



UNIVERSITETET I BERGEN  
*Det psykologiske fakultet*

MAPSYK354  
Master i psykologi  
Studieretning: Arbeids- og organisasjonspsykologi

**Rollen som skoleleder under en pandemi**  
*En oppfølgingsstudie av norske skoleledere*

Sofie Steisund

VÅR 2022

Antall ord: 20720

Veileder: Professor Jarle Eid, Instituttleder v/ Senter for Krisepsykologi

## Forord

Å gjennomføre dette forskningsprosjektet som omhandler *ledelse og pandemi* har vært en ære. Det har vært en utfordrende, krevende, lærerik og spennende prosess. Forskningsprosjektet har opplevdes svært meningsfullt og betydningsfullt, og som en sjelden mulighet til å få innsikt i og å videreformidle noen norske skolelederes erfaringer og refleksjoner som ledere i skolen under pandemien. I forbindelse med dette arbeidet er det en rekke personer som jeg ønsker å takke:

Jeg vil takke min veileder professor Jarle Eid for muligheten til å delta i forskningsprosjektet *ledelse og pandemi*, og for uvurderlig veiledning og støtte gjennom denne prosessen. Videre vil jeg takke mine to med-studenter Camilla Martine Lien og Samaira Khan for fint samarbeid under første del av forskningsprosjektet, som både ga meg verdifull innsikt i skoleledernes erfaringer i den tidlige fasen av pandemien, samt erfaring med kvalitativ forskning og metode. Takk også til Anette Harris for gode og nyttige innspill i ferdigstillelsen av oppgaven.

En stor takk til de 15 skolelederne som deltok i den første delen av forskningsprosjektet (Studie 1) for innblikk i deres erfaringer under pandemien, og til de ni som ønsket å delta i et supplerende intervju i forbindelse med mitt forskningsprosjekt (Studie 2). Takk for deres tid, og for deres åpne og ærlige beretninger om hvordan ledelse under pandemien har opplevdes.

Takk til Det Psykologiske Fakultet ved Universitetet i Bergen for veiledning og tilrettelegging i forbindelse med innlevering og innleveringsfrister.

Til sist vil jeg rette en stor takk til min bedre halvdel som har hatt en stor rolle i å gjøre dette mulig for meg, og til våre to barn som har vært en stor motivasjon.

Dette har vært en fin og lærerik erfaring som jeg vil ha med meg resten av livet.

Sofie Steinsund

### Sammendrag

Covid-19-pandemien førte til radikale endringer i skole- og utdanningsinstitusjoner verden over, hvor skolene måtte finne nye måter å løse sitt samfunnsoppdrag på. Skoleledere hadde en særskilt rolle i å tilpasse skolen til de radikalt endrede betingelsene, og samtidig et viktig ansvar for å ivareta personale, elever og foresatte underveis. Denne studien er en oppfølgingsstudie hvor dybdeintervjuer ble gjennomført med ni skoleledere ved norske barneskoler. Formålet var å kartlegge noen skolelederes erfaringer med ledelse under en langvarig krise som Covid-19-pandemien, og hvilken innvirkning disse erfaringene har hatt på deres syn på egen lederrolle. Resultatene fra analyser gjennom systematisk tekstkondensering (Malterud, 2012) oppsummeres i fire hovedkategorier: (1) Økte krav og forventninger, (2) Ansvar har blitt tydelig, (3) Har ikke stått alene, og (4) Innvirkning på egen lederrolle. Informantene forteller en historie preget av høye krav og forventninger, og en sterk ansvarsfølelse som leder i skolen under pandemien. Ulike kilder til støtte trekkes frem som avgjørende for håndteringen av krisen. Spesielt interessant er det at skolelederne beskriver en følelse av økt trygghet, mestring og læring i rollen som skoleleder, som et resultat av sine erfaringer i en usikker, krevende og langvarig situasjon som Covid-19-pandemien.

*Nøkkelord:* Skoleledelse, kriseledelse, relasjonell ledelse, emosjonell ledelse, Covid-19

### **Abstract**

The Covid-19-pandemic led to radical changes in schools and education institutions worldwide. The schools had to find new ways of solving their society mission. School leaders had a central role in adjusting the school to these radically changed conditions, and also an important responsibility for taking care of employees, students and their care takers. This is a follow-up study where in-depth interviews was conducted with nine Norwegian primary school leaders. The purpose was to map school leaders experiences during a long-lasting crisis such as the Covid-19-pandemic, and to address the impact of these experiences on their view on their role as a leader. The results from a systematic text condensation analysis (Malterud, 2012) are summarized in four main categories: (1) Increased demands and expectations, (2) A clarified responsibility, (3) Not alone, and (4) Impact on the leader role. The informants tell a story characterized by high demands and expectations, and a strong feeling of responsibility during the pandemic. In their work, different sources of support had a determinant role. Particularly interesting, the school leaders describe a feeling of soundness, mastering and learning in their role, resulting from their experiences during a uncertain, demanding and long-lasting situation such as the Covid-19-pandemic.

*Keywords:* School leadership, crisis leadership, relational leadership, emotional leadership, Covid-19

## Innhold

|   |     |
|---|-----|
| Forord .....  | i   |
| Sammendrag .....  | ii  |
| Abstract .....  | iii |
| Innhold .....   | iv  |
| 1. Innledning.....  | 1   |
| 1.1 Introduksjon .....  | 1   |
| 1.2 Bakgrunn for valg av studieområde og problemstilling..... | 1   |
| 1.3 Rollen som skoleleder .....                               | 2   |
| 1.3.1 Rektorrollen.....                                       | 2   |
| 1.3.2 Krav til rollen som rektor .....                        | 3   |
| 1.3.3 Skoleledelse under en pandemi .....                     | 4   |
| 1.4 Teoretisk bakgrunn.....                                   | 7   |
| 1.4.1 Kriseledelse .....                                      | 7   |
| 1.4.2 Relasjonsledelse .....                                  | 8   |
| 1.4.3 Emosjonsledelse .....                                   | 9   |
| 1.4.4 Jobbkra-ressurs-modellen.....                           | 10  |
| 1.5 Utgangspunkt for foreliggende forskningsprosjekt.....     | 11  |
| 2. Metodisk tilnærming .....                                  | 13  |
| 2.1. Forskningsdesign.....                                    | 13  |
| 2.1.1 En eksplorerende oppfølgingsstudie .....                | 13  |
| 2.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring .....                    | 14  |
| 2.2 Forberedelser.....  | 15  |
| 2.2.1 Rekruttering av informanter .....                       | 16  |
| 2.2.2 Intervjuguide .....                                     | 18  |
| 2.2.3 Trening i intervjusituasjonen.....                      | 19  |
| 2.3 Datainnsamling.....                                       | 20  |
| 2.3.1 Gjennomføring av intervjuer .....                       | 20  |
| 2.3.2 Transkribering .....                                    | 21  |
| 2.4 Dataanalyse .....   | 22  |
| 2.4.1 Analytisk tilnærming.....                               | 22  |
| 2.4.2 Systematisk tekstkondensering .....                     | 23  |
| 2.5 Evaluering av metodisk tilnærming .....                   | 26  |
| 2.5.1 Validitet.....  | 26  |
| 2.5.2 Reliabilitet .....                                      | 28  |

|  |    |
|--|----|
| 2.5.3 Refleksivitet .....                                      | 28 |
| 2.6 Forskningsetiske betraktninger .....                       | 30 |
| 2.6.1 Informert samtykke .....                                 | 30 |
| 2.6.2 Konfidensialitet .....                                   | 30 |
| 3. Resultater.....   | 30 |
| 3.1 «Økte krav og forventninger» .....                         | 30 |
| 3.1.1 «Stor arbeidsmengde» .....                               | 31 |
| 3.1.2 «Tilgjengelig døgnet rundt» .....                        | 31 |
| 3.2 «Ansvaret har blitt tydelig» .....                         | 32 |
| 3.2.1 «Omsorg og trygghet» .....                               | 32 |
| 3.2.2 «Beslutninger i usikkerhet» .....                        | 34 |
| 3.2.3 «Informasjon har vært en utfordring» .....               | 35 |
| 3.3 «Har ikke stått alene» .....                               | 36 |
| 3.3.1 «Kommunen har stilt opp» .....                           | 36 |
| 3.3.2 «Rektorkolleger har gitt trygghet» .....                 | 37 |
| 3.3.3 «Støtte fra lederteam og personale» .....                | 37 |
| 3.3.4 «Egne styrker og svakheter» .....                        | 38 |
| 3.4 «Innvirkning på egen lederrolle» .....                     | 39 |
| 3.4.1 «Tryggere som leder» .....                               | 39 |
| 3.4.2 «Lærerik erfaring» .....                                 | 40 |
| 4. Diskusjon.....  | 42 |
| 4.1 Økte krav og forventninger .....                           | 42 |
| 4.2 Et stort ansvar under en langvarig krise .....             | 43 |
| 4.3 Opplevelsen og betydningen av støtte.....                  | 44 |
| 4.4 Trygghet, mestring og læring som følger av pandemien ..... | 46 |
| 4.4.1 Trygghet og mestring. ....                               | 46 |
| 4.4.2 Læring og utvikling .....                                | 48 |
| 4.5 Studiens styrker og begrensninger .....                    | 48 |
| 4.6 Teoretiske implikasjoner .....                             | 50 |
| 4.7 Praktiske implikasjoner .....                              | 51 |
| 4.8 Forslag til videre forskning .....                         | 52 |
| 5. Avslutning .....  | 53 |
| 6. Referanser.....   | 54 |
| 7. Appendiks.....  | 63 |

**Figuroversikt**

|   |    |
|---|----|
| Figur 1.1: Krav til rektorrollen .....  | 2  |
| Figur 1.2: Krav til rektorrollen under en pandemi .....   | 6  |
| Figur 2.1: Oversikt over datainnsamlingsperiode og antall positive testresultater for Covid-19 i Norge i perioden 2020-2021 ..... | 15 |
| Figur 3.1: Oppsummering av studiens hovedfunn med tilhørende subgrupper .....   | 41 |

**Tabelloversikt**

|   |    |
|---|----|
| Tabell 2.1: Oversikt over informanter i studie 1 og studie 2..... | 17 |
| Tabell 2.2: Oversikt over studiens analytiske prosess.....        | 26 |

## 1. Innledning

### 1.1 Introduksjon

Covid-19-pandemien medførte at skoleledere gikk fra en situasjon med stabile rammer og forutsigbar drift, til en situasjon preget av usikkerhet og uforutsigbarhet. Skoleledere befant seg i en ny og ukjent situasjon hvor de skulle navigere trygt og sikkert for å imøtekomme forventninger og krav fra egne ansatte, lokale og nasjonale myndigheter, foresatte og elever. Denne studiens formål er å *kartlegge et utvalg norske skolelederes erfaringer fra pandemien. Hvordan har pandemien påvirket deres opplevelse av egen lederrolle, deres lederatferd og relasjoner til andre? Og hvordan har skolelederne ivaretatt skolens samfunnsoppdrag?*

### 1.2 Bakgrunn for valg av studieområde og problemstilling

Utbruddet av koronaviruset SARS-CoV-2 har siden desember 2019 hatt alvorlige og omfattende konsekvenser verden over. Den 11. mars 2020 erklærte WHO utbruddet for en pandemi; en verdensomfattende spredning av en ny sykdom (World Health Organization, 2020). Covid-19-pandemien snudde opp-ned på hvordan mennesker forholder seg til hverandre i samfunnet, og organisasjoner måtte finne nye måter å løse sine oppgaver på.

Utdanningsinstitusjoner ble, i likhet med andre samfunnsvirksomheter, hardt rammet av Covid-19-pandemien. På verdensbasis opplevde 1,6 milliarder elever fra over 190 land stengte skoler våren 2020, og over 100 millioner skoleledere og ansatte måtte finne nye måter å løse arbeidet sitt på (UNESCO, 2021). I Norge møtte elever og ansatte stengte skoler 12. mars 2020, da Regjeringen la frem de strengeste nasjonale tiltakene som er innført i fredstid (Regjeringen, 2020).

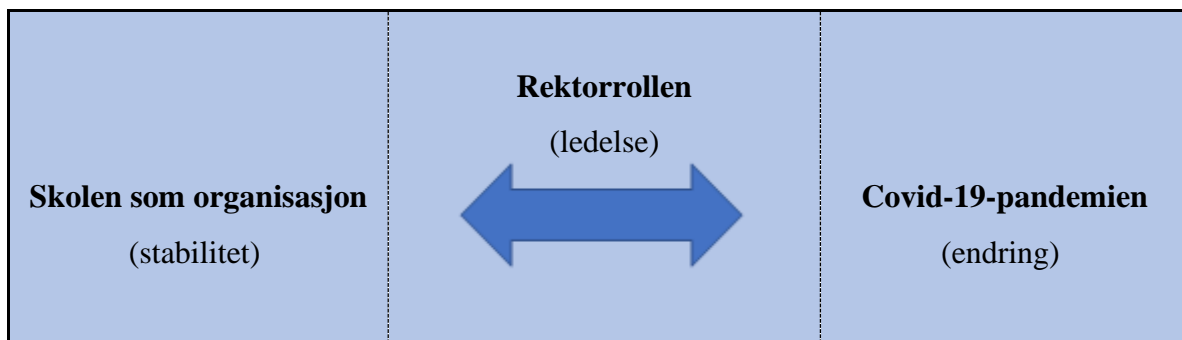
Skolen har under pandemien hatt en sentral rolle i samfunnet, gjennom sin funksjon som arbeidsplass og som opplærings arena, i tillegg til den viktige rollen skolen har for læring, sosialisering og stabilitet i en usikker situasjon (UNESCO, 2021). For å kunne møte de gjeldende smitteverntiltakene måtte skolene finne alternative løsninger for å drive opplæring, for eksempel digital undervisning og hjemmeskole. Dette innebar at undervisning og kommunikasjon mellom elever og lærere i stor grad ble overført til digitale kommunikasjonsløsninger som «Zoom» eller «Microsoft Teams», som medførte en rekke utfordringer for skoler og familier (OECD, 2021, s. 4-5).

Norske barneskoler, som omfatter barn fra 1.- til 7. klasse, hadde også en sentral rolle i å opprettholde driften av kritiske samfunnsfunksjoner (Regjeringen, 2021a). Barneskolene ble pålagt å tilby et fysisk undervisningsopplegg på skolene for barn med foresatte i



samfunnskritiske yrker (Folkehelseinstituttet, 2020). I slutten av mai 2020 ble det åpnet for at skolene gradvis kunne ta tilbake elevene sine, regulert gjennom smittevernveilederen (Utdanningsdirektoratet, 2022a) og smitteverntiltak i *trafikklysmodellen* (Helsedirektoratet, 2020). Trafikklysmodellen består av hygienetiltak og kontaktreduserende tiltak organisert i tre nivåer («rødt», «gult» og «grønt»), hvor den aktuelle lokale smittesituasjonen er styrende for hvilket nivå skolene skulle forholde seg til og organiseres i samsvar med.

Pandemien medførte radikale endringer for skolens drift. Med dette fulgte nye krav og forventninger til skolen og til skoleledelse. (Se figur 1.1).



Figur 1.1: Krav til rektorrollen

### 1.3 Rollen som skoleleder

**1.3.1 Rektorrollen.** Skolen som institusjon skiller seg fra andre former for organisasjoner på den måten at skolen har sterke byråkratiske trekk, samtidig som at skolene er en sosial organisasjon med en sentral rolle i samfunnet (Everard et al., 2004). Grunnutdanning i Norge reguleres gjennom Opplæringsloven (1998), hvor kommunene fungerer som grunnskolenes **skoleeier**. Skoleeier har det overordnede ansvaret for skolens virksomhet innenfor sitt geografiske område, og skal sikre at skoleleder drifter skolen i tråd med Opplæringsloven. Skoleeiers arbeid følges opp av kommunale lederstillinger, som går under navn som **kommunalsjef**, **oppvekstsjef** eller **skolesjef**. **Skoleleder**, eller **rektor**, er skolens øverste leder (Opplæringsloven, 1998, § 9-1), og er ansvarlig for skolens daglige drift, og for å videreutvikle skolen som virksomhet i henhold til læreplanverket. **Læreplanverket** er forskrifter til Opplæringsloven, og styrer innholdet i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I 2020 ble nye læreplaner tatt i bruk, en prosess kalt **fagfornyelsen**.

I tillegg til et faglig, pedagogisk og et administrativt ansvar, skal rektor sørge for gode opplæringsvilkår og omgivelser for skolens **elever**. Dette innebærer blant annet å sikre et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4).

Samtidig har skoleleder også et personalansvar ovenfor skolens **lærere** og andre **ansatte**, som innebærer både faglig oppfølging og ivaretagelse. Skolelederrollen innebærer også kommunikasjon og dialog med elevenes **foresatte**, både i form av å informere om aktuelle saker som angår skolen og elevene, og å følge opp enkeltsaker i visse tilfeller.

Dette gir et bilde på en skoleleders posisjon som leder for et sosialt samfunn, og samtidig som ansatt hos utdanningsmyndighetene (Charalampous et al., 2021), som svarer både til opplærings- og utdanningsmyndigheter, til personalet, elever, foresatte, og øvrige interessenter (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008; Kafka, 2009). Sagt på en annen måte: Rektor befinner seg verken øverst eller nederst i utdanningshierarkiet, men et sted på midten (Kafka, 2009). Dette tydeliggjør det viktige samfunnsoppdraget en skoleleder har for opplæring av barn og unge, innenfor gitte lokale og sentrale rammer og lovverk. Slik kan skoleledelse sies å skille seg fra andre former for ledelse.

**1.3.2 Krav til rollen som rektor.** Ledelsesbegrepet omhandler flere komponenter: Ledelse er en *transaksjonell prosess* heller enn en enveis innvirkning, og er noe som oppstår i en *gruppe* av mennesker. Det innebærer en persons *innvirkning* på andre, og det handler om et *felles mål* som gruppen ønsker å oppnå. Northouse oppsummerer disse komponentene i sin definisjon på ledelse som «en prosess hvor et individ påvirker en gruppe av individer til å oppnå et felles mål (2016). Begrepet *skoleledelse* vil ifølge Day og Sammons (2016) innebære flere ulike aspekter: En skoleleder skal skape og overføre en felles visjon, fremme distribuert arbeid, skape en kollektiv kultur, utvikle og forstå personalet, forbedre undervisning og læring, og bygge produktive relasjoner både innenfor og utenfor skolen. Videre forventes en skoleleder å være selvoppofrende og å sette andres behov foran sine egne (DeMatthews et al., 2021). Slik blir det tydelig at skoleledelse har en sterk relasjonell og emosjonell komponent.

I Norge holder Utdanningsdirektoratet frem fem kravområder til rollen som skoleleder: *Elevenes læringsmiljø, profesjonsfelleskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, og lederrollen* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer at rektor skal tilrettelegge for et best mulig **lærings- og skolemiljø** for elevene, hvor skoleleder blant annet er ansvarlig for at elever og barn vernes mot eventuelle helseskader, og for å iverksette nødvendige tiltak (forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, §9-24), samt bidra til å **utvikle og styrke skolen som organisasjon**. Rektor er også ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag utføres på vegne av lokale og sentrale myndigheter. Derfor forventes det av rektor å ha **forståelse for gjeldende lovverk** som omhandler skolen, og at disse etterfølges. Utvikling og endring av skolen i tråd med interne og eksterne endringer forventes også, og skoleleder skal være **sensitiv for endringer i sine omgivelser**, og sørge for

å ha nødvendig kompetanse for å løse gjeldende og fremtidige oppgaver. Til sist forventes det at skoleleder skal ha et **avklart forhold til egen rolle** og eget lederskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ut av dette kan man se at det ligger en forventning til skoleledere å håndtere behov for stabilitet, og samtidig krav til utvikling «innenfor et felt med sterke spenninger» (Møller, 2020). Slike krav og forventninger gjør at en skoleleders arbeidsdag er variert og inneholder et bredt spekter av arbeidsoppgaver (Kafka, 2009; Yen, 2020). I en spørreundersøkelse gjennomført av Fafo fortalte norske skoleledere om arbeidsoppgaver som omfatter alt fra å håndtere bekymrede foresatte til å bytte lypærere, og fra administrative oppgaver til pedagogisk utviklingsarbeid (Bjørnset & Kindt, 2019). Dette illustrerer en rolle hvor skoleleder forsøker å møte forventninger fra en rekke interessenter fra ulike hold (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008). Kravene som stilles til effektiv skoleledelse er dermed mange og sammensatte, og kan være en av årsakene til at det eksisterer utfordringer med rekruttering til skolelederyrket i Norge (Bjørnset & Kindt, 2019).

De krav som stilles til rektorrollen i Norge har sterke likhetstrekk med de kjennetegn Leithwood og kollegaer (2008) identifiserte hos suksessfulle skoleledere. Ifølge deres forskning er suksessfulle skoleledere kjennetegnet ved at de *setter retning, bygger relasjoner og utvikler mennesker, og forbedrer undervisning* (Leithwood et al. 2008). Day og Sammons (2016) peker på skolelederes evne til å respondere på sine omgivelser og å gjenkjenne, anerkjenne, forstå og bry seg om andres behov og motivasjon som definerende for deres suksess som ledere. I sin meta-analyse fant Çoğaltay og Karadağ at skoleleders atferd hadde en positiv effekt på en rekke organisatoriske utfallsmål som tillit, engasjement, organisasjonskultur og prestasjoner (2016). Rektor har også en sterk innvirkning på lærernes profesjonelle utvikling (Bredeson, 2000). Leithwood og kollegaer (2008) fant i sin gjennomgang at skoleledelse har en «svært signifikant effekt på kvaliteten på skolens organisering og på elevers læring». Generelt er det i litteraturen bred enighet om at skolelederrollen er viktig for personalet, elever, foresatte og sine omgivelser (Day & Sammons, 2016, s. 17; Park et al., 2018).

**1.3.3 Skoleledelse under en pandemi.** Som nevnt over har rektor en særskilt rolle i å forbedre undervisning og læring i skolen (Park et al., 2018). Covid-19-pandemien snudde imidlertid opp-ned på den tradisjonelle skole- og undervisningsformen, og var inngripende på skolelederrollen (Charalampous et al., 2021) ved at skoleledere måtte tilpasse både seg selv og skolen til en verdensomfattende krise. En *krise* kan defineres som hendelser som av ledere oppfattes som uventet, svært fremtredende og potensielt ødeleggende (Bundy et al., 2017), hvor ledere og organisasjonen har manglende forberedelser eller erfaring. Effektiv ledelse

under en krise vil imidlertid være avgjørende for en organisasjons overlevelse og konkurransedyktighet (Bavik et al., 2021). Kriseledelse defineres av Bavik og kollegaer (2021) som en prosess hvor ledere gjør forberedelser for uventede kriser som kan oppstå, håndterer de fremtredende implikasjonene en krise skaper, og vokser på de forstyrrende erfaringene krisen har skapt.

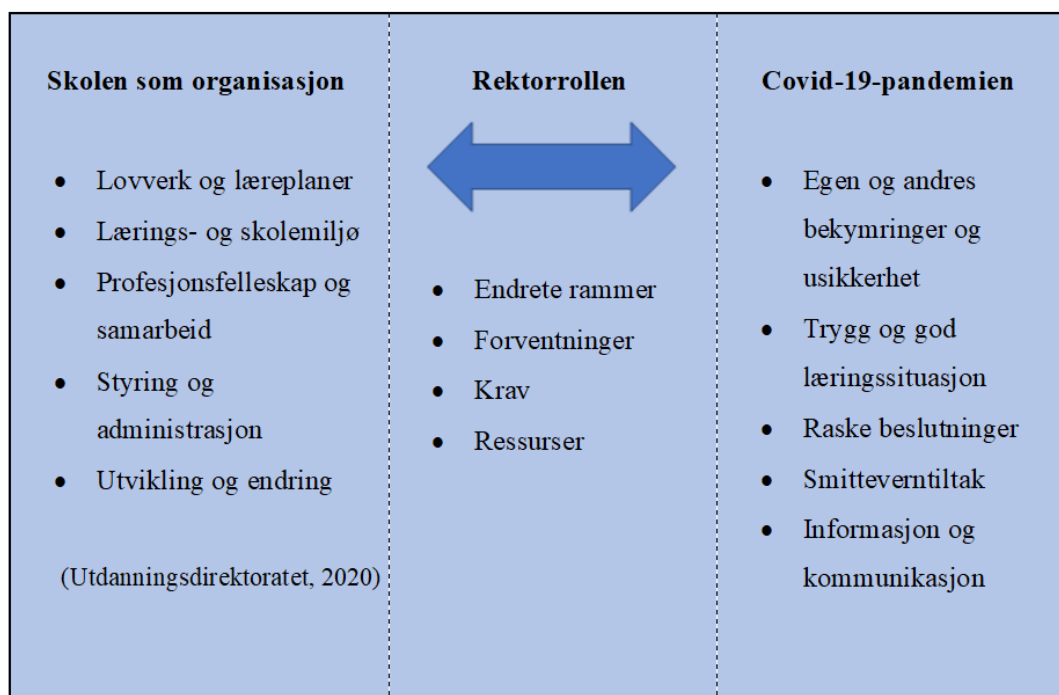
Skoleledelse ble i tidlig fase av Covid-19-pandemien beskrevet av rektorer i Storbritannia som å «gå på line uten sikkerhetsnett», på grunn av manglende retningslinjer eller guide til hvordan skoleledelse bør utøves under en pandemi (Harris & Jones, 2020). For eksempel ble skoleledere, personalet og elever kastet ut i en heldigital hverdag over natten (Serrett & Richardson, 2020), med manglende kompetanse og erfaring. Skoleledere i Norge melder i en undersøkelse at det i forkant av Covid-19-pandemien ikke eksisterte noen plan for ikke-fysisk undervisning (Federici & Vika, 2020, s. 43).

Etter hvert ble en nasjonal smittevernsveileder og *trafikklysmodellen* utarbeidet for smittevern i skoler og barnehager i Norge, for å begrense kontakt og smitte på skolene (Helsedirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Trafikklysmodellen innebar ulike hygiene- og kontaktreduserende tiltak som varierte mellom tilnærmet normal organisering av skolehverdagen (grønt nivå), til omfattende tiltak med mindre grupper (kohorter) og større avstand mellom elever og ansatte (rødt nivå) (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I Norge har skolene gjennomgått en rekke skifter mellom de ulike nivåene i trafikklysmodellen, som gjerne kom på kort varsel som følger av en plutselig økning i smittetilfeller enten lokalt eller nasjonalt (Gjerstad, 2020). En skoleleders jobb ble da å navigere i dette usikre landskapet ved å imøtekomme de påbud og anbefalinger fra ulike instanser og myndigheter. Dette kunne være i form av nye smitteverntiltak, organisering av digital undervisning og hjemmeskole, samt organisering av klasser og trinn i kohorter. Som skoleleder måtte man forstå og gjennomføre tiltak i henhold til lovverk og bestemmelser, så vel som å kunne videreformidle informasjon til personalet, elever og foresatte. Norske skoleledere rapporterte at pandemien har medført en økt arbeidsbelastning (Federici & Vika, 2020, s. 37-38). Spesielt opplevde lærere og rektorer skifter mellom nivåene i trafikklysmodellen og endringer i smitteverntiltak som svært krevende (UDIR, 2021)

Covid-19-pandemien medførte usikkerhet og gjorde det utfordrende for skoleledere å skape trygge og gode arbeids- og læringsforhold, og å håndtere bekymringer og engstelse fra ansatte, elever og foresatte (Ahlström et al., 2020). Under pandemien ble det forventet at skoleleder skulle følge opp sine daglige arbeidsoppgaver, i tillegg til å håndtere Covid-19-relaterte problemstillinger og utfordringer. Dette har bidratt til opplevelse av konkurrerende

krav og verdier for skolens personale (Trinidad, 2021). I en kvalitativ studie av skoleledere og lærere på Kypros fant Charalampous og kollegaer (2021) at skolelederrollen under pandemien er blitt mer byråkratisk, og at skoleleder opptrer som en skoleadministrator og representant for utdanningsmyndighetene, heller enn en leder som deler visjon med lærerne. Andre studier viser at skoleledere har prioritert elever og ansattes velvære og sikkerhet over andre systemiske begrensninger og andre forpliktelser (Reyes-Guerra et al., 2021; Thornton, 2021; Trinidad, 2021). Å finne en balanse mellom etterlevelse av myndigheters bestemmelser og å opprettholde en god dialog med og relasjon til de ansatte kan imidlertid tenkes å være en viktig lederoppgave under en pandemi. Som resultat av en litteraturgjennomgang av skoleledelse under pandemien fant Urick og kollegaer (2021), basert på kriseledelsesteori, turbulensteori og selv-omsorg, fire sentrale punkter for kriseledelse i skolen: Prioritere kommunikasjon; etablere verdier; integrere planlegging; fremme selv-omsorg. Ved å opprettholde to-veis kommunikasjon, fokusere på delte uttalte verdier i arbeidsmiljøet, kollektiv planlegging av veien videre, og å samtidig gjøre nødvendige grep for å sørge for eget velvære underveis vil skoleleder bedre kunne navigere i en krise på en suksessfull måte og samtidig ivareta seg selv. Videre påpeker Charalampous og kollegaer (2021) at empati og emosjonell intelligens vil ha en betydning i utøvelse av skoleledelse under en pandemi, for å bedre kunne forstå og håndtere andres følelser.

Basert på forskning på ledelse i skolen under Covid-19-pandemien synes pandemien å ha stilt en rekke tilleggskrav til rollen som rektor i skolen (se figur 1.2).



Figur 1.2: Krav til rektorrollen under en pandemi

Som litteraturgjennomgangen har vist hittil, er forskningen på skoleledelse under Covid-19-pandemien i stor grad fokusert på skolelederens atferd, enten i form av skolelederens respons på situasjonen, lederatferds innvirkning på omgivelsene, og kjennetegn ved effektiv håndtering og ledelse i skolen under pandemien.

Det eksisterer også noe forskning på skolelederens erfaringer under Covid-19-pandemien. Denne forskningen viser blant annet at skoleledere har opplevd en økt arbeidsbyrde ved å måtte vie mer tid og krefter til sine allerede krevende arbeidsoppgaver, på grunn av situasjonens usikkerhet og den effekten pandemien har på skolen (Reid, 2021). I samme studie rapporterer skoleledere fra ulike land økte stress- og angstnivåer etter at pandemien inntraff. En studie blant australske skoleledere indikerer at arbeidsmengde er den største kilden til stress under pandemien. I tillegg opplever disse skolelederne økt jobbklarhet sammenlignet med tidligere år (Arnold et al., 2020). Samtidig opplevde de samme skolelederne økt opplevelse av støtte fra omgivelsene, og økt jobbtilhørighet (Arnold et al., 2020). Ulike former for støtte, som eksisterende team og strukturer, og støtte fra og tillit til myndigheter trekkes frem som avgjørende for skoleledere i møtet med Covid-19-pandemien (Ahlström et al., 2020; Reyes-Guerra et al., 2021).

Det er imidlertid svært lite forskning på skolelederens personlige opplevelser av å være leder under en langvarig krise, for eksempel ledernes emosjoner (Bavik et al., 2021), hvordan behovet for støtte har utviklet seg underveis i pandemien (Reyes-Guerra et al., 2021), og hvilken innvirkning erfaringene fra pandemien har hatt på læring og utvikling av egen lederrolle. Gjennom å se pandemien fra skolelederne og læreres perspektiv kan en bedre forstå verdiene som ligger bak deres prioriteringer, behov og bekymringer. Dette kan avdekke viktige tema for videre forskning på kriseledelse i skolen (Trinidad, 2021).

I fortsettelsen vil jeg gå nærmere inn på dette.

## ***1.4 Teoretisk bakgrunn***

**1.4.1 Kriseledelse.** Kriseledelse er et stort forskningsfelt innen ledelse (Bundy et al., 2017; Castle, 2019), hvor ledere har en sentral rolle både før, under og etter en krise (Bavik et al., 2021; Bundy et al., 2017). Under en krise forventes ledere å ta raske og riktige beslutninger på et relativt begrenset beslutningsgrunnlag, og å stake ut en tydelig retning (Boin et al., 2013), med mindre mulighet til å «prøve og feile». Det forventes også av en leder å minimere potensielle ødeleggelser som følger av krisen, og også utnytte muligheter for positiv endring, samtidig som at konkurrerende krav fra ulike interessenter skal balanseres (Bavik et al., 2021). Samtidig vil kriseledelse omhandle å håndtere og redusere usikkerhet hos

andre (Ahlström et al., 2019; Constatia et al., 2020), men også håndtere og kontrollere egne følelser og impulser (Wooten & James, 2008).

Tradisjonelt sett er kriseledelsesforskningen i mindre grad konsentrert rundt yrker og organisasjoner i relativt stabile omgivelser. Covid-19-pandemien førte imidlertid til at ledere i mer eller mindre stabile organisasjoner befant seg i en krisesituasjon preget av usikkerhet, uforutsigbarhet og manglende oversikt over situasjonen. Som følger av dette er det en økende mengde litteratur som omhandler kriseledelse i et mangfold av yrker og organisasjoner under en pandemi.

Kriseledelse er avgjørende for organisasjoners overlevelse og konkurransedyktighet (Bavik et al., 2021). Wilson (2020) poengterer leders sentrale rolle under en krise for å sette retning for organisasjonen og dens medlemmer, og legger frem et rammeverk for god ledelse under en pandemi. Ifølge Wilson vil det for ledere være av betydning å bygge tillit blant sine underordnede, å lede basert på ekspertise, mobilisere kollektiv innsats, og å tilrettelegge for mestring. Basert på observasjoner av ledere under Covid-19-pandemien, argumenterer Krissey og Edmondson (2020) for leders evne til å agere på en hurtig, ærlig, iterativ og empatisk måte som avgjørende for leders suksess. Ansvar, kommunikasjon, ærlighet og tillit ser dermed ut til være sentrale, og kanskje kritiske aspekter ved ledelse under en krise som pandemien. I lys av dette kan man stille spørsmål rundt hvilke erfaringer skoleledere har gjort seg under pandemien, gjennom å lede i en plutselig og radikalt endret kontekst.

**1.4.2 Relasjonsledelse.** Å sikre ansattes velvære anses som et av lederes hovedansvar under en krise (Wooten & James, 2008). Nyere litteratur peker i retning av at leders relasjon til de ansatte er avgjørende for håndtering av en krise som Covid-19-pandemien (Krissey & Edmondson, 2020; Wilson, 2020). *Relasjonsledelse* kan defineres som en dynamisk prosess av sosial innvirkning, hvor endring oppstår (Uhl-Bien, 2006), hvor tillit, respekt og gjensidighet er av betydning (Clarke, 2018). Et gjensidig samarbeid mellom leder og medarbeider er i utgangspunktet en forutsetning for ledelse, hvor leders relasjon til sine medarbeidere har betydning for medarbeideres motivasjon, holdning og atferd (Kuvaas et al., 2015, s. 307). Relasjonell og støttende ledelse omhandler i hvilken grad medarbeidere opplever at deres nærmeste leder er opptatt av deres bidrag til organisasjonen, at leder bryr seg om deres velvære, og at de har det bra på jobben (Eisenberger et al., 1986). Dette er vist å ha en positiv sammenheng med produktive holdninger og atferd blant medarbeidere, så som høyere arbeidsinnsats og ekstrarolleatferd, høyere trivsel, høyere affektiv organisasjonsforpliktelse og lavere turoverintensjon (Kuvaas et al., 2015, s. 315). Samtidig er støttende ledelse vist å ha en negativ effekt på jobbstress, og også en modererende effekt på

sammenhengen mellom jobbstress og prestasjoner (Khalid et al., 2012). Mangel på støttende ledelse kan derimot bidra til økte stressreaksjoner og utmattelse hos medarbeidere i møtet med stressorer, som også vil gå ut over arbeidsinnsatsen (Kuvaas et al., 2015, s. 307).

Det kan tenkes at en krise som Covid-19-pandemien vil forsterke menneskers behov for trygge og gode relasjoner til sine ledere. Dückers og kollegaer argumenterer for hvordan psykososial støtte bør være en integrert del av kriseledelse, og at dette bør inngå i alle krisens faser for effektiv kriseledelse (2017). Den psykososiale dimensjonen i kriseledelse har også fått et større fokus under Covid-19-pandemien, hvor det er funnet at skoleledere fra ulike steder i verden har prioritert ivaretagelse av og omsorg for sine ansatte (Thornton, 2021; Trinidad, 2021). I tillegg er lederes ærlighet og omsorg ovenfor sine underordnede under en krise betydningsfullt for å skape oppslutning rundt beslutninger som fattes (Krissey & Edmondson, 2020; Wilson, 2020), som vil være avgjørende for hvordan organisasjoner responderer på og håndterer situasjonen.

Rollen som rektor innebærer å ivareta skolens ansatte og elever. Interessante spørsmål i forbindelse med dette er: Hvordan har skoleledere opplevd ansatte og elevers behov for trygghet og støtte under pandemien? Har behovene endret seg over tid? Og hvordan har skoleledere forsøkt å imøtekomme disse behovene hos ansatte og elever?

**1.4.3 Emosjonsledelse.** En krise kan ha betydelige konsekvenser for menneskers helse, fungering og velvære, og kan lede til stress, frykt, usikkerhet, og andre fysiske og psykiske symptomer (Brockner & James, 2008; Dückers et al., 2017). Lederes selvbevissthet og evne til å utvise empati vil ha en stor betydning under en krise (Bhaduri, 2019; O'Connell & Clarke, 2020), hvor det forventes at leder evner å håndtere og regulere både egne og andres følelser (Boin et al., 2005, s. 12-13).

En slik kunnskap om og evne til å oppfatte og forholde seg til egne og andres emosjoner er en del av de evner som inngår i begrepet *emosjonell intelligens* (Mayer & Salovey, 1997). Leders kunnskap og evner omkring egne og andres følelser tenkes å være en viktig ressurs i interpersonlige relasjoner. For eksempel er emosjonell intelligens funnet å ha en positiv sammenheng med empatisk perspektivtaking og selvmonitorering i sosiale situasjoner (Schutte et al., 2001). At leder selv forstår og er oppmerksom på å ivareta grunnleggende menneskelige behov vil være av betydning for å kunne få gjennomført de endringer som situasjonen krever på en konstruktiv måte, hvor både egne og andre i organisasjonens behov for trygghet og forandring ivaretas (Glasø, 2015, s. 247-248). Forskning under pandemien har funnet at hvordan ledere selv gir mening til Covid-19, og hvordan dette kommuniseres ut i organisasjonen har en betydning for mottakers emosjonelle



reaksjon (Sobral et al., 2020). I tillegg har leders egen oppfattelse og kommunikasjonsmåte en innvirkning på mottakeres oppfattelse av hvor godt krisen håndteres av myndigheter (Sobral et al., 2020). Generelt tenkes skolelederens emosjonelle intelligens å være en viktig ressurs møtet med en krise (Charalampous et al., 2021). Videre er emosjonell ledelse sammen med opplevd jobbsikkerhet er vist å ha en positiv effekt på arbeidstakeres helse under pandemien (Gu et al., 2021).

Dette antyder at leder har en viktig rolle for de emosjonelle responsene som kan utspille seg i organisasjonen under en pandemi, som man som leder med fordel kan være sensitiv for. Å utvise emosjonsledelse kan dermed være betydningsfullt for skoleledere under en krevende og usikker situasjon som Covid-19-pandemien, både med tanke på egne emosjoner og ivaretagelse av egne behov, og evne til å sette seg inn i personalets, elever og foresattes situasjon. Dette vil kunne bidra til at skoleleder både imøtekommer omgivelsenes behov, men også sine egne. Interessante problemstillinger som følger av dette, er hvordan skoleledere har oppfattet og håndtert ulike emosjoner hos seg selv og andre under pandemien.

**1.4.4 Jobbkraft-ressurs-modellen.** Hittil er det gjort rede for de rammer og forventninger som er knyttet til skolelederrollen, samt hvordan pandemien setter høyere forventninger til utøvelse av kriseledelse, relasjonsledelse og emosjonsledelse. En lederrolle som det i utgangpunktet er knyttet en mengde, ofte konkurrerende, krav og forventninger til, har i lys av pandemien medført at skoleledere har møtt en rekke endringer og utfordringer i måten å drive skole på (Lien & Khan, 2021, vår). Skolen, med rektor som ansvarlig, har måttet innordne seg under ulike smitteverntiltak som har medført gjennomføring av store endringer i organisering av undervisning, for eksempel digitalisert undervisning, inndeling av skoleområdet og inndeling av elever og lærere i kohorter. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rektor ble også ansvarlig for å informere både personalet, elever og foresatte om skolens drift, smittesituasjon, endringer i smitteverntiltak og lignende. I dette ligger det at skoleleder selv må danne seg en situasjonsforståelse, og forståelse for informasjon fra overordnede. I tillegg til praktiske gjøremål og organisering vil man også som leder under en krise være avhengig av sine medarbeidere og andre interessenter for å kunne håndtere krisen, som viser viktigheten av å etablere og opprettholde gode relasjoner. Under Covid-19-pandemien vil dette nødvendigvis bety å forholde seg til andre menneskers emosjonelle reaksjoner, som frykt, bekymringer, stress og frustrasjon (Levkovich & Shinan-Altman, 2021).

Demerouti og kollegaer (2001) viser i sin modell, *jobbkraft-ressurs-modellen (JD-R)*, hvordan de arbeidskrav og de ressurser man opplever på arbeidsplassen har sammenheng med jobbprestasjoner og stressreaksjoner. *Arbeidskrav* er ulike fysiske, sosiale eller

organisatoriske aspekter ved arbeidet som krever vedvarende fysisk eller mental innsats (Demerouti et al., 2001), som dermed innebærer visse fysiske eller psykiske kostnader, som utmattelse og utbrenthet. Eksempler på arbeidskrav er arbeidsmengde, tidspress eller emosjonelle krav. *Jobbressurser* på den andre siden vil si de fysiske, psykiske, sosiale eller organisatoriske aspekter som har en *helse-beskyttende* effekt for individet (Demerouti et al. 2001). Jobbressurser vil enten være funksjonelle i form av å bidra til å oppnå mål, redusere arbeidskrav, eller stimulere til personlig vekst og utvikling. Jobbressurser kan deles i to grupper: ytre ressurser, så som sosial støtte, informasjon og veiledning fra leder, og indre ressurser, som ulike personlige karakteristika som personlighet og erfaring. Arbeidskrav er vist å predikere utbrenthet og fravær (Bakker et al., 2003; Demerouti et al., 2001), mens jobbressurser er vist å predikere organisasjonsengasjement (Bakker et al., 2003). JD-R teori foreslår at jobbkrav og jobbressurser setter i gang to ulike prosesser; en helsesvekkende prosess og en motivasjonsprosess (Bakker & Demerouti, 2017). Nærmere bestemt er jobbkrav funnet å ha en direkte innvirkning på helse i form av utmattelse, mens jobbressurser predikerer jobbengasjement (Bakker et al., 2001). I tillegg er jobbressurser vist å ha en funksjon som buffer for utbrenthet som konsekvens av høye jobbkrav (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2005). Nærmere bestemt resulterte høye jobbkrav (arbeidsmengde, emosjonelle krav, fysiske krav og jobb-familie-ubalanse) *ikke* i utbrenthet for dem som samtidig opplevde ressurser som autonomi, tilbakemeldinger, sosial støtte eller en nær relasjon til sin leder (Bakker et al., 2005, s. 177). Jobbressurser synes dermed å ha en spesielt viktig rolle for motivasjon når jobbkravene er høye (Bakker & Demerouti, 2017).

I en situasjon som Covid-19-pandemien vil det være av interesse å vite mer om hvilken innvirkning endrete og økte jobbkrav har hatt på skolelederrollen. Det kan også tenkes at ressurser har hatt en særskilt rolle under pandemien, både for skolelederens helse, motivasjon og prestasjoner. Ressurser som selv-omsorg, distribuert ledelse og støttenettverk anses som avgjørende for skolelederens effektivitet og helse både nå og i fremtiden (Harris & Jones, 2020). Derfor er det av interesse å adressere skolelederens opplevde støtte og hvilken betydning dette har hatt for deres utøvelse av ledelse.

### ***1.5 Utgangspunkt for foreliggende forskningsprosjekt***

Som denne gjennomgangen har vist er det i lys av pandemien stilt nye og endrete krav til rollen som skoleleder ved Norske skoler. Det vil for lokale og sentrale myndigheter være betydningsfullt å få innsikt i hvordan skoleledere har håndtert den pågående Covid-19-pandemien, og hvilken innvirkning skolelederens erfaringer har hatt på deres syn på egen lederrolle, deres atferd og relasjoner til omgivelsene. Dette vil gi økt innsikt i hvordan

skoleledere har ivaretatt sitt samfunnsoppdrag, og vil bidra til å utvide kunnskapsgrunnlaget for krisehåndtering i skolen ved langvarige og sammensatte kriser.

Denne studien vil bygge videre på eksisterende litteratur og teori rundt skoleledelse og kriseledelse, og vil være en del av et større forskningsprosjekt om ledelse under en pandemi ved Senter for krisepsykologi, ved Universitetet i Bergen. Første del av prosjektet ble gjennomført høsten 2020, hvor jeg sammen med medstudentpar Lien og Khan utarbeidet forskningsdesign og gjennomførte kvalitative forskningsintervjuer med 15 norske skoleledere. Lien og Khan ønsket å adressere skolelederens erfaringer med skoleledelse det første halve året av pandemien. I sin masteroppgave *skoleledelse under pandemi* presenterer Lien og Khan funn fra denne forskningen under tre overordnede kategorier: *overgang til en digital hverdag; nærhet gjennom avstand; tilpasning til en ny normal* (Lien & Khan, 2021, vår). I deres resultater og i intervjuene jeg gjennomførte i denne studien ble det fremtredende at skolelederne opplevd en rekke utfordringer og dilemmaer, spesielt rundt ivaretagelse av elever og personalet under strenge smitteverntiltak. Det ble tydelig at skolelederne hadde jobbet svært mye, og at de hadde strukket seg langt for å ivareta sine ansatte. En av skolelederne beskrev dette som at «vi prøvde å være nær, selv om vi ikke kunne være det» (Lien & Khan, 2021, vår, s. 29). Skolelederne beskrev opplevelsen av et stort ansvar, hvor en av informantene uttrykte at «jeg merker det at man sitter med et enormt ansvar. Konsekvensene kan bli så store (...)» (Lien & Khan, 2021, vår, s. 31). Dette fanget min interesse, og førte til videre spørsmål rundt hvordan dette ansvaret opplevdes og utspilte seg hos skolelederne og i deres lederskap. Interessante spørsmål å stille videre er også hvordan situasjonen er for skolelederne nå, ett år etter at disse intervjuene ble gjennomført. Hvordan oppleves arbeidshverdagen, og hvilke utfordringer opplever de nå? Det kan for eksempel tenkes at arbeidsmengden og utfordringene oppleves som mindre som følger av tilpasning til situasjonen og/eller delegering av arbeidsoppgaver. Andre relevante spørsmål er hvilke refleksjoner de gjør seg omkring egen lederrolle etter halvannet år som leder i skolen under en pandemi, og hvordan erfaringene fra pandemien har påvirket eget lederskap.

Denne studien vil være en oppfølgingsstudie som bygger videre på Lien og Khans studie og resultater. Studien vil bidra til forskningsfeltet på kriseledelse i skolen ved å rette søkelyset mot hvilke erfaringer skolelederne har gjort seg i henhold til kriseledelse, relasjonsledelse og emosjonsledelse under Covid-19-pandemien. Videre vil studien adressere hvilken innvirkning erfaringer fra pandemien har hatt på deres lederrolle, lederatferd og relasjoner til sine omgivelser. I tillegg vil studien gi innsikt i hvordan noen norske

skoleledere har ivaretatt skolens samfunnsoppdrag 18 måneder inn i den stadig rådende pandemien.

Ett år etter at skolelederne deltok i Lien og Khans intervjuundersøkelse (2021, vår) ble det gjennomført semistrukturerte oppfølgingsintervjuer med ni av skolelederne, med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

*Hvilke erfaringer sitter norske skoleledere igjen med fra ledelse i skolen under pandemien i henhold til kriseledelse, relasjonsledelse og emosjonsledelse? Hvordan har pandemien påvirket deres opplevelse av egen lederrolle, deres lederatferd og relasjoner til andre? Og hvordan har skolelederne ivaretatt skolens samfunnsoppdrag?*

## **2. Metodisk tilnærming**

Denne oppgaven er en videreføring av mine medstudenter Lien og Khans masteroppgave (2021, vår). Deres masteroppgave vil i det videre omtales som *studie 1*, og den pågående studien som *studie 2*. I studie 1 deltok jeg i utarbeidelsen av forskningsdesign, gjennomføring av intervjuer og transkribering. Studie 1 tok utgangspunkt i et kvalitativt eksplorerende forskningsdesign (Lien & Khan, 2021, vår), hvor det høsten 2020 ble gjennomført dybdeintervjuer med 15 norske skoleledere om deres erfaringer seks måneder etter at pandemien inntraff. For å få et dypere innblikk i hvordan pandemien har påvirket skolelederne, og hvilke erfaringer de sitter igjen med ett år etter at de første intervjuene ble gjennomført, ble informantene fra studie 1 (N = 15) invitert til å delta i et oppfølgingsintervju. Totalt ni av lederne takket ja til å delta i et oppfølgingsintervju.

Ettersom studie 2 er en videreføring av studie 1 er det valgt en lik metodisk tilnærming, som videre vil gjøres rede for.

### **2.1. Forskningsdesign**

**2.1.1 En eksplorerende oppfølgingsstudie.** Et forskningsdesign kan enkelt sies å være *strategier for å kunne gjennomføre forskning* (Krumsvik, 2015, s. 26). Et kvalitativt eksplorerende design har som mål å gi rike eller fyldige beskrivelser av fenomenet som undersøkes, til forskjell fra kvantitativ forskning som oftere er fokusert rundt kvantifisering av forekomst, mengde eller størrelse på assosiasjoner mellom enheter (Klenke et al., 2016, s. 7-9; Smith, 2015, s. 1). Kvalitativ forskningsmetode har til hensikt å få dybdeforståelse for den unike situasjon og hvordan denne oppleves for deltakere, der denne forståelsen er et mål i seg selv (Klenke et al., 2016, s. 6). Forsker søker derfor å få så rike beskrivelser av fenomenet som mulig, for å kunne identifisere essensen av individers erfaringer (Klenke et al., 2016, s. 8;

Krumsvik, 2015, s. 15). Slik kan en kvalitativ undersøkelse bidra til å fange opp og forstå ulike perspektiver, observere og analysere atferd i kontekst, se etter mønstre i menneskers tanker og atferd, og undersøke disse mønstrenes implikasjoner (Patton, 2015 s. 8).

Studien ønsker å kartlegge noen norske skolelederes personlige opplevelser av å være ledere i skolen under en langvarig krise som Covid-19-pandemien. Det unike og særegne ved denne situasjonen gjør at dette representerte en sjelden anledning til å tre inn i en pågående krise, og kunne skape en forståelse for hvordan kriseledelse under en pandemi oppleves som rektor. Et eksplorerende forskningsdesign har vist seg å være velegnet i forskning på situasjoner eller fenomener som er lite utforsket (Edmondson & McManus, 2007), ettersom en slik tilnærming muliggjør fleksibilitet for forsker ved å kunne gjøre endringer underveis i forskningsprosessen etter hvert som ny kunnskap og innsikt tilegnes. En eksplorerende tilnærming ga dermed en mulighet for å få et dypere og rikere innblikk i skoleledernes opplevelser og erfaringer, og samtidig gjøre justeringer underveis i prosessen som følger av økt innsikt og dypere forståelse.

For dette forskningsprosjektet ble *semistrukturerte intervjuer* benyttet som metode for å innhente kvalitative data. Semistrukturerte intervjuer er samtaler som ligner en dagligdags samtale, men som innebærer et klart formål og en særegen struktur og teknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I semistrukturerte intervjuer benyttes hverken åpne eller lukkede spørsmål, men en *intervjuguide* fokusert rundt temaer med tilhørende forslag til spørsmål, hvor målet er å forstå temaer fra intervjupersonens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-49).

**2.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring.** Et *kvalitativt forskningsintervju* er inspirert av *fenomenologi*. Fenomenologi som begrep viser til en interesse for å forstå menneskers subjektive erfaringer og bevissthet, og å se dette i lys av individets egen livsverden (Malterud, 2012; Malterud, 2017, s. 28). Fenomenologi handler om å beskrive heller enn å forklare, hvor man som forsker forsøker å komme frem til essensen i et gitt fenomen (Merleu-Patton, 1962). Dette innebærer å sette tidligere kunnskap til side, og å sette kritisk oppmerksomhet mot den aktuelle subjektive erfaring slik det oppleves for individet (Malterud, 2017, s. 28). Inspirert av Malterud (2012, 2017) ønsket jeg derfor i dette prosjektet å få tilgang til skoleledernes subjektive erfaringer og livsverden under pandemien.

Det kvalitative forskningsintervju har som mål å forstå intervjupersoners hverdagsliv fra personens eget perspektiv. Ifølge Kvale og Brinkmann er det kvalitative forskningsintervjuet “en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen” (2015, s. 47). Et slikt dybdeintervju forteller en

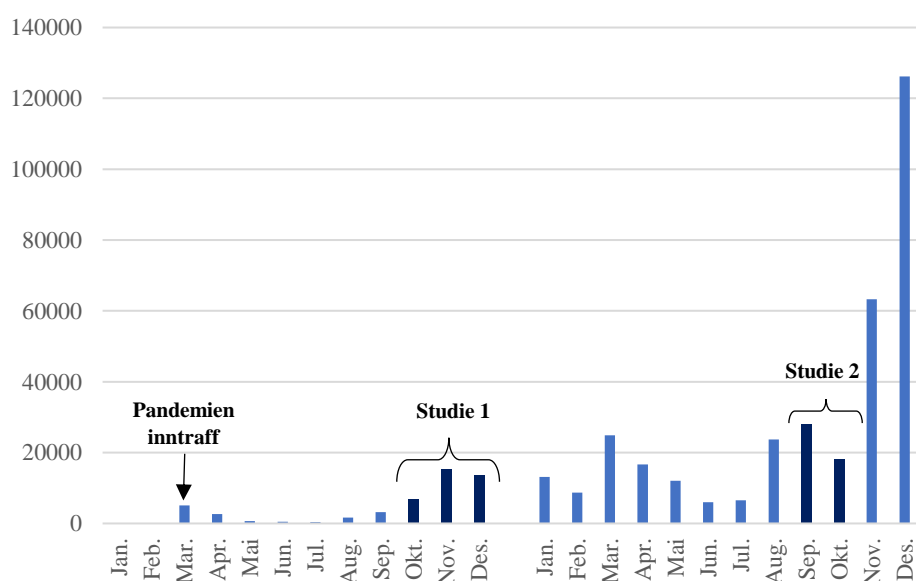
person, en gruppe, en organisasjon eller et samfunns historie, ut fra et gitt startpunkt. En veldokumentert og godt fortalt historie gir et innblikk i objektet eller objektene verden (Patton 2015, s. 13). Bakgrunnen for å gjennomføre nye intervjuer med skolelederne fra studie 1 var et ønske om å gå dypere inn i deres refleksjoner og opplevelser av eksempelvis egen læring og utvikling, og å kunne fortelle skoleledernes historie fra deres perspektiv. Dybdeintervjuer vil derfor gi en mulighet til å få tilgang til skoleledernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner som leder under en langvarig krise som pandemien, og hvilken innvirkning dette har hatt på deres lederrolle.

## 2.2 Forberedelser

Datainnsamling i form av individuelle intervjuer ble gjennomført i uke 38-42 høsten 2021 (N=9), om lag 18 måneder etter at Covid-19-pandemien inntraff, og rundt 12 måneder etter at jeg sammen med Lien og Khan (2021, vår) gjennomførte intervjuer med 15 norske skoleledere (se figur 2.1). I den første intervjurunden (studie 1) var målet å få et innblikk i de opplevelser og erfaringer skolelederne hadde gjort seg så langt i pandemien.

I denne studien (studie 2) var målet å kartlegge skoleledernes erfaringer under en langvarig krise, hvordan pandemien hadde påvirket skoleledernes opplevelse av egen lederrolle, deres lederatferd og deres relasjoner til andre, samt hvordan disse skolelederne opplevde å ha ivaretatt skolens samfunnsoppdrag.

Det vil i det videre gjøres rede for forberedelsesprosessen gjennom rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguide og trening i intervjusituasjonen, for så å gå inn på selve gjennomføringen av intervjuene.



Figur 2.1: Oversikt over datainnsamlingsperiode og antall positive testresultater for Covid-19 i Norge i perioden 2020-2021

**2.2.1 Rekruttering av informanter.** Rekruttering av informanter til studie 2 er basert på rekrutteringsarbeidet og utvalget i studie 1. Det vil derfor redegjøres for rekrutteringsprosessen jeg sammen med mine medstudenter Lien og Khan gjennomførte, for å få god innsikt i hvordan informantene til denne studien ble rekruttert.

*Rekruttering til studie 1:* En kvalitativ tilnærming fokuserer ofte på et mindre utvalg informanter, som er hensiktsmessig for å kunne gi en inngående innsikt i og forståelse for et fenomen (Patton, 2015, s. 52). I studie 1 ønsket vi å komme i kontakt med skoleledere ved norske grunnskoler i ulike kommuner og ulike deler av Norge. Vi antok at skoleledere ved ulike skolenivåer ville ha noe ulike erfaringer og utfordringer, hvor grunnskoler kunne tenkes å ha en større driftsmessig endring og utfordring med tanke på overgangen til den digitale verden, og at grunnskoler vil være avhengig av et tett samarbeid med foresatte i gjennomføringen av undervisning under pandemien. I arbeidet med rekruttering ble det benyttet en strategisk utvelgningsteknikk («purposive sampling», Klenke et al., 2016, s. 9), ettersom vi aktivt søkte informanter etter forhåndsbestemte kriterier. Kriteriene for deltakelse var at vedkommende var rektor eller assisterende rektor ved en grunnskole, og at vedkommende hadde vært i stillingen før nedstenging 12. mars 2020. Vi ønsket å sikre en viss variasjon i utvalget, derfor søkte vi ledere av alle kjønn, og ledere fra skoler med ulik geografisk lokalisering, og av ulik skolestørrelse.

For å rekruttere informanter til studien ble det benyttet ulike strategier. Vi utarbeidet en plakat (se appendiks B) som ga en kort beskrivelse av prosjektet, kriterier for deltakelse, samt kontaktinformasjon for spørsmål og deltakelse. Denne ble publisert på Facebook-siden til Senter for krisepsykologi ved Universitetet i Bergen. I tillegg ble forskningsprosjektet videreformidlet til ansatte ved Senter for krisepsykologi, med den hensikt å komme i kontakt med mulige aktuelle informanter via deres nettverk. Dette resulterte i to informanter.

Det forelå et ønske om å benytte Bergen kommune som videreformidler av forskningsprosjektet, men på grunn av stor pågang lot ikke dette seg gjennomføre. Vi valgte derfor en mer aktiv rekrutterisstrategi, ved at vi direkte kontaktet skoleledere i kommunal skole- og utdanningssektor i ulike deler av Norge via e-post. Totalt sendte vi ut 90 e-poster til rektorer ved ulike barneskoler i Norge. E-postene var en invitasjon til å delta i forskningsprosjektet, med informasjon om hva deltakelse ville innebære for dem (Se appendiks C). I invitasjonene var det viktig for oss å anerkjenne og vise forståelse for at de som skoleledere nå befant seg i en krevende situasjon, samtidig som det ble poengtert hvilken betydning deres deltakelse ville ha for å kunne belyse og gi innsikt i skoleledelse under en langvarig krise. Av de 90 e-postene fikk vi positiv respons fra 13 av skolelederne.

Til sammen meldte 15 skoleledere sin interesse for å delta i studie 1. Se tabell 2.1 for videre detaljer om informantenes fartstid per 12. mars 2020, elevtall og antall ansatte ved skolene, samt antall kommuner som var representert.

|                            | <b>Studie 1</b>    | <b>Studie 2</b>   |
|----------------------------|--------------------|-------------------|
|                            | <b>2020</b>        | <b>2022</b>       |
| Antall skoleledere         | 15                 | 9                 |
| Fartstid*                  | 2 mnd. - 15 år     | 6 mnd. - 15 år    |
| Gjennomsnittlig fartstid   | 5,5 år             | 4,0 år            |
| Kjønn                      | 11 kvinner, 4 menn | 6 kvinner, 3 menn |
| Ant. Elever ved skolen     | 240 – 625          | 240-480           |
| Ant. Elever, gjennomsnitt  | 360                | 353               |
| Ant. Ansatte ved skolen    | 35-90              | 35-60             |
| Ant. Ansatte, gjennomsnitt | 54                 | 48                |
| Ant. Kommuner representert | 8                  | 5                 |

*Tabell 2.1:* Oversikt over antall informanter, fartstid som rektor, kjønn og størrelse på skolen målt i antall elever og ansatte ved skolen i studie 1 og studie 2.

\*Skoleleders fartstid ved 12. mars 2020 ant.

Det ble gjort en vurdering av utvalgets informasjonsstyrke (Malterud, 2017 s. 64; Malterud et al., 2021, s. 73) for å avgjøre om utvalget var av tilstrekkelig størrelse. Informasjonsstyrken vurderes ved å se på fem dimensjoner; problemstilling, utvalgets spesifisitet, teoretiske perspektiver, dialog og utvalgets variasjon (Malterud et al., 2021, s. 73). Basert på de fem dimensjonene ble informasjonsstyrken vurdert som høy, og en utvalgsstørrelse på 15 informanter som tilstrekkelig (Lien & Khan, 2021, vår).

*Rekruttering til studie 2:* For å rekruttere informanter til studie 2 ble det sendt ut forespørsel til samtlige av informanter fra første studie om å delta i et supplerende intervju (se appendiks D). Forespørselen inneholdt informasjon om hensikten med oppfølgingsintervjuet, blant annet et ønske om å få et innblikk i deres opplevelser og inntrykk som skoleledere det siste året, og at intervjuet ville foregå digitalt. Deres krevende situasjon i lys av pandemien ble anerkjent, samt betydningen av deres bidrag til forskningsfeltet.

Totalt 9 av 15 skoleledere responderte positivt og ønsket å delta i et supplerende intervju. Se Tabell 2.1 for utfyllende detaljer om det endelige utvalget i studie 2. Ved sammenligning av informantene i studie 1 og studie 2 er spennet og gjennomsnittlig fartstid relativt likt. Det samme gjelder fordeling av kjønn, hvor ca. 1/4 var menn i studie 1, og 1/3 av



informantene var menn i studie 2. Antall elever og antall ansatte hadde et noe kortere spenn og litt lavere gjennomsnittstall i oppfølgingsrunden (studie 2) sammenlignet med studie 1. Kommunerepresentasjon i de to studiene var relativt lik.

Det ble også i studie 2 gjort en vurdering av utvalgets informasjonsstyrke. I likhet med studie 1 gikk studie 2 ut med en bred problemstilling, med et spesifikt utvalg som kunne gi rike beskrivelser for å belyse denne. Det forelå lav grad av teoretisk forankring, med sterk vekt på dialog. Utvalgets variasjon i fartstid, alder, kjønn, lokalisering og størrelse på skolen de var leder ved, ville også øke mulighetene for å få verdifull variasjon i deres erfaringer og opplevelser. Informasjonsstyrken ble derfor vurdert som høy, og utvalgsstørrelsen som tilfredsstillende, da det sammenlignet med studie 1 fortsatt forelå en viss variasjon i utvalgets karakteristika (Malterud et al., 2021, s. 73).

**2.2.2 Intervjuguide.** Det ble i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide. I utarbeidelsen av denne ble det tatt utgangspunkt i guiden som ble benyttet i studie 1, som ønsket å belyse temaene *skoleledernes første møte med pandemien, de ulike sidene av rektorrollen* (skoleleder, personalleder og pedagogisk leder), *forholdet mellom skole og foresatte*, samt *skoleledernes personlige erfaringer med ledelse under en pandemi* (Lien & Khan, 2021, vår). Målet for foreliggende studie var å få mer inngående informasjon og innsikt i skoleledernes erfaringer og hvordan disse har påvirket deres syn på sin rolle som leder, samt hvordan skolelederne har ivaretatt skolens samfunnsoppdrag. I samarbeid med veileder ble det utarbeidet en intervjuguide (appendiks F) med seks hovedspørsmål innenfor temaene *refleksjoner rundt tiden som har gått, opplevelsen av dilemmaer og vanskelige situasjoner, opplevelse av personlig endring/utvikling og refleksjon og bevissthet rundt egen lederrolle*. Eksempel på spørsmål under temaet *refleksjon rundt tiden som har gått* er «hva sitter du igjen med som dine viktigste erfaringer/lærdom fra pandemien?». Tilknyttet hvert hovedspørsmål ble det også utarbeidet forslag til oppfølgingsspørsmål, med formuleringer som “har du et eksempel på dette?” eller “kan du fortelle mer om...?”, eller “hvordan opplevde du...?”.

Når intervjuguiden ble utarbeidet var det et ønske om å ta utgangspunkt i intervjuene fra studien 1, og bruke disse aktivt i disse supplerende intervjuene. Intervjuguiden ble derfor utformet slik at den kunne tilpasses hver enkelt informant ved å referere tilbake til informantenes første intervju. I studie 1 kunne en informant for eksempel ha fortalt om en utfordrende situasjon omkring oppfølging av elever. I det supplerende intervjuet kunne dette tas opp igjen for å få rikere beskrivelser av situasjonen og dens innvirkning på skolelederen, eller som en inngang til å stille spørsmål om opplevelse av lignende situasjoner siden sist, og eventuelt hvilken innvirkning disse opplevelsene har hatt på skolelederen ett år seinere. På

denne måten ble hvert intervju tilpasset den enkelte informant (Malterud, 2017, s. 134), og spørsmålene tilknyttet hvert av temaene åpnet opp for at informantene kunne dele sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt sin rolle som leder i skolen under Covid-19-pandemien.

Intervjuguiden ble brukt for å skape en viss struktur på intervjuet, og som en veileder for å sikre at temaene ble belyst.

**2.2.3 Trening i intervjusituasjonen.** I forkant av datainnsamlingen i studie 1 ble det gjennomført en digital samtale med en offentlig leder. Det ble også gjort et test-intervju med vår veileder som respondent, hvor jeg og mine medstudenter ble utfordret som intervjuere på ulike scenarioer og intervjuteknikker. Dette ga verdifull trening i intervjuprosessen og intervjusituasjonen, hvor jeg fikk en økt innsikt i og bevissthet rundt min rolle som forsker og intervjuer. Før gjennomføring av intervjuene i studie 1 ble det også gjennomført en test-pilot. Dette pilot-intervjuet ble gjennomført med en lærer ved en grunnskole på Vestlandet, som inntok en fiktiv rolle som skoleleder. Dette var for å kvalitetssikre den utarbeidede intervjuguiden. Samtidig var dette en anledning til å tilegne oss verdifull trening i intervjusituasjonen, da dette på en bedre måte enn testintervjuet ville gjenspeile den faktiske intervjusituasjonen med skolelederne.

Under datainnsamlingen i studie 1 gjennomførte jeg, sammen med en av mine medstudenter, 10 av 15 intervjuer. Dette ga meg viktige og verdifulle erfaringer i rollen som forsker og intervjuer, og bidro til en økt trygghet i rollen og i intervjusituasjonen. I tillegg ga dette en mulighet til å bli kjent med informantene og dem med meg som intervjuer i forkant av oppfølgingsintervjuene.

Samlet sett har prosessen med rollespill, test-intervju, pilot-intervju og gjennomføring av intervjuer høsten 2020 gitt meg verdifull trening i intervjusituasjonen og som intervjuer, som er en viktig faktor for kvaliteten på datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277, Malterud, 2017, s. 70). Forberedelsesprosessen har også gjort det mulig å teste og bli godt kjent med teknisk utstyr og digitale samtaleplattformer som også skulle benyttes i oppfølgingsintervjuene, samt en mulighet til å oppdage og rette opp i eventuelle problemer eller utfordringer (Easton et al., 2000).

Trening og erfaring med intervjuprosessen og rollen som intervjuer ga meg et styrket utgangspunkt for å gjennomføre oppfølgingsintervjuer, som mulig kunne generere viktig kunnskap om skoleledernes erfaringer og refleksjoner ett og et halvt år etter at pandemien startet.

### 2.3 Datainnsamling

**2.3.1 Gjennomføring av intervjuer.** De supplerende intervjuene ble gjennomført i uke 38-42 høsten 2021, ganske nøyaktig ett år etter gjennomføring av intervjuene i studie 1. Til tross for en nedadgående smittetrend på gjeldende tidspunkt, og gjenåpning av samfunnet 25. september 2021 (Regjeringen, 2021), ble det i samråd med veileder besluttet å gjennomføre intervjuene digitalt. Digitale kommunikasjonsverktøy er et godt alternativ for gjennomføring av forskningsintervjuer når ansikt-til-ansikt-intervjuer ikke er mulig (Sedgewick & Spiers, 2009). På daværende tidspunkt opplevde skolene smittetrykk og gjenåpning ulikt, og digitale intervjuer åpnet både for hensyn til skoleledernes situasjon, og en fleksibilitet med tanke på intervjutidspunkt. Digitale intervjuer ga også en mulighet for mer tids- og kostnadseffektiv datainnsamling (Sedgewick & Spiers, 2009), samt en mer miljøvennlig løsning, da ansikt-til-ansikt ville medført reise til ulike deler av Norge. Alle intervjuene ble derfor gjennomført som digitale videosamtaler via kommunikasjonsverktøy som *Zoom* eller *Microsoft Teams*, alt etter hva den enkelte skoleleder foretrakk. For å sikre best mulig kvalitet på lydopptakene av intervjuene ble det benyttet diktafon.

Intervjuet startet med å takke for sist samtale, og for at rektoren ville delta i et nytt intervju. Videre ble betydningen av rektorens deltakelse poengtert, samt en påminnelse om informantens anonymitet, intervjuers konfidensialitet, og sikker lagring av datamaterialet i etterkant av intervjuet. Retten til å trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt ble også minnet om, for så å åpne for eventuelle spørsmål før intervjuet startet.

Intervjuet forløp i samsvar med informantens beretninger, hvor de seks hovedspørsmålene fungerte som en guide og skapte en struktur på samtalen. Oppfølgingsspørsmål ble stilt ved behov for enten presiseringer, utdyping, eller der hvor informantene uttrykte noe av interesse som falt utenfor intervjuguiden.

Alle intervjuene ble gjennomført med én intervjuer (meg), med en varighet på 25-70 minutter, og en gjennomsnittlig varighet på 38 minutter. Umiddelbart etter hvert enkelt intervju ble lydfilen overført til SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur), som er Universitetet i Bergens løsning for sikker lagring av forskningsdata (Universitetet i Bergen, 2020). Deretter ble lydfilene transkribert, for deretter å slettes.

Umiddelbare tanker og inntrykk ble notert ned i etterkant av hvert intervju, som ble delt med veileder. En løpende dialog med veileder underveis i intervju-prosessen var med på å sikre at flere synspunkt ble belyst, og ga meg mulighet til refleksjon. I samråd med veileder ble det gjennomgående stilt spørsmål om behov for justeringer av intervjuguiden eller

spørsmålsformulering etter hvert som intervjuprosessen forløp, og deltakernes beretninger førte til ny læring for meg som forsker (Malterud, 2017, s. 135).

### **2.3.2 Transkribering.** Etter overføring til SAFE ble lydfilene transkribert.

Transkribering er “en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst” (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 210), som gjør datamaterialet tilgjengelig for analyser (Malterud, 2017, s. 77). Målet med transkribering er å gjengi samtale på en måte som bevarer meningsinnholdet. Ettersom en universell mal for transkribering ikke eksisterer, er det av betydning at man som forsker gjør grundige vurderinger for hvilken transkriberingsprosedyre som på en gyldig og pålitelig måte ivaretar meningsinnholdet, og som gjenspeiler målet med studien på best mulig måte (Malterud, 2017, s. 77-79). Under forberedelsesprosessen i studie 1 utarbeidet vi en felles kodebok med skriftlige instruksjoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207), før vi fordelte transkriberingsarbeidet likt mellom oss. Kodeboken fungerte som referanse for hvordan materialet skulle transkriberes. Kodeboken inneholdt referanser som for eksempel at følelsesuttrykk som latter skulle markeres som (\*ler\*), kortere pauser og avbrutte setningsstrømmer ble markert med “...”, mens lengre pauser i tekstform ble “(…)” eller “(pause)”. Var lydopptaket uklart noen steder ble dette markert som “(uklart)”, for å unngå å legge egne fortolkninger i teksten (Easton et al. 2000). Underveis i transkriberingsarbeidet ble kodeboken jevnlig diskutert og revidert når dette fremsto som hensiktsmessig (Oliver et al., 2005).

Kodeboken fra studie 1 ble også brukt som referanse i transkriberingsarbeidet med materialet i denne studien. Transkriberingsarbeidet av de ni intervjuene ble gjennomført av meg. Automatisk transkribering av lydfiler gjennom Microsoft 365 Word ble benyttet, hvor det transkriberte materialet deretter ble nøye gjennomgått og sammenlignet med den opprinnelige lydfilen for å sikre samsvar. Så langt det var mulig, ble transkriberingsarbeidet nær ordrett, samtidig som det transkriberte materialet skulle fremstå på en slik måte at ingen av informantene kunne gjenkjennes. Dette innebar å omkode informantene til tall, og å omformulere og markere direkte eller indirekte personidentifiserende informasjon (Green & Thorgood, 2018, s. 370). Spesifikke deler med personidentifiserende informasjon ble derfor omformulert og markert med “\*...\*”, som for eksempel “jeg fulgte bare \*vår\* kommune”. Ved sensitiv informasjon ble dette fjernet og erstattet med for eksempel \*forteller om utfordrende privatsituasjon\*. Dialekt og dialektuttrykk kan også være identifiserende, og ble derfor markert og omskrevet til bokmål. Ved å markere i teksten ble det tydelig hvor og hvilke endringer som eventuelt var blitt gjort. Slik ble prinsippet om konfidensialitet og

anonymitet ivaretatt, samtidig som at meningsinnholdet i teksten ble bevart. I tillegg bidro kodeboken til at det endelige transkriberte materialet hadde en lik form.

Transkriberingsarbeidet foregikk fortløpende, som også bidro til å generere tanker og ideer til nye oppfølgingsspørsmål eller justeringer i formulering av spørsmål til neste intervju. Etter transkribering ble alle lydopptak slettet.

At transkriberingsarbeidet ble gjennomført av meg ga en mulighet for å bli godt kjent med det fulle datamaterialet. Det ga meg også mulighet til å lære om min egen intervjustil, og å kunne begynne å danne meg et bilde av meningsinnholdet i forkant av videre analyser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207; Malterud, 2017, s. 79-80). Dermed ga kjennskap til og lik form på materialet et godt grunnlag og utgangspunkt for videre analyser.

Det endelige transkriberte materialet av de supplerende intervjuene var på 76 sider med skriftstørrelse 12 og normal linjeavstand.

## **2.4 Dataanalyse**

**2.4.1 Analytisk tilnærming.** Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike metoder og strategier for å analysere data. Når et kvalitativt datamateriale skal analyseres ønsker man å finne best mulig samsvar mellom datamaterialet og analysemetode, ettersom målet er å kommunisere informantenes beretninger og livserfaringer på en troverdig måte, og å skape en dypere forståelse (Patton 1985, s. 11, i Krumsvik, 2015, s. 14). For datamaterialet i denne studien ble *systematisk tekstkondensering (STC)* (Malterud, 2012; Malterud 2017;) valgt som analysestrategi. STC en pragmatisk metode for tverrgående analyser av kvalitative data (Malterud, 2017, s. 97). Metoden er beskrivende og utforskende, og gjør det mulig å analysere data på tvers av deltakere. STC er ikke forankret i filosofiske eller metodologiske tradisjoner, som gjør at STC kan benyttes som analysestrategi for ulike typer empirisk data uavhengig av teoretisk forankring. Det tas i STC utgangspunkt i at subjektive erfaringer fra livsverden er gyldig kunnskap, hvor analysen har som mål å beskrive de mest relevante sidene av fenomenet som undersøkes så presist og omhyggelig som mulig (Malterud, 2017, s. 116). STC kan dermed sies å være i tråd med en fenomenologisk tilnærming.

Som analysemetode er STC induktiv og iterativ, og derfor kjennetegnet av å være tidkrevende å gjennomføre (Malterud, 2017, s. 115). Malterud (2012) presenterer imidlertid en nøye beskrevet fremgangsmåte for STC, der kondensering og abstrahering av data kan gjennomføres i fire steg: 1) å danne seg et helhetlig inntrykk, 2) identifisere og sortere meningsbærende enheter, 3) kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene, og til sist 4) syntetisere og sammenfatte betydningen av det man har funnet (Malterud, 2012).

Fremgangsmåten i STC er grundig beskrevet og prosessen er transparent og forholdsvis enkel å gjennomføre. Derfor omtales STC som egnet for nye forskere (Malterud, 2017, s. 79).

Metodens beskrivende og eksplorerende trekk, dens teoretiske uavhengighet, samt dens pragmatiske og spesifikke fremgangsmåte gjorde at STC ble vurdert som godt egnet som analysestrategi for å belyse skoleledernes erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt skoleledelse under Covid-19-pandemien.

Analyse ble gjennomført i henhold til de fire stegene i STC. Microsoft 365 Word ble benyttet som verktøy for å håndtere datamaterialet. Underveis ble endringer, justeringer eller ideer notert i en *prosjektlogg*, som anbefalt av Malterud (2017), for å kunne dokumentere og gi mulighet for å spore de veivalg og beslutninger som ble tatt. Dette bidrar til en iterativ og refleksiv prosess, ettersom en logg gjør det enklere å bevege seg frem og tilbake i prosessen og mellom stegene, som igjen øker muligheten for å komme frem til et gyldig resultat (Malterud, 2017, s. 53-56). I fortsettelsen vil fremgangsmåten presenteres mer inngående.

**2.4.2 Systematisk tekstkondensering.** *Steg 1.* Det første analysetrinnet i STC består i å danne seg et *helhetlig inntrykk* av data. Dette vil være det første intuitive og databaserte steget i organiseringen av materialet, og innebærer å lese gjennom det fulle datamaterialet for å danne et helhetsinntrykk. Her jobbet jeg aktivt med å legge til side egen forforståelse og teoretiske referanserammer (Malterud, 2017, s. 99), slik at informantenes stemme skulle komme tilstrekkelig frem. Samtidig fungerte målet for studien som veiviser når jeg leste gjennom informantenes beretninger. Målet var å få noen inntrykk av hva informantene forteller, heller enn å starte med systematisering av data. Etter gjennomlesning satt jeg igjen med en rekke inntrykk, og forsøkte å identifisere noen temaer i teksten som fanget min oppmerksomhet (Malterud, 2012; 2017). Temaer som gikk igjen i datamaterialet ble notert ned som *foreløpige temaer*. Disse skal skille seg fra temaene i intervjuguiden, ettersom analysen skal være en videreutvikling i form av nye inntrykk og ideer. Malterud (2012) foreslår fire til åtte foreløpige temaer, som sammenlignet med andre analysemetoder vil være et smalere utgangspunkt. I steg 1 ble fire foreløpige temaer fremtredende (se tabell 2.2, steg 1).

*Steg 2.* Neste steg omhandler organisering av de delene av datamaterialet som er av interesse, sett i lys av problemstillingen. Dette innebar en grundig gjennomlesning av datamaterialet linje for linje, og identifisering av *meningsbærende enheter*. En meningsbærende enhet er “et tekstfragment som inneholder informasjon om forskningsspørsmålet” (Malterud, 2012). De meningsbærende enhetene blir videre materiale for *koding*, som består i å klassifisere og sortere tekst som er relatert til de tidligere

utarbeidede temaene fra steg 1. Her blir tekst midlertidig fjernet fra sin opprinnelige kontekst, for så å syntetisere tekst på tvers av informanter (Malterud, 2012). Meningsbærende enheter som på tvers av informanter var relatert til hverandre ble knyttet sammen i en *kodegruppe*, og blir gitt en merkelapp, kalt en *kode*. Hver kodegruppe fikk sitt eget dokument i Microsoft 365 Word. Navnet på kodegruppene ble utarbeidet med utgangspunkt i temaene identifisert i første steg, og ble justert og endret etter hvert som jeg fikk større innsikt i og kjennskap til teksten (Malterud, 2017, s. 103).

Slik ble datamaterialet redusert ned til et fåtall kodegrupper bestående av meningsbærende enheter som evnet å belyse aspekter av interesse for studien. Tabell 2.2 viser fem kodegrupper (koder), antall informanter som snakket om kodegruppene (kilder), og antall sitater knyttet til hver av kodegruppene (referanser).

*Steg 3.* I det tredje steget gjøres en *systematisk abstraksjon av meningsbærende enheter* innad i hver av kodegruppene fra steg 2. Hver kodegruppe vil inneholde et mangfold av nyanser som beskriver ulike aspekter av betydning for problemstillingen (Malterud, 2012). Det videre arbeidet består i å sortere de meningsbærende enhetene i hver kodegruppe inn i *subgrupper*, som er undergrupper som trekker ut hovedaspekter i kodegruppen de tilhører. Her ble de fem kodegruppene fra steg 2 videre utarbeidet, vurdert og justert til fire hovedtemaer, hvor hvert hovedtema inneholdt to til fire subgrupper (se tabell 2.2., steg 3). For eksempel ble det i hovedtema 1. «økte krav og forventninger» funnet meningsbærende enheter som både handlet om arbeidsmengde og om krav til tilgjengelighet for skolelederne. Derfor ble de meningsbærende enhetene her delt inn i subgruppene 1a. «stor arbeidsmengde» og 1b. «tilgjengelig døgnet rundt». Tilsvarende sortering ble gjort i de andre hovedtemaene, hvor lignende enheter ble knyttet sammen, noen ble flyttet til andre hovedtemaer eller subgrupper, og noen ble utelatt fra analysen fordi de ikke bidro til å belyse formålet med studien. Slik ble det gjort en nøye vurdering og systematisk gjennomgang av de meningsbærende enhetene. Navn på koder ble også justert etter hvert som jeg fikk en økt forståelse for materialet.

Videre ble det utviklet et *kondensat* – et kunstig sitat, for hver subgruppe. Kondensatet skal representere alle de meningsbærende enhetene i en subgruppe, og gjenfortelle innholdet i denne på en sammenfattet måte med tydelige spor av informantenes stemme (Malterud, 2012). Her ble de meningsbærende enhetene i hver enkelt subgruppe gjennomgått og vurdert om de skulle inngå i kondensatet. Dette førte også til at noen enheter ble plassert i en subgruppe som nå ble ansett som mer passende, eller at de ble utelatt fra analysen dersom de ble vurdert som mindre relevant for problemstillingen.

I utarbeidelsen av kondensater ble det vektlagt å opprettholde den opprinnelige terminologien som informantene benytter, for å i størst mulig grad kunne reflektere og fremme essensen i den aktuelle subgruppen (Malterud, 2012). Et eksempel på et kondensat for subgruppe 4a «trygghet og mestring» er:

Som leder under pandemien har jeg blitt tryggere i min rolle som leder. Jeg har blitt trygg på at jeg kan stå i vanskelige og plutselige situasjoner.

Når kondensater for hver subgruppe var utarbeidet, ble det valgt ut et «gullsitat» fra materialet, et sitat som illustrerte det abstraherte innholdet best mulig (Malterud, 2017, s. 108). Et gullsitat for subgruppe 4a «trygghet og mestring» var for eksempel:

«Jeg er blitt tryggere på at nesten uansett hva som skjer her, så skal vi klare å håndtere det»

*Steg 4.* Det siste steget i STC, *syntetisering*, handler om å *rekontekstualisere*, altså å “sette bitene sammen igjen” (Malterud, 2012). Dette arbeidet består i å sammenfatte innholdet i kondensatene, og å utvikle beskrivelser og konsepter som kan deles med andre. Her ønsket jeg å samle det jeg har funnet og se på dette som en helhet, og å skape en troverdig historie fra informantenes perspektiv, med utgangspunkt i målet jeg hadde for studien. I stor grad handler dette steget om å validere funn, ved å vurdere hvorvidt resultatene gir en gyldig beskrivelse av den opprinnelige sammenhengen de er hentet fra (Malterud, 2012). Jeg benyttet kondensatene som et utgangspunkt for å utarbeide en analytisk tekst til hver subgruppe, som samlet utgjør det endelige resultatet i studien (Malterud, 2017, s. 109). Sitater ble brukt som illustrerende tekstelementer. Arbeidet er stadig fokusert rundt validering av resultatene, hvor de analytiske tekstene og endelige hovedtemaene vurderes opp mot det opprinnelige datamaterialet. Her utfordret jeg resultatene ved å aktivt søke i det opprinnelige materialet etter data som talte imot det jeg hadde funnet. Som et resultat av denne prosessen ble blant annet navnet på en av subgruppene justert fra «personlige ressurser» til «egne styrker og svakheter» for bedre å reflektere datamaterialet og kunne gi en gyldig beskrivelse av informantenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner.



Tabell 2.2 illustrerer den analytiske prosessen gjennom STCs tre første steg. Det fjerde analysetrinnet presenteres i resultatdelen.

Tabell 2.2: Oversikt over studiens analytiske prosess

| Steg 1: Helhetsinntrykk   | Steg 2: Meningsbærende enheter  |                    |                         | Steg 3: Abstrahert innhold/temaer  |
|---|---------------------------------|--------------------|-------------------------|--|
|   | Kode <sup>1</sup>               | Kilde <sup>2</sup> | Referanser <sup>3</sup> |  |
| Stadige utfordringer og høy arbeidsmengde. Opplevelse av støtte fra omgivelsene. Føler stort ansvar for å skape trygghet og å gi omsorg. Er blitt tryggere i lederrollen. | Endring i krav og forventninger | 9                  | 41                      | Hovedtema<br>1. «Økte krav og forventninger»<br>2. «Ansvaret har blitt tydelig»<br>3. «Har ikke stått alene»<br>4. «Innvirkning på egen lederrolle»  |
|   | Ansvarsfølelse                  | 9                  | 116                     |  |
|   | Betydningen av støtte           | 9                  | 25                      |  |
|   | Personlige egenskaper           | 9                  | 32                      |  |
|   | Trygghet og mestring            | 9                  | 56                      | Subgrupper<br>1a. «Stor arbeidsmengde»<br>1b. «Tilgjengelig døgnet rundt»<br>2a. «Omsorg og trygghet»<br>2b. «Beslutninger i usikkerhet»<br>2c. «Informasjon har vært en utfordring»<br>3a. «Kommunen stilt opp»<br>3b. «Rektorkolleger har gitt trygghet»<br>3c. «Støtte fra lederteam og personale»<br>3d. «Egne styrker og svakheter»<br>4a. «Tryggere som leder»<br>3b. «Lærerik erfaring» |

<sup>1</sup> Kode: identifiserte meningsbærende enheter; <sup>2</sup> Kilde: antall informanter som snakket om koden (N= 9);

<sup>3</sup> Referanser: antall sitater relatert til koden

## 2.5 Evaluering av metodisk tilnærming

Det eksisterer en pågående debatt omkring evaluering av kvalitative studier, hvor det finnes ulike strategier for å adressere og verifisere kvalitative studiers kvalitet (Klenke et al., 2016, s. 37-43). I det følgende vil studiens metode vurderes i henhold til de tradisjonelle kriteriene *validitet*, *reliabilitet* og *refleksivitet*.

**2.5.1 Validitet.** I kjernen av kvalitativ forskning ligger det at informantens autentiske stemme må representeres. Forsker og deltaker skal sammen ende med en «historie» som reflekterer informantens stemme (Klenke et al., 2016, s. 10). Validitetsbegrepet omhandler innen kvalitativ forskning om man har undersøkt det man ønsket å undersøke (Krumsvik, 2015, s. 151). Ettersom kvalitativ forskning er basert på en sosialkonstruktivistisk erkjennelse om at flere versjoner av virkeligheten kan være gyldige, er målet med validering av kvalitative studier å adressere troverdigheten av informasjonen som er produsert i forskningen (Krumsvik, 2015, s. 151), heller enn å bevise at man har funnet sannheten (Malterud, 2017, s. 199). Valideringsarbeidet innebærer å stille spørsmål ved kunnskapens gyldighet, gjennom å vurdere hva kunnskapen sier noe om og hva den ikke sier noe om (Malterud, s. 192). Videre bør valideringsarbeidet prege alle deler av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Validitetsbegrepet kan inndeles i *indre validitet* og *ytre validitet*. Indre validitet omhandler spørsmål rundt *hva* studien er gyldig om. Dette vil i stor grad handle om kvaliteten

på forskningsarbeidet til forskeren. For å etterstrebe høy indre validitet i denne studien ble alle valg gjennom hele forskningsprosessen foretatt med en kritisk sans. Det ble benyttet en strategisk utvelgingsteknikk som sikret at utvalget var velegnet til å kunne besvare spørsmål som belyste problemstillingen. Under datainnsamling søkte jeg rike beskrivelser fra informantene, hvor oppfølgingsspørsmål ble stilt for å få mer inngående informasjon om det informantene fortalte om. Kontrollspørsmål, såkalt «deltakersjekk», ble stilt for å kontrollere at jeg hadde forstått det deltakeren fortalte, for eksempel «forstår jeg det riktig når du sier at...?». Dette ga deltakerne mulighet til å tydeliggjøre, korrigere eller trekke tilbake informasjon (Krumsvik, 2015, s. 152). I analyseprosessen ble det gjennom stegene i STC jevnlig tatt tre skritt frem og to tilbake, ved hjelp av prosjektlogg (Malterud, 2017, s. 113-15), for eksempel ved å stille spørsmål til navn på koder og subgrupper, og i hvilken grad disse på en gyldig måte ivaretok det som ble sagt. Jeg lette også systematisk etter data som var motstridende det jeg hadde funnet. Slik ble resultatene rekontekstualisert og sett opp mot det opprinnelige empiriske datamaterialet (Malterud, 2017, s. 110). En iterativ og induktiv analysemetode som STC bidrar til å øke sannsynligheten for å se andre og nye sider ved datamaterialet (Malterud, 2017, s. 115), og dermed et gyldig resultat. I fremstillingen av resultatene var målet å fortelle informantenes historie fra deres perspektiv. Derfor ble det benyttet sitater for å illustrere ulike aspekter ved skoleledernes erfaringer og refleksjoner. Av plasshensyn måtte enkelte sitater kortes ned, og i enkelte tilfeller måtte muntlige uttrykksformer tilpasses en skriftspråklig fremstilling. Dette ble gjort i samråd med veileder slik at meningsinnholdet i utsagnet ble bevart.

Ytre validitet omhandler hvorvidt studiens resultater kan overføres til andre situasjoner, og vil naturlig avhenge av studiens indre validitet (Krumsvik, 2015, s. 153). Studiens kvalitative design gir ikke mulighet for statistisk generalisering. Kvalitative data som gir rike og detaljerte beskrivelser, vil imidlertid likevel kunne ha ytre validitet. En forutsetning for resultatenes overførbarhet vil være kvaliteten på beskrivelse av forskningsprosessen og funn, slik at leser har mulighet til å gjøre en vurdering om hvorvidt studiens funn kan ha gyldighet i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293-294).

Kravet til ytre validitet ble i denne studien forsøkt møtt ved å gi en grundig beskrivelse av alle deler av forskningsprosessen, og ved å presentere dette på en tydelig og oversiktlig måte. Videre blir studiens ytre validitet styrket ved at studiens informanter representerer flere kommuner fra ulike deler av Norge som var særlig berørte av Covid-19-pandemien. For ytterligere å øke studiens ytre validitet ble studiens funn diskutert opp mot annen relevant forskning på feltet (Brottveit, 2018, s. 143).

**2.5.2 Reliabilitet.** Relatert til validitet er begrepet *reliabilitet*, som omhandler studiens pålitelighet eller nøyaktighet (Brottveit, 2018, s. 143). Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt funnene er repeterbare eller replikerbare på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil imidlertid være andre kriterier for reliabilitet som anses som viktig innen kvalitativ forskning, ettersom fenomenene som studeres er i stadig endring og forskningsprosessen er fleksibel (Klenke et al., 2016, s. 10). Reliabilitet, eller pålitelighet, sees her i sammenheng med intervjuene, transkripsjonene og analysearbeidet (Krumsvik, 2015, s. 159).

I studien ble det tatt utgangspunkt i den samme semistrukturerte intervjuguiden i gjennomføringen av alle intervjuene, som sikret at informantene ble stilt og responderte på lignende spørsmål innenfor de samme temaene. Under intervjuene var det av betydning å fremstille spørsmålene på en klar og tydelig måte, med så lav grad av ledende formuleringer som mulig for å unngå å påvirke informantenes svar. Under transkriberingsarbeidet ble samme prosedyre benyttet i transkribering av alle intervjuer. Lydopptaket ble nøye gjennomgått og deler av opptaket lyttet til flere ganger underveis. I tillegg lyttet jeg gjennom opptaket i sin helhet for å rette opp i eventuelle feil, og for å sikre en så korrekt overføring til tekst som mulig. I analyseringen av datamaterialet ble reliabiliteten sikret gjennom føring av prosjektlogg. Transparens har vært vektlagt under fremstillingen av studien, gjennom å gi en grundig beskrivelse av forskningsprosessen, som også øker studiens reliabilitet.

**2.5.3 Refleksivitet.** Ettersom man som forsker innen kvalitativ forskning er hovedinstrumentet for datainnsamling (Klenke et al., 2016, s. 10), vil ens erkjennelse av egen «bagasje» eller forforståelse være vesentlig (Malterud, 2017, s. 43), som for eksempel egne erfaringer, hypoteser, holdninger, faglige perspektiver og teoretiske grunnlag. Forskers forforståelse kan forme studiens retning gjennom valg som tas under forskningsprosessen, og den tolkning og forståelse forskeren får av det innsamlete datamaterialet. Slik kan forskers forforståelse ha betydning for det endelige forskningsresultatet (Malterud, 2017, s. 41). Refleksivitet er en kritisk og dyptgående bevisstgjøringsprosess, som både omhandler refleksjon rundt teknikker og strategier som benyttes i forskningsprosessen, men også kritisk vurdering av aspekter ved seg selv som forskningsinstrument, og egne livserfaringer som er av betydning for forskningsprosessen (Del Busso, 2018, s. 125). Det er derfor betydningsfullt å identifisere og drøfte betydningen av ens påvirkning som forsker, for på denne måten sørge for at forskningsprosessen resulterer i vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108; Malterud, 2017, s. 19), som vil bidra til å øke resultatenes kvalitet, gyldighet og pålitelighet (Del Busso, 2018, s. 125)

Gjennom forskningsprosjektet har jeg forsøkt aktivt å reflektere rundt min egen forforståelse, og hvordan dette kunne virke styrende for min oppmerksomhet og forståelse for studieområdet. I forkant av og i forberedelsene til forskningsprosjektet reflekterte jeg rundt tidligere erfaringer og antakelser som potensielt kunne påvirke forskningsprosessen og resultatet. Disse refleksjonene ble jevnlig tatt frem for å sikre opprettholdelsen av en aktivt reflekterende holdning (Malterud, 2017, s. 46). I forkant av prosjektet hadde jeg liten erfaring med emnet skoleledelse. Jeg hadde imidlertid gjort meg noen erfaringer som foresatt til et barn ved en barneskole både under normale omstendigheter, og under pandemien. Dette gjorde at det forelå noe innsikt fra en foresatts perspektiv rundt drift av skole både under normale omstendigheter og under pandemi. Som psykologistudent forelå det faglig og teoretisk bakgrunn fra et psykologisk perspektiv omkring menneskets atferd og omgivelsenes påvirkning. Tidligere arbeidsforhold har gitt meg noe erfaring omkring relasjons- og emosjonsledelse. Kriseledelse forelå det imidlertid lite kunnskap om i forkant av prosjektet. For å utvide og tilegne meg kunnskap ut over det jeg mente jeg visste på forhånd, ble det gjennomført en litteraturgjennomgang på forskningsfeltet kriseledelse, relasjonsledelse og emosjonsledelse (Malterud, 2017, s. 19).

I rekrutteringsprosessen i studie 1 ble det sikret at utvalget besto av skoleledere fra skoler vi ikke hadde noen tilknytning til. Dette ga en større mulighet for å møte informantene med et åpent sinn som ikke var farget av tidligere inntrykk, og som ikke ville skape usikkerhet rundt våre motiver. I gjennomføringen av oppfølgingsintervjuene kan tidligere deltakelse i studie 1 også ha hatt en tryggende effekt, gjennom at deltakerne både hadde kjennskap til den digitale intervjusituasjonen, til forskningstemaet, og at flere av dem hadde kjennskap til meg som forsker fra første intervju. Dette kan ha bidratt til å skape en trygg intervjusituasjon, hvor deltakerne åpent kunne dele sine erfaringer og refleksjoner.

I forkant og under intervjuene forsøkte jeg å sette meg inn i informantenes situasjon, for på den måten bedre kunne ivareta dem og unngå å påføre dem belastninger. Under intervjuene ble «løse tråder» forsøkt fulgt opp, hvor jeg aktivt søkte å utfordre eller utfylle min kunnskap.

Analysene og tolkningene av datamaterialet ble gjennom hele prosessen kontrollert opp mot det opprinnelige datamaterialet, hvor refleksivitet er en viktig del av den induktive og iterative fremgangsmåten i STC (Malterud, 2017, s. 113).

Underveis ble forskningsprosessen, veivalg og funn diskutert jevnlig sammen med veileder, samt nedskrevet i prosjektlogg. Bevisstgjøring og erkjennelse av utfordringer, overraskelser, oppdagelser og følelser underveis ble også notert ned i loggen. Slik forsøkte jeg

gjennom hele prosessen å arbeide med egen erkjennelse og vurdering av min egen betydning for studien og dens resultater (Malterud, 2017, s. 21)

## **2.6 Forskningsetiske betraktninger**

Forskningsprosjektet er gjennomført i etterkant av godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), se appendiks A.

**2.6.1 Informert samtykke.** I studie 1 fikk samtlige informanter tilsendt informasjons- og samtykkeskriv (se appendiks E), som ble utarbeidet i samsvar med NSDs anbefalinger til oppsett og innhold (Norsk senter for forskningsdata, 2020). Skrivet ga informasjon om studiens formål og hva deltakelse ville innebære for dem som deltaker. Informantenes skriftlige samtykke fra studie 1 ble lagt til grunn i gjennomførelsen av oppfølgingsintervjuene i studie 2. I starten av hvert intervju ble hovedtrekkene i skrivet gjentatt, og at de når som helst og ubegrunnet kunne trekke seg fra studien, uten videre konsekvenser. Til sist ble det åpnet opp for spørsmål fra informanten dersom noe var uklart. Samtlige deltakere ga sitt muntlige samtykke til å delta i studie 2.

**2.6.2 Konfidensialitet.** Krav til personvern ble opprettholdt og ivaretatt gjennom å oppbevare konfidensiell informasjon i SAFE. Anonymisering ble gjennomført ved å gi hver informant en tallkode, hvor tallkode tilknyttet til informant ble oppbevart i SAFE i et eget dokument. Under transkribering ble all direkte, indirekte eller særlig sensitiv personidentifiserende informasjon anonymisert ved å endre eller å fjerne deler av teksten. I bruk av sitater fra det transkriberte materialet ble anonymisering vektlagt, for å sikre informantenes identitet i fremstilling av studiens funn (Malterud, 2017, s. 215). Etter transkribering ble lydopptaket slettet. Datamaterialet ble oppbevart i SAFE, som ble slettet ved prosjektslutt. Under prosjektperioden var det kun meg og veileder som hadde tilgang til prosjektets sikre serverområde.

## **3. Resultater**

Gjennom analyser av datamaterialet ble det identifisert fire hovedtemaer: «Økte krav og forventninger»; «Ansvaret har blitt tydelig»; «Har ikke stått alene»; «Innvirkning på egen lederrolle». Hver av hovedtemaene utdypes med to til fire subgrupper (se figur 4.1).

### **3.1 «Økte krav og forventninger»**

Et første tema som ble tydelig under analysen var skoleledernes opplevelser av endringer i krav og forventninger til rollen som skoleleder. Samtlige informanter fortalte hvordan Covid-19-pandemien har gitt en økt arbeidsbelastning og en større forventning til tilgjengelighet. Dette utdypes nærmere under subgruppene «stor arbeidsmengde» og «tilgjengelig hele døgnet».

**3.1.1 «Stor arbeidsmengde».** Skolelederne fortalte om endring i arbeidsoppgaver og økt arbeidsmengde under pandemien. To av deltakerne uttrykte at de opplever rollen som rektor utfordrende og krevende i utgangspunktet, men at pandemien har ført til en rekke tilleggsoppgaver. Pandemien skapte et usikkerhetsmoment som man til enhver tid måtte forholde seg til og håndtere. Skolelederne fortalte om en økt arbeidsmengde med Covid-19-relaterte arbeidsoppgaver som smittesporing og smittevern, i tillegg til stadige endringer i regler og tiltak fra myndighetene. Ett og et halvt år inn i pandemien fortalte skolelederne om en tilpasning til situasjonen, men at pandemien stadig har bydd på utfordringer og nye arbeidsoppgaver, som informering og organisering av vaksinerings eller utfordringer med sykefravær blant både personalet og elever. Flere av skolelederne fortalte at de har strukket seg langt og har jobbet veldig mye for å imøtekomme alle krav og forventninger, og at dette har vært utfordrende. Tre av lederne forteller hvordan dette over tid har ført til slitenhet, og en av dem uttrykker takknemlighet for å ha vært «lykkelig uvitende» om at pandemien ville vare så lenge som den har gjort.

Flere av rektorene understrekte at arbeidsoppgavene *i seg selv* ikke oppleves krevende, men at den *totale mengden* arbeidsoppgaver er blitt så stor. Summen av arbeidsoppgavene beskrives av en av skolelederne som en «(...) enorm mengde med «mange bekker små»». Den samme skolelederen opplever at pandemien ikke har krevd noe annet eller noe ekstra av ham/henne som leder, men *mer* av det som kreves til vanlig når det gjelder informering, oppfølging, ivaretagelse og organisering:

«Det å være i ledelsen i en krise er som å være i ledelse på speed på en måte. Altså, det som er viktig til vanlig, det er bare ti ganger så viktig under en krise. Det er ingenting nytt, det er ingenting annet som er viktig under en krise. Det er bare blitt veldig mye mer viktig, alt sammen.»

**3.1.2 «Tilgjengelig døgnet rundt».** Skolelederne fortalte at skolelederrollen i utgangspunktet krever mye arbeid, og gjerne ut over ordinær arbeidstid. Pandemien har imidlertid krevd enda mer av deres tid, og ofte deres umiddelbare respons på ulike situasjoner og problemstillinger. Seks av skolelederne beskrev hvordan de har arbeidet ut over normal arbeidstid for å håndtere saker som krever umiddelbar håndtering, som for eksempel informering og organisering ved tilfeller av smitte ved skolen. Flere av dem fortalte hvordan de har vært tilgjengelig «til alle døgnet tider», og om hvordan de har blitt kontaktet på ettermiddager, kvelder og i helger. En av rektorene opplevde en følelse av å være på vakt og å

måtte være forberedt på å «på et hvilket som helst tidspunkt slippe det vi står med i hendene» når telefonen ringer. Flere fortalte om tilfeller hvor de har måttet bryte opp ulike større og mindre private tilstelninger på grunn av arbeid som krever umiddelbar oppmerksomhet og håndtering. Flere beskrev dette som slitsomt, og en av skolelederne fortalte om opplevelsen av at skillet mellom jobb og privatliv viskes ut. «Det er på en måte forventet at en er tilgjengelig hele døgnet rundt» uttrykte en rektor. Forventningen til tilgjengelighet ble videre beskrevet av tre rektorer som å ha blitt en uttalt forventning fra både ledelse og av foresatte i løpet av pandemien. To av disse opplevde en mangel på forståelse fra omgivelsene for sin egen og sine ansattes arbeidssituasjon, blant annet at det ikke eksisterer et rammeverk som ivaretar deres arbeidstid i en slik situasjon, for eksempel gjennom avspasering. Dette opplevdes av en av skolelederne som å bli utnyttet. En annen uttrykte:

«Det er en forventning om at vi skal være tilgjengelig hele tiden, og på et hvilket som helst tidspunkt slippe det vi står med hendene, selv om det er ferie, selv om det er helg, og bare på en måte gjøre en jobb, og uten at du får kompensert på andre måter enn at du får eventuelt avspasert det. Men i realiteten så er det ikke sånn at man får avspasert det»

### **3.2 «Ansvaret har blitt tydelig»**

Det andre hovedtemaet handler om skoleledernes opplevelse av et større og tydeligere ansvar som leder under pandemien, som kan illustreres av sitatet «det er nå jeg faktisk trengs mest». Subgruppene «omsorg og trygghet», «beslutninger i usikkerhet» og «informasjon har vært en utfordring» nyanserer skoleledernes opplevelse av ansvar under pandemien.

**3.2.1 «Omsorg og trygghet».** Å ivareta, støtte og trygge de ansatte, foresatte og elever forteller samtlige av informantene at har vært et viktig fokus og prioritet. Som en av dem uttalte; «mennesket er vår viktigste ressurs». Skolelederne fortalte om hvordan deres ansatte gjennom pandemien har opplevd å ha gjennomgått store endringer i organisering, arbeidsomgivelser og arbeidsmetoder. De fortalte om ansattes bekymringer og uro, og hvordan personalet har hatt en økt arbeidsmengde i løpet av pandemien. Fire av skolelederne beskrev en forståelse for og bekymringer rundt lærernes krevende hverdag. Samtlige beskrev et sterkt ønske om å vise omsorg og skape trygghet for sitt personale. Flere opplevde dette som utfordrende, ettersom personalet har respondert ulikt på situasjonen, og har ulike behov og forventninger fra sin leder. En av skolelederne beskrev dette slik:

«Noen er ikke noe redd for å være sammen, og andre er livredde for å bli smittet. Så det med å finne den balansen der er noe som jeg har jobbet med hele tiden»

For å imøtekomme personalets behov fortalte skolelederne om en rekke handlinger, beslutninger og tiltak de har gjort for at personalet skulle føle seg trygg og ivaretatt. To av informantene fortalte om betydningen av å være åpen og ærlig om egen usikkerhet ovenfor sine ansatte, og effekten av å si «jeg vet ikke, men jeg vil finne en løsning». Skolelederne har strukket seg langt for å gi omsorg og trygghet til sine medarbeidere, og en av skolelederne ønsket å stille seg tilgjengelig for dem døgnet rundt. Flere av informantene fortalte også om at de aktivt har prioritert de ansattes ve og vel i beslutningsprosesser, gjennom å senke arbeidsbelastningen deres i en krevende situasjon, av frykt for at de skulle bli utslitte. I dette arbeidet beskrev en av skolelederne at det ble viktig å forsøke å være i forkant av situasjoner og se for seg ulike scenarioer og eventuelle påfølgende spørsmål fra personalet og foresatte. For å avlaste sine ansatte innebar dette for flere av skolelederne å ta på seg flere arbeidsoppgaver, som for eksempel å overta kommunikasjonen med foresatte i enkelte tilfeller. Å gi personalet økt medvirkning i beslutninger har også for to av skolelederne vært en viktig måte å vise omsorg på, hvor de påpekte at dette er noe som må arbeides med kontinuerlig for at de ansatte skal oppleve å ha medvirkning i saker som angår dem.

Personalets usikkerhet, bekymringer og deres krevende arbeidssituasjon har også hatt en emosjonell innvirkning på flere av skolelederne, hvor en av dem opplever det som en sterk påkjenning å se et presset og utslitt personale:

«Det er tøft for meg å se at mine ansatte har det sånn som nå... Avdelingslederne mine sitter hos meg og griner... Det er menneskelig tøft»

Flere skoleledere ytret også bekymringer for elevene, og den innvirkningen sosial begrensning har hatt på dem. Mangel på ressurser for å ivareta de sårbare barna opplevdes av flere som vanskelig. Én av rektorene var åpen om en bekymring for langtidseffekten pandemien har hatt på elevene, og da spesielt de sårbare barna. Samtidig fortalte flere av skolelederne hvordan de har arbeidet for å skape trygge og mest mulig normale omgivelser på skolen for elevene i en tid med strenge smitteverntiltak, og har blitt bevisst på den rollen skolen har som sosial arena for elevene under en pandemi. En av skolelederne reflekterte rundt ivaretagelse av elevene under pandemien slik:



«Det at de små barna har fått lov til å være små barn... Det tenker jeg har vært viktig, fordi at det er jo på skolen de har fått lov til det. Hjemme har de jo ikke fått lov til å leke med hvem som helst»

En annen rektor forteller:

«Vi har jo i hvert fall prøvd å være veldig bevisst at elevenes hverdag skal være mest mulig normal, og at de blir så utsatt for dette her temaet [pandemien] hele tiden, at her på skolen kan vi kanskje prøve å ikke fokusere mye på det, i den grad vi kan»

Flere av skolelederne beskrev hvordan de først og fremst ivaretar elevene gjennom sine lærere og SFO-ansatte. De fortalte at de aktivt har arbeidet med å observere, lytte og tilrettelegge for best mulige arbeidsforhold for lærerne, slik at lærerne har kunnet være til stede og fulgt opp elevene. Kontakt med bekymrede foreldre og jevnlig dialog med FAU ble også av flere av rektorene beskrevet som å ha vært en viktig oppgave og ressurs under pandemien, både for å trygge elevenes foresatte, og for å få informasjon og tilbakemelding på skolens håndtering fra foresattes perspektiv. En av rektorene utdypet videre hvordan ens egen ivaretakende atferd vil kunne ha en «smittende» effekt ut til de ansatte, som ville bidra til at elevene også ble sett og ivaretatt:

«Det å ivareta [ansatte] da, har vært en særdeles viktig oppgave, og hvis jeg greier... å ivareta ansatte, så har de den samme opplevelsen ut til sine elever igjen, og så ja, forplanter det seg»

**3.2.2 «Beslutninger i usikkerhet».** Skolelederne fortalte om utfordringer med å gjøre valg, prioriteringer og å fatte beslutninger på vegne av skolen, personalet, elever og foresatte i situasjoner som var uoversiktlige og uklare, og med manglende informasjon. Dette har for flere medført en opplevelse av usikkerhet. En av skoleleder beskrev dette som å «prøve å ta de riktige avgjørelsene, uten å vite hva som er rett».

Skolelederne har opplevd å stå ovenfor ulike prioriteringer underveis i pandemien. To av skolelederne beskrev opplevelsen av krysspress og dilemmaer i beslutningstaking som følge av å være leder innenfor gitte kommunale rammer under en pandemi. For to andre skoleledere har pandemien har fått dem til å stille spørsmålet «hva er viktig?», og så prioritere dette. Samtlige har ønsket å prioritere ansatte og elevers helse og velvære, og fortalte om

prioriteringer de har gjort for å lette personalets arbeidsbyrde. For eksempel har flere valgt å sile informasjon, ta bort arbeidsoppgaver, og har involvert de ansatte i beslutningsprosesser der det opplevdes som hensiktsmessig, for å forsøke å møte personalets behov. For mange har slike prioriteringer gått på bekostning av andre arbeidsoppgaver og krav. For eksempel beskrev flere av skolelederne at de har valgt å prioritere bort arbeidet med den nye læreplanen og annet faglig utviklingsarbeid. Flere fortalte også at de har valgt å gå ut over skolens budsjett for å kunne imøtekomme elevens krav og behov for ekstra oppfølging, og for å dekke inn sykdomsfravær hos personalet. Som en av skolelederne uttrykte, «(...) vi må bruke de pengene vi må bruke for å kunne klare å vise til smitteveilederen».

For en skoleleder følte det ekstra viktig å prioritere personalet og elevenes psykiske helse. For å gjøre dette, valgte de i skoleledelsen å fokusere på det de *kunne* gjøre og gjennomføre som skole, for eksempel ved å finne kreative løsninger på hvordan man kan være samlet sosialt innenfor gitte smittevernrammer. Å finne alternative og kreative løsninger på sosiale sammenkomster er det flere av skolelederne som har prioritert, for eksempel å ha bingo via digitale tjenester, eller å organisere møter med avstand i samsvar med smittevernveilederen.

I starten av pandemien opplevde en av skolelederne at det var vanskelig å delegere bort oppgaver til avdelingsledere, fordi ansvarsfølelsen og kontrollbehovet ble så stort i en usikker situasjon. For en annen rektor har vært viktig å i det hele tatt fatte en beslutning som leder, heller enn at saker blir stående uavklart. Flere har kjent på betydningen av å være klar og tydelig i sine avgjørelser for å minske usikkerhet. Jevnt over beskrev skolelederne en opplevelse av å ha et stort ansvar for å fatte beslutninger, som av én rektor opplevdes som ensomt. En annen uttrykte:

«Pandemien har fått meg til å forstå hvor viktig det er med ledelse. Og fått meg til å forstå hvor viktig det er å si, og ta beslutninger på vegne av noen, og ikke involvere alle i enhver minste detalj. Men gi dem det de har behov for»

**3.2.3 «Informasjon har vært en utfordring».** Flere av rektorene har opplevd et stort og krevende ansvar for håndtering og videreformidling av informasjon. De fortalte om hvordan de selv har måttet forholde seg til store mengder informasjon fra kommune og myndigheter, og om et ansvar for å videreformidle denne informasjonen til personalet, foresatte og elever. Dette ansvaret har ført til at mye tid er brukt på å innhente, forstå og videreformidle informasjon. Når, hva og hvor mye som skal informeres om ble beskrevet av

en av skolelederne som viktige spørsmål å stille seg i dette arbeidet. En annen har erfart at «det blir aldri nok informasjon». Tre av rektorene fortalte at de aktivt har jobbet med å systematisere, sile og konkretisere informasjonen før den ble sendt ut. En av skolelederne beskrev hensikten dette arbeidet, nemlig at lærerne skulle kunne bruke tid på elevene og planlegging av undervisning, i stedet for å måtte lese informasjon som ikke angikk dem.

Flere har i håndteringen av informasjon vært bevisste på den tryggende effekten informasjon kan ha i en utrygg situasjon, og på sin egen rolle i å kunne bidra til å skape trygghet for personalet, elever og foresatte tilknyttet skolen. Åtte av informantene har som følger av dette opplevd et stort ansvar for å holde seg oppdatert på smittesituasjonen i samfunnet, og på gjeldende retningslinjer og regelverk, i tillegg å selv forstå ny og skiftende informasjon for å kunne drifte skolen best mulig. Dette var også viktig for dem for å kunne møte eventuelle spørsmål fra personalet eller foresatte på en rolig og trygg måte. To av skolelederne reflekterte rundt sine erfaringer med informasjon under pandemien slik:

«Jeg sitter igjen med at informasjon ut til enten personalet eller foresatte er “knall-viktig”. Og god informasjon, det roer veldig folk»

«... Å kommunisere og forvalte innhold og kommunisere det ut på en forståelig og trygg og god måte... Det er kanskje det jeg har lært mest av, hvor viktig det er med riktig og god og spesifikk informasjon da.»

### **3.3 «Har ikke stått alene»**

Samtlige deltakere fortalte om et støttende nettverk rundt seg under pandemien, som har bidratt til en opplevelse av å bli ivaretatt og trygget som leder i vanskelige situasjoner. Opplevd støtte kommer derfor frem som et tydelig hovedtema. Skolelederne har opplevd støtte fra ulike hold, som utdypes videre under fire undertemaer: «Kommunen har stilt opp», «rektorkolleger har gitt trygghet», «støtte fra lederteam og personalet» og «egne styrker og svakheter».

**3.3.1 «Kommunen har stilt opp».** Alle informantene fortalte om hvordan ulike funksjoner og ledelse i kommunen har vært en viktig støtte for dem under pandemien. En av dem beskrev hvordan støtte fra kommunen har «(...) vært med på å gjøre at denne jobben har vært mulig å gjennomføre». Skolelederne fortalte om hvordan kommunen har bidratt med informasjon, rådgivning og tilgjengeliggjøring av ulike instanser og ressurser. Informantene beskrev også hvordan kommunen har gitt en opplevelse av å ha et stort nettverk rundt seg,

som har hatt en viktig tryggende funksjon for dem i sin utøvelse av ledelse under pandemien. Flere fortalte at kommunen har gjort seg tilgjengelig for dem, og har vært der når skolelederne har hatt behov for det.

To av skolelederne har imidlertid kjent på en manglende forståelse og ivaretagelse fra den administrative siden av kommunen når det gjelder regulert arbeidstid og godtgjørelse, som følger av at kommunens systemer ikke var rikket for en slik krise. En annen rektor uttrykker behov for en mentor på dette tidspunktet i pandemien, for å få støtte til å håndtere den store arbeidsmengden.

Til tross for noe varierende erfaringer, har kommunen for de fleste av skolelederne bidratt til en opplevelse av en håndterbar langvarig situasjon.

«I forhold til oppfølging av de over meg, så savner jeg ikke noe. De har stått i en veldig vanskelig situasjon de også, og har jo stått på \*hodet\* for at vi skal kunne få ting til (...) de har sagt at “ring meg hvis det er noe”, og da gjør jeg det. Det, det er nok for meg»

**3.3.2 «Rektorkollegaer har gitt trygghet».** Fire av skolelederne fortalte at enten formelle eller uformelle rektornettverk og kontakt med rektor-kollegaer har hatt en viktig tryggende og støttende funksjon for dem under pandemien. Noen av dem har opplevd at tett samarbeid og felles beslutninger med skoler i nærområdet eller i kommunen har vært betydningsfullt for egen trygghet i å kunne stå i beslutninger. Andre fortalte om hvordan uformelle forum med rektor-kollegaer har vært en arena der man kan stille større og mindre spørsmål som man ikke vil fremme i eget lederteam eller til egen leder. Rektornettverk har også vært en arena der skolelederne har kunnet dele erfaringer og dermed lære av hverandre underveis i pandemien. En av skolelederne beskrev hvordan relasjoner til rektor-kollegaer har gitt trygghet slik:

“[Jeg] blir tryggere i beslutninger selv, enn det jeg hadde vært om det bare var meg, en sjel og en skjorte”

**3.3.3 «Støtte fra lederteam og personale».** For flere av skolelederne har lederteam og personalet vært en viktig støtte. Å ha et lederteam rundt seg har vært viktig for følelsen av å være flere om håndteringen av pandemien, fortalte en rektor. For en annen har støtte fra lederteamet gitt en følelse av sikkerhet gjennom å kunne drøfte og diskutere ulike

problemstillinger før noe besluttes og iverksettes. En av rektorene fortalte om hvordan nær relasjon til personalet skaper et større handlingsrom, som letter arbeidet som leder. Personalet trekkes av flere frem som å ha stått på og bidratt til å håndtere situasjonen, hvor en av skolelederne uttrykte: «Jeg har et veldig godt team rundt meg». En annen forteller om sin positive opplevelse av personalets respons på og håndtering av pandemien:

«Vi har et personale som er utrolig løsningsorientert, fantastisk til å hjelpe hverandre. Både fagarbeidere og assistenter og konsulent og renholdere. (...) Og alle vil jeg si har vært veldig hjelpsom og løsningsorientert og ønsket at “dette skal vi få til sammen. Det har vært en fantastisk opplevelse»

**3.3.4 «Egne styrker og svakheter».** Skolelederne peker også på ulike personlige egenskaper som har hatt betydning for dem i møtet med pandemien, slik som personlighet, tidligere erfaringer og egen ivaretagelse/selvomsorg.

Personlige karakteristika, som evnen til å forholde seg rolig og trygg, og evnen til å håndtere og memorere store mengder informasjon ble av flere informanter beskrevet som betydningsfullt. En av dem opplevde evnen til å håndtere informasjon som å være «den beste egenskapen jeg kunne ha hatt siden mars 2020». En annen opplever sin personlige preferanse for spenning og utfordringer som en nyttig og motiverende egenskap for håndteringen av en langvarig krise: «(...) det blir en veldig sann driv om å få det til, og det synes jeg er spennende»

Erfaring og kunnskap anses også av flertallet av informantene som å være av betydning. For eksempel opplevdes lang og/eller tidligere erfaring som skoleleder, utdanning og kursing innen ledelse, kriseledelse eller operativ ledelse som både nyttig og avgjørende for dem. Tidligere livserfaringer som oppvekst eller utfordrende livs- og familiesituasjoner anses av noen som en viktig innvirkning på hvordan en som skoleleder har respondert på og håndtert en langvarig krise. Flere kjente på en trygghet i lederrollen som følger av ulike tidligere erfaringer. For eksempel fortalte en av rektorene at «jeg er så trygg i resten av jobben», og at denne tryggheten opplevdes som en styrke i møtet med pandemien.

En av skolelederne fortalte om hvordan personlige egenskaper som lojalitet til ledelse og myndigheter, kombinert med høy ansvarsfølelse under pandemien har hatt en personlig negativ innvirkning i form av slitenhet og følelsen av å ikke strekke til som leder.

Noen av skolelederne opplevde et økt behov for å ta vare på seg selv i løpet av perioden. To av informantene forteller om hvordan kroppslige signaler/symptomer på stress

førte til anerkjennelse av betydningen av å ta vare på seg selv. Enkelte har fått et økt behov for å være alene, og har møtt dette enten ved å organisere seg på hjemmekontor ved behov, eller å ta seg fri og reise bort. Noen har utviklet teknikker for å “koble inn og ut” av jobb, eller for å distansere seg fra vanskelige problemer for å klare å gjennomføre jobben som skoleleder, noe som har vært nyttig under pandemien.

Flere av skolelederne opplever å ha blitt flinkere til å oppdage og å ivareta egne behov, som en av skolelederne beskriver slik:

«Når sommerferien kom, og du kjente at hodepinen var lik i august som den var i juni, da skjønnte jo man det at man må gjøre noen grep. Så jeg har nok vært flinkere til det i høst fordi at, ja ... Helsen vår skal vi jo ta på alvor, det sier jeg til alle andre, så nå har jeg prøvd å begynne å høre meg selv»

### **3.4 «Innvirkning på egen lederrolle»**

Den siste hovedgruppen omhandler skoleledernes opplevelse av økt trygghet og følelse av mestring i lederrollen, i tillegg til betydningsfull læring som følger av sine erfaringer under pandemien. Subgruppene “Tryggere som leder”, og “Lærerik erfaring” nyanserer dette bildet.

**3.4.1 «Tryggere som leder».** Samtlige skoleledere forteller om opplevelse av økt trygghet og mestring i lederrollen under pandemien. Tre av skolelederne fortalte om en økt trygghet i møte med vanskelige og usikre situasjoner, hvor en av dem utrykte: «Jeg kan klare å stå i vanskelige ting». En annen fortalte om en trygghet i å vite hvor man finner informasjon, å kunne si at situasjonen er uavklart, og en trygghet i å ikke umiddelbart ha alle svar til dem rundt seg. En av skolelederne beskrev hvordan det gradvis ble lettere å håndtere situasjonen etter hvert som pandemien forløp, og at Covid-19-relaterte arbeidsoppgaver er blitt en del av hverdagen.

Flere av lederne er tilfredse med hvordan de har fulgt opp sine ansatte med informasjon, tilgjengelighet, tilstedeværelse, ved å lytte og å være ærlig, og generelt ha vært en trygghet for dem. Flere har fått dette bekreftet gjennom tilbakemeldinger fra personalet og foresatte, noe som ytterligere har bidratt til opplevelsen av trygghet og mestring.

Én fortalte om motstridende følelser av mestring, som oppleves som vanskelig: Opplevelsen av mestring er til stede, samtidig som høyt arbeidspress og krysspress har ført til følelsen av å være “ubrukelig” som leder. Samtidig uttrykker lederen å være fornøyd med å ha

vært rask til å forstå alvoret i Covid-19-situasjonen, og at de handlingene og beslutningene som ble gjort opplevdes som en selvfølge.

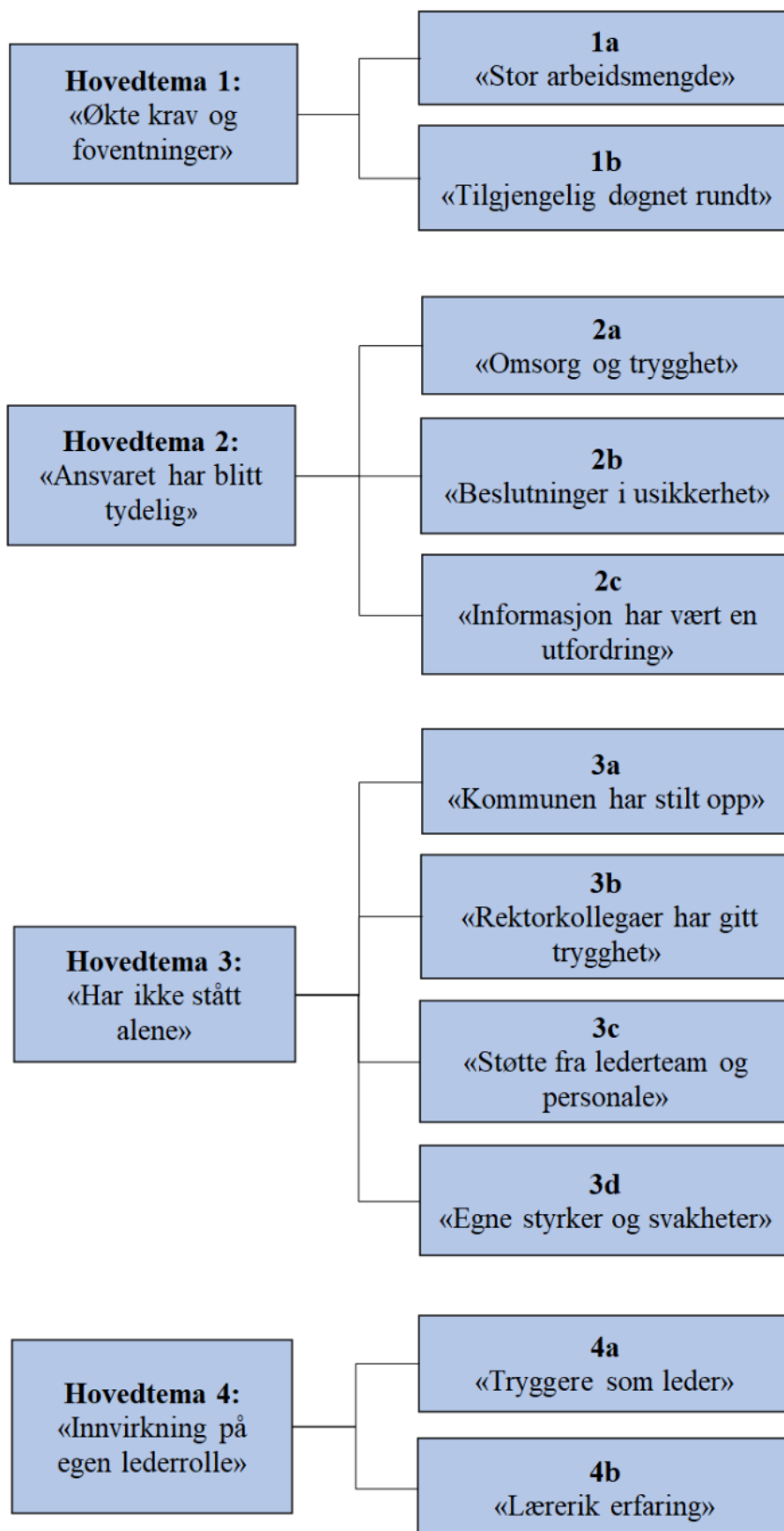
Flere av informantene ser på håndteringen av pandemien som en nyttig erfaring for sin videre utøvelse av ledelse, spesielt i å kunne stå tryggere i utrygghet og usikkerhet. En av skolelederne har fått en opplevelse av å være «... bedre rustet til å håndtere kriser og litt sånne ting som kan oppstå i en skolehverdag». En annen skoleleder beskrev en utvikling av trygghet i det utrygge slik:

«Jeg tror faktisk at jeg har litt mindre høye skuldre for plutselige ting som kan skje. Jeg er blitt tryggere på at nesten uansett hva som skjer her, så skal vi klare å håndtere det. Det, det tar jeg med meg videre. Det kjenner jeg på, og så tror jeg at jeg har blitt flinkere til å ta ting som de kommer. Det er ikke alt vi kan forberede oss på»

**3.4.2 «Lærerik erfaring».** Skolelederne beskrev læring og endring på en rekke områder. Flere har fått en økt bevissthet rundt betydningen av sosial kontakt. En av dem har gjort en viktig erfaring om betydningen av “small-talk”, og utfordringen med å opprettholde uformell prat med personalet i en digital hverdag. En annen fortalte om en økt forståelse for betydningen av organisasjonskultur, og hvilken rolle leder har i å arbeide med og bruke tid på å skape en god kultur i egen organisasjon. Flere har fått økt bevissthet rundt og innsikt i utøvelse av personalledelse, for eksempel betydningen av å være tett på de ansatte, og å være en trygghet for dem.

Pandemien har også for noen gitt en bekreftelse på egenskaper man har hatt en oppfattelse av å besitte, for eksempel evne til å forholde seg rolig og å ikke bekymre seg, eller trivsel i krisesituasjoner. En annen gjorde en viktig erfaring med å sette ord på egen usikkerhet ved å si “jeg vet ikke, dette må jeg undersøke”, og hvordan dette har fungert som en strategi som har bidratt til å unngå å gjøre feil. Pandemien har for skolelederne gitt en rekke erfaringer, som én skoleleder opplever å ha tydeliggjort betydningen av ledelse:

«Pandemien har fått meg til å forstå hvor viktig det er med ledelse og tilstedeværelse»



Figur 3.1: Studiens hovedfunn med tilhørende subgrupper



## 4. Diskusjon

Formålet med denne studien var å få et innblikk i hvilke erfaringer og refleksjoner skoleledere i grunnskolen har gjort seg 18 måneder inn i Covid-19-pandemien, og hvilken innvirkning disse erfaringene har hatt på deres syn på egen lederrolle. Resultatene fra studien oppsummeres i fire hovedkategorier: (1) Økte krav og forventninger, (2) Ansvar har blitt tydelig, (3) Har ikke stått alene, og (4) Innvirkning på egen lederrolle, med tilhørende subgrupper. Videre vil studiens funn diskuteres i sammenheng med teori og litteratur relatert til ledelse i skolen under en langvarig krise. Studiens styrker og begrensninger vil så diskuteres, samt praktiske og teoretiske implikasjoner. Avslutningsvis presenteres forslag til fremtidig forskning på feltet, med påfølgende oppsummerende avslutning.

### 4.1 Økte krav og forventninger

Nyere forskning på skoleledelse i tidlig fase av pandemien har funnet at skoleledere har opplevd situasjonen som arbeidskrevende og stressende (Arnold et al., 2020; Reid, 2021). Etter 18 måneder i pandemi kunne det tenkes at arbeidsbelastningen hadde gått ned som følger av samfunnets og skolens tilpasning til situasjonen. For eksempel kunne lavere smittetall, vaksinerings eller bedre kontroll på smittesituasjonen ha ført til mindre press på skoleledere. Videre kunne det tenkes at myndighetenes forventninger og krav til skolen ble justert og noen oppgaver ble nedprioritert, som følge av at andre oppgaver, som for eksempel smittevern og kommunikasjon med foresatte, fikk et økt fokus for en periode.

Det ble i denne studien tydelig at skolelederne ett og et halvt år etter pandemien startet fortsatt opplever en høy arbeidsbelastning. Til tross for tilpasning til situasjonen har pandemiens forløp bydd på nye utfordringer for skolelederne, som for eksempel utfordringer relatert til vaksinerings og sykefravær. Skolelederne har i løpet av pandemien gjennomgått nedstenging og overgang til hjemmeundervisning, for så å gjennomgå gjenåpning av skolen regulert av trafikklysmodellen. Smittesporing og etter hvert organisering av vaksinerings ble også en del av skoleledernes ansvarsområde, i tillegg til å skjøtte skolens samfunnsoppdrag med å drive trygg og god opplæring for elever.

Krav til omsorg og selvoppofrelse er i utgangspunktet en forventning som stilles skoleledere (DeMatthews et al., 2021), som for studiens skoleledere synes å ha blitt forsterket under pandemien. Skolelederne opplevde ulike reaksjoner som frykt, engstelse og bekymring både hos dem selv og personalet. Personalets reaksjoner og behov opplevdes også som ulike. I Møtet med egne og andres reaksjoner var det viktig for skolelederne å fremstå rolig og trygg, og de jobbet aktivt med å ikke gi uttrykk for egen frykt eller stressreaksjon ovenfor personalet, elever eller foresatte. Dette er i tråd med tidligere forskning på skoleledelse under

pandemien, som fant at skoleledere blant annet håndterte egen stress- og angstreaksjon ved å undertrykke egne reaksjoner for å fremstå modig ovenfor sine omgivelser (Reid, 2021).

Covid-19-relaterte arbeidsoppgaver synes å ha kommet *i tillegg* til de oppgavene som en skoleleder til dagen skal gjennomføre. Et interessant funn i lys av dette er at arbeidsoppgavene *i seg selv* ikke oppleves som krevende eller vanskelig, men at *totalmengden* av arbeidsoppgaver er blitt en belastning. Skolelederne fortalte om både en anerkjennelse og et ønske om å imøtegå krav fra ulike hold, men at situasjonen har gjort det vanskelig å finne tid og ressurser nok til å kunne håndtere «alt». Belastningen skolelederne har opplevd som følger av totalen av arbeidsoppgaver er i tråd med JD-R-teori (Demerouti et al., 2001). Jobbkraav som arbeidsmengde, krav til tilgjengelighet, og det å forholde seg til både egne og andres emosjonelle reaksjoner, vil kunne lede til stressreaksjoner, og ha en negativ innvirkning på ens prestasjoner i arbeidet (Bakker et al., 2005). I motsetning til Reids (2021) funn, ga skolelederne i studien imidlertid ikke uttrykk for forhøyet stress og angst som følger av økte jobbkraav.

Et annet interessant funn var at ledelse under pandemien ikke har opplevdes som å kreve noe annet av lederferdigheter, men snarere *mer* av det samme: Mer informasjon, mer oppfølging og ivaretagelse, mer drift og organisering. Dette er i motsetning til Smith og Riley (2012) som foreslår at kriseledelse i skolen skiller seg fra hva som forventes av ledelse under normale omstendigheter. Det kan tenkes at de kjennetegn som karakteriserer skolen som institusjon i utgangspunktet krever en form for ledelse som også er hensiktsmessig under en langvarig krise. Thornton (2021) gjorde lignende bemerkelser i sin studie, som foreslår at det er lederfokusert heller enn lederpraksis som behøver endring under en krise.

Interessant nok har skolelederne i denne studien opplevd pandemien som håndterbar, til tross for høye krav og forventninger til sin rolle som leder, og til tross for pandemiens varighet. En mulig forklaring på dette er at skolelederne under normale omstendigheter utviser et lederskap preget av trygghet og ivaretagelse, som er lederegenskaper som vektlegges både i kriseledelseslitteraturen (Boin et al., 2013; Krissey & Edmondson, 2021) og i skoleledelse (DeMatthews et al., 2021).

#### **4.2 Et stort ansvar under en langvarig krise**

I møtet med pandemien beskrev skolelederne i studien et økt og tydeliggjort ansvar i kraft av sin rolle som leder i skolen, og det samfunnsoppdraget skolen har. Skolen fikk en økt betydning i samfunnet både for opplæring og utdanning, men også som en sosial arena og som arbeidsplass. Skolene skulle strekke seg langt for å tilrettelegge for trygge og gode læringsbetingelser i en usikker og for mange skremmende tid. Etter 18 måneder i pandemi har

studiens informanter opplevd et stort ansvar for omsorg og ivaretagelse, beslutninger og prioriteringer, og håndtering og videreformidling av informasjon. Videre beskrev skolelederne hvordan omsorg og ivaretagelse av personalet og elever er blitt høyt prioritert. Dette er i tråd med forskning som er gjort på skoleledelse i den tidlige fasen av pandemien (McLeod & Dulsky, 2021; Reyes-Guerra et al., 2021; Thornton, 2021; Trinidad, 2021), der skoleledere har prioritert elever og ansattes velvære og sikkerhet over andre systemiske begrensninger og andre forpliktelser.

Charalampous og kollegaer (2021) fant imidlertid at skoleledere var blitt mer byråkratisk og i større grad fungerte som skoleadministratorer og representanter for utdanningsmyndigheter under pandemien. Denne studien gjorde lignende bemerkelser, hvor skoleledere fortalte om raske skifter og tilpasning til ulike nivåer i henhold til trafikklysmodellen, og at tolkning og videreformidling av informasjon har tatt mye av deres tid og oppmerksomhet. Likevel synes samtlige å ha prioritert omsorg og ivaretagelse av menneskene rundt seg, og å ha strukket seg langt for å møte personalets, elevers og foresattes behov i en krevende situasjon. I møtet med en krise som pandemien kan det dermed se ut til at skoleledere har vektlagt mennesket og det mellommenneskelige fremfor andre oppgaver og forpliktelser en skoleleder skal oppfylle.

Det kan tenkes at skolelederne har opplevd situasjonen som spesielt krevende nettopp på grunn av at skolens og skoleleders ansvar for enkeltindivider og for samfunnet ble så tydelig og forsterket under pandemien. Mens store deler av samfunnet var nedstengt, var skolen en viktig og avgjørende brikke i å sikre menneskers liv, helse og utdanning, for å holde samfunnshjulet i gang. Blir denne ansvarsfølelsen tillagt den totale arbeidsmengden, kan ansvaret tenkes å forsterke opplevelsen av en høy arbeidsbyrde. Følelsen av et stort ansvar kan i seg selv tenkes å være et jobbkraft, ved at skolelederne opplevde et økt press og forventning til å håndtere pandemien på en god og trygg måte, sett fra skolens og fra myndigheters perspektiv.

En sterk følelse av ansvar som leder virker imidlertid å ha fungert som en motivasjon i møtet med krav og forventninger, som kan forklares av en vekket plikt-følelse under en krise (Boin et al., 2013). Som en av informantene uttrykte: «det er nå jeg faktisk trengs mest». I lys av JD-R-teori (Demerouti et al., 2001) kan en økt ansvarsfølelse ha fungert som en ressurs i møtet med pandemien.

#### ***4.3 Opplevelsen og betydningen av støtte.***

Samtidig som at skolelederne 18 måneder i en pandemi stadig opplevde høy arbeidsbelastning, opplevde de situasjonen som håndterbar. Nyere litteratur påpeker

betydningen av ivaretagelse av skoleledere under pandemien (Reyes-Guerra et al., 2021; Urick et al., 2021). Studiens skoleledere beskrev et støttende nettverk, som ga dem trygghet i møtet med pandemien. Flere opplevde et støttende nettverk som avgjørende for deres evne til å håndtere situasjonen. Det vil være nærliggende å anta et støttende nettverk har fungert som en buffer i møte med økte og endrete forventninger og krav. Dette kan forstås gjennom JD-R-modellen og tidligere forskning, hvor det er funnet at høy arbeidsbelastning, emosjonelle krav, fysiske krav og jobb-familie-ubalanse ikke resulterte i høyere nivåer av utbrenthet hos dem som opplevde ulike former for støtte og ressurser (Bakker et al., 2005).

Skolelederne i studien har opplevd støtte fra fire overordnede hold, som virker å ha hatt ulike funksjoner for skolelederne gjennom pandemien. For eksempel har kommunen og ledelsen formidlet viktig informasjon og bidratt til tolkning av de til enhver tid gjeldende påbud og anbefalinger. For flere har kommunen og øvrige myndigheter har også gitt en følelse av å ha noen å lene seg på, og «å ha noen i ryggen». Dette bidro for eksempel til å redusere ansvarsbyrden i gjennomføringen av strenge smitteverntiltak, eller i møtet med engstelige ansatte eller foresatte.

Det er imidlertid ikke alle problemstillinger og utfordringer som kommunene verken har kunnet ta stilling til eller har hatt mulighet til å sette seg inn i. Informantene beskrev rektornettverk som en nyttig og viktig arena hvor de kunne dele erfaringer med hverandre, luften ulike problemstillinger og løsninger, og ga mulighet for å samkjøre tiltak og prosedyrer. Noen av skolelederne opplevde en ekstra trygghet i uformelle digitale rektor-forum, der de kunne luften små og store saker, og delte erfaringer.

Eget lederteam og personalet ble beskrevet som en viktig støtte, både for den praktiske håndteringen av situasjonen, og ved å gi en trygghet for skolelederen. Lederteamet kunne gi ulike perspektiver på saker, og en opplevelse av å fatte beslutninger i et fellesskap. Lederteamet var også en støtte i gjennomføringen av ulike tiltak, men også en mulighet til å fordele ansvar og arbeidsoppgaver. Videre uttrykte skolelederne stolthet over lærerne og øvrig personale som har jobbet hardt for å skape en best mulig læringssituasjon og hverdag for elevene gjennom pandemiens ulike faser.

Det vil av resultatene være nærliggende å anta at de ulike kildene til støtte og ressurser på ulike måter har styrket skolelederne i deres lederskap, både som psykologisk støtte for skolelederen, og for håndteringen av krisen i skolen. Videre kan et støttende nettverk ha bidratt til å lette på den totale stressbelastningen (Bakker et al., 2005).

Skolelederne i studien gjorde også noen refleksjoner rundt personlige egenskaper som de opplever som betydningsfulle for hvordan de håndterte og responderte på nye og endrete krav

og forventninger. Flere peker på erfaring som skoleleder som svært viktig i deres møte med pandemien, basert på at lengre erfaring har gitt dem en trygghet i egen rolle som skoleleder, og at man har bedre kjennskap og en sterkere relasjon til både personalet, elever, foresatte og ledelse i kommunen. En interessant refleksjon i forbindelse med skoleledererfaring er at lengre erfaring som skoleleder har ført til et tettere gjensidig forhold mellom skoleleder og personalet, som øker leders handlings- og beslutningsrom. Flere av informantene uttrykte lettelse eller takknemlighet for å ha vært i rollen i lengre tid før pandemien inntraff. Som en erfaren skoleleder uttrykte: «Jeg synes synd på skoleledere som var ferske i «gamet» (...) Det er ikke lett å lede når du er ny som leder i en organisasjon og en sånn ting skjer ... Du har ikke like stort handlingsrom eller like mange å spille på(...)». Det kunne altså tenkes at skoleledere med mindre erfaring har opplevd mindre trygghet, støtte og handlingsrom. De mindre erfarne skolelederne i studien ga imidlertid uttrykk for å ha hatt en god støtte i sin ledergruppe og sitt personale i felles beslutningsprosesser.

Som poengtert av Urick og kollegaer (2021), fant også jeg i denne studien at ulike former for selvomsorg og stressmestring opplevdes som betydningsfullt for helse og velvære. Evner som å klare å beholde roen i krevende og stressende situasjoner, eller å koble inn og ut av jobb trekkes frem som viktig, samt å ivareta seg selv gjennom fysisk aktivitet eller å ta fri fra jobb.

Til tross for rike beskrivelser av støttende nettverk og ressurser, har flere av informantene en opplevelse av å være alene om et stort ansvar. I studie 1 (Lien & Khan, 2021, vår, s. 30) beskrev flere av skolelederne en følelse av ensomhet. I oppfølgingsintervjuene er denne ensomhetsfølelsen mindre fremtredende. En av grunnene til dette kan være at et støttende nettverk over tid har fått etablