's office. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 4-11.
- Oliver, D. G., Serovich, J. M. & Mason, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social forces*, 84(2), 1273-1289. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0023>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pearson, C. M. & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of management review*, 23(1), 59-76. <https://doi.org/10.2307/259099>

Pepper, M. J., London, T. D., Dishman, M. L. & Lewis, J. L. (2010). *Leading schools during crisis: What school administrators must know*. Rowman & Littlefield Education.

Rau, B. L. & Hyland, M. A. M. (2002). Role conflict and flexible work arrangements: The effects on applicant attraction. *Personnel Psychology*, 55(1), 111-136.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00105.x>

Regjeringen (2021, 22. januar). *9 av 10 elever fikk spesialundervisningen de skulle ha*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/9-av-10-elever-fikk-spesialundervisningen-de-skulle-ha/id2829580/>

Regjeringen (2021, 1. februar). *Tidslinje: myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinjekoronaviruset/id2692402/>

Regjeringen (2020, 16. mars). *Liste over kritiske samfunnsfunksjoner fastsatt*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/liste-over-kritiske-samfunnsfunksjoner-fastsatt/id2693800/>

Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. Helsedirektoratet.

<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/> /attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf

Shattuck, N. L., Matsangas, P. & Dahlman, A. S. (2018). Sleep and fatigue issues in military operations. I E. Vermetten, A. Germain & T. C. Neylan (Red.), *Sleep and combat-related post traumatic stress disorder* (s. 69-76). Springer.

- Selye, H. (1965). *The stress syndrome*. The American Journal of Nursing, 65(3), 97-99.
<https://doi.org/10.2307/3453119>
- Schaufeli, W. B. (2015). Engaging leadership in the job demands-resources model. *Career Development International*, 20(5), 445-463. <https://doi.org/10.1108/CDI-02-2015-0025>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.248>
- Skogstad, A. & Harris, A. (2017). *Stress, mestring og helse i arbeidslivet*. I A. Skogstad (red.), *Organisasjon og ledelse* (s. 147-177). Gyldendal Akademisk.
- Smawfield, D. (2013). *Education and natural disasters: Education as a humanitarian response*. London: Bloomsbury Publishing.
- Smith, L. & Riley, D. (2010). *The business of school leadership: A practical guide for managing the business dimension of schools*. Acer Press.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Sommer, S. A., Howell, J. M. & Hadley, C. N. (2016). Keeping positive and building strength: The role of affect and team leadership in developing resilience during an organizational crisis. *Group & Organization Management*, 41(2), 172-202.
<https://doi.org/10.1177/1059601115578027>
- Sonnentag, S. & Bayer, U. V. (2005). Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of occupational health psychology*, 10(4), 393-414. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.393>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 17. desember). *Elever i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utgrs>

St. meld. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

St. meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Stensaker, I. G. & Sverdrup, T. (2017). *Endring og omstilling.* I A. Skogstad (Red.), *Organisasjon og ledelse* (s. 431-463). Gyldendal Akademisk.

Stensaker, I., Meyer, C. B., Falkenberg, J. & Haueng, A. C. (2002). Excessive Change: Coping Mechanisms and Consequences. *Organizational Dynamics*, 31(3), 296-312.

Stevens, R. J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and teacher education*, 20(4), 389-396.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.011>

Straume, M. (2021, 18. Februar). *Barns reaksjoner og behov for oppfølging.* [Powerpoint-lysbilder]. Hentet fra Universitetet i Bergen i pandemi og krisepsykologi PSYK649B.

Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, 20(4), 316-334.

<https://doi.org/10.1080/02678370601065893>

Universitetet i Bergen. (2020, 11. november). *SAFE (sikker adgang til forskningsdata og e-infrastruktur).* <https://www.uib.no/safe>

Ursin, H. & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress.

Psychoneuroendocrinology, 29(5), 567-592. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X)

Utdanningsdirektoratet. (2020, 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor.*

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Varela, D. G. & Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Survey south Texas school district leadership during the Covid-19 pandemic. *National forum of educational administration and supervision journal* 38(4), 1-10.

<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Varela,%20daniel%20Surveying%20South%20Texas%20School%20District%20Leadership%20NFEASJ%20V38%20N4%202020.pdf>

Voydanoff, P. (2005). Consequences of boundary-spanning demands and resources for work-to-family conflict and perceived stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4), 491–503. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.491>

Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A. & Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals*, 11(2), 733-769. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0134>

Witt, J. L. & G. Morgan. (2002). *Stronger in broken places: Nine lessons for turning crisis into triumph.* New York: Times Books.

Wooten, L. P. & James, E. H. (2008). Linking crisis management and leadership competencies: The role of human resource development. *Advances in developing human resources*, 10(3), 352–379. <https://doi.org/10.1177/1523422308316450>

World Health Organization (2010, 24. februar). *What is a pandemic?*

https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/en/

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement.

Journal of Vocational Behavior, 74(3), 235–244.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. (6. utg.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7.utg). Harlow: Pearson Education Limited.

Örtqvist, D. & Wincent, J. (2006). Prominent consequences of role stress: a meta-analytic review. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 399-422.

<https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.4.399>

7. Appendiks

Appendiks A – Intervjuguide

Innledning:

- Ønske velkommen og takke for deltakelse
- Introduksjon av forskerne og kort informasjon om studien
- Fra informasjonsskriv: informere om lydopptak, lagring på SAFE, konfidensialitet og taushetsplikt. Samtykke?
- Hvor mye av tiden din kan vi bruke? Spørsmål før vi starter?

Bakgrunn:

- Hva er din stilling og hvor lenge har du vært i stillingen?
- Hvor mange ansatte, elever og klasser er dere på denne skolen?
- Hvordan er ledelsesoppgaver organisert og fordelt?
 - Samarbeidspartnere? Ledergruppe? Eksterne samarbeid?

Om møtet med pandemien

- Hvordan opplevde du denne dagen?
- Hva gjorde du/dere av forberedelser i denne første tiden?
 - Planlegging? Etablering av nye rutiner? Eksempler?
- Hva var mest krevende på dette tidspunktet?
 - Hva bekymret deg mest? Eksempler?

Om din rolle som skoleleder

- Hva synes du har vært de største endringene for skolen sammenliknet med hvordan rutiner og arbeid var lagt opp før pandemien? Eksempler?
- Hva opplever du har vært de største endringene for deg mht. arbeidsoppgaver, rutiner og liknende, sammenliknet med før pandemien inntraff? Eksempler?

Om din rolle som personalleder

- Hvordan har arbeidshverdagen for de ansatte ved skolen endret seg som følge av pandemien? Eksempler?
 - Hvordan har du fulgt opp ansatte i de ulike fasene av pandemien?
 - Hva gjorde du for å motivere og støtte de ansatte under pandemien?
 - Hva gjorde du for å få ut informasjon og holde kontakt med egne ansatte?
- På hvilken måte har du måtte endre på arbeidsformer, rutiner eller måten oppgaver blir løst på i rollen som personalleder? Eksempler?

- I hvilken grad har pandemien ført til vanskelige situasjoner eller utfordringer for deg som personalleder? Eksempler?
 - Ved nedstengning/gjenåpning? HMS? Arbeidsmengde?
- På hvilken måte har pandemien påvirket rollen som personalleder?

Om din rolle som pedagogisk leder

- I hvilken grad har dere måtte løse oppgaver ift. undervisning på nye måter? Eksempler?
 - Samarbeid med andre skoler?
- Hvordan har du/dere tilrettelagt for å sikre et godt undervisnings- og læringsmiljø under pandemien?
- Hva har vært de største utfordringene i rollen som pedagogisk leder? Hvordan har du/dere forsøkt å løse dem? Eksempler?
 - Utfordringer mht. det pedagogiske opplegget rundt elever med lese- og skrivevansker/lærevansker/funksjonshemming etc.? På hvilken måte? Hvordan løste dere disse? Eksempler?

Om forholdet mellom skole og foresatte

- Hva vil du si var det mest utfordrende for deg som skoleleder i denne situasjonen der elevene skulle ha hjemmeskole? Eksempler?
 - I hvilken grad måtte du forholde deg til bekymrede foreldre/elever
 - Har du opplevd utfordringer mht. samarbeid med foreldre?
- Hvilke problem oppstod og hvordan forsøkte du å løse dem? Eksempler?
 - Utfordringer mht. hjemmeskole for sårbare grupper?
- På hvilken måte tror du erfaringene fra periode med hjemmeskole vil kunne påvirke forholdet mellom skole og foresatte i tiden fremover?

Om deg som skoleleder

- Hva husker du fra dagen 12. mars da skolen og store deler av samfunnet stengte ned?
 - Hvordan opplevde du denne dagen? Hva tenkte/følte du?
 - Har du vært/var du noen gang bekymret for egen helse eller at noen i din familie skulle bli syke?
- Hvordan synes du det har vært å forholde seg til myndigheter og skiftende retningslinjer?
- Hvilke beslutninger og tiltak synes du har vært mest krevende å gjennomføre under pandemien? (før nedstengning, under nedstengning, under gjenåpning)
- Har du følt deg trygg/sikker på de beslutningene du har tatt?

- Hva tror du har bidratt mest til å ruste deg til å håndtere denne helt spesielle situasjonen?
 - Har du noen personlige egenskaper som du tenker har påvirket hvordan du har håndtert situasjonen? Personlighet, evner, ferdigheter, kunnskap?
 - Er det noe du har gjort for å klare å stå i de utfordrende og krevende situasjonene?
 - Har du opplevd å få støtte i krevende situasjoner du har stått i som leder? På hvilken måte? Fra hvem? Hvilken betydning har det hatt for deg?
- Hvis du hadde visst det du vet i dag - ville du ha gjort noe annerledes som leder hvis du kunne?
- Hvordan ser du på deg selv som leder i dag sammenliknet med før pandemien?
- Har dine erfaringer med pandemien påvirket ditt syn på ledelse?
- Hvordan opplever du at pandemien har påvirket deg selv personlig som leder?
 - Har du endret deg som leder? På hvilken måte?
 - Er det noen erfaringer som har gledet eller overrasket deg som leder? Evt. en spesielt betydningsfull hendelse?
- Hvordan ser du deg selv som leder i fremtiden? Tenker du at det er noe som ser annerledes ut? Noe du vil fokusere på/endre?

Avslutning

- Er det noe annet du ønsker å tilføye som vi ikke har vært innom?
- Takke for intervjuet og si noe om det videre arbeidet med prosjektene.
- Kan vi kontakte deg for evt. oppfølgingsspørsmål?

Appendiks B – Plakat



ER DU REKTOR VED EN GRUNNSKOLE UNDER PANDEMIEN?

Vi søker deltakere til en intervjustudie om ledelsesutfordringer i skolen under COVID-19-pandemien.

Vi er tre masterstudenter ved Det psykologiske fakultet ved UiB som i høst gjennomfører et forskningsprosjekt hvor vi ønsker å få innblikk i hvilke ledelserfaringer skoleledere har gjort seg under pandemien, og hvordan pandemien har påvirket deres rolle som leder i skolen.

Deltakelse innebærer å delta i et digitalt intervju på ca. 45 minutter. Du kan når som helst velge å trekke deg fra prosjektet. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata mht. personvern.

Som deltaker vil du bidra med viktig kunnskap om ledelse under en pandemi.

Vi setter stor pris på din deltakelse!



Ønsker du å delta?

Vi søker deg som:

Er rektor ved en offentlig grunnskole



Har fungert som skoleleder i minst 6 måneder før pandemien

FOR Å DELTA, TA KONTAKT MED:

Camilla Martine Lien
980 98 074 / camilla.m.lien@student.uib.no



Samaira Khan
479 47 769 / Samaira.khan@student.uib.no



Sofie Steinsund
41291201 / Sofie.steinsund@student.uib.no



Prosjektansvarlig:
Professor Jarle Eid
55 58 91 88 / Jarle.eid@uib.no

Appendiks C - Tilbakemelding fra NSD**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Ledelsesutfordringer i skolen under en pandemi - en intervjuundersøkelse av skoleledere

Referansenummer

995280

Registrert

02.10.2020 av Jarle Eid - Jarle.Eid@uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Senter for krisepsykologi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jarle Eid, jarle.eid@uib.no, tlf: 55589188

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sofie Steinsund, sofie.Steinsund@live.no, tlf: 41291201

Prosjektperiode

01.10.2020 - 30.06.2021

Status

09.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)**09.10.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Appendiks D - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Universitetet i Bergen
Institutt for samfunnspsykologi

Vil du delta i forskningsprosjektet “Ledelsesutfordringer i skolen under en pandemi”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser skoleledere har med å lede under pandemi. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Den 12. mars 2020 erklærte Regjeringen unntakstilstand i Norge som følger av utbruddet av COVID-19, som medførte at skoler ble stengt. Dette har for skolens ansatte, elever og foresatte vært en utfordrende og krevende situasjon, preget av store omveltninger i måten å drive skole og undervisning på. I vårt forskningsprosjekt ønsker vi å få innblikk i hvilke erfaringer og opplevelser skoleledere har gjort seg under koronapandemien, og hvordan dette har påvirket ens rolle som leder i skolen. Dette vil danne grunnlag for to masteroppgaver i arbeids- og organisasjonspsykologi ved Universitetet i Bergen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det psykologiske fakultetet ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Forskningsprosjektet danner grunnlag for to masteroppgaver som skal skrives av Camilla Martine Lien, Samaira Khan og Sofie Steinsund.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi henvender oss til deg som leder ved skole i kommunal sektor, som har fungert som leder 6 måneder før nedstengingen inntraff 12. mars 2020 som følger av koronapandemien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker i studien vil du delta i et individuelt intervju med studenten(e). Intervjuet gjennomføres ansikt-til-ansikt eller med annet kommunikasjonsverktøy, som digital videosamtale eller over telefon. Intervjuet vil ta om lag 45-60 minutter, og vil tas opp på lydbånd.

I prosjektet vil vi innhente informasjon om hvordan du har håndtert og forholdt deg til en radikalt endret arbeidskontekst som følge av koronapandemien. Vi vil høre mer om hvordan pandemien har påvirket organiseringen, arbeidsprosessene og samhandlingen med elever og

foresatte. Du vil også bli spurt om hvordan du opplever at pandemien har påvirket ditt syn på egen lederrolle. Etter at intervjuet er transkribert vil opptaket bli slettet, og transkripsjonene blir avidentifisert.

Intervjuet vil ikke medføre ubehag, innebærer spesielle fordeler eller ha negative konsekvenser for deg. Dersom det er ønskelig kan du få tilsendt masteroppgavene etter at de er ferdigstilt. Har du spørsmål til prosjektet eller ønsker å snakke med ansvarlig forsker, er du velkommen til å ta kontakt med professor Jarle Eid på e-post: jarle.eid@uib.no eller tlf. 55 58 91 88.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun masterstudentene Camilla Martine Lien, Samaira Khan, Sofie Steinsund, samt deres hovedveileder og biveileder, Jarle Eid og Anette Harris, som vil ha adgang til dine opplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Data vil lagres i SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur), som er UiB sin løsning for sikker behandling av sensitive personopplysninger i forskning. SAFE sikrer at din informasjonssikkerhet ivaretas med hensyn til konfidensialitet, integritet og tilgjengelighet ved behandling av personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene blir oppbevart frem til prosjektet avsluttes i juni 2021. Ved prosjektslutt vil personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for samfunnspsykologi ved Universitetet i Bergen 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: Camilla Martine Lien (tlf. 98 09 80 74, camilla.m.lien@student.uib.no), Samaira Khan (tlf. 47 94 77 69, samaira.khan@student.uib.no), Sofie Steinsund (tlf. 41 29 12 01, sofie.steinsund@student.uib.no), professor Jarle Eid (tlf. 55 58 91 88, jarle.eid@uib.no) eller vårt personvernombud Janecke Helen Veim (personvernombud@uib.no)

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

- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla Martine Lien, Samaira Khan og Sofie Steinsund

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ledelsesutfordringer i skolen under en pandemi*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Prosjektdeltaker)

(Sted, dato)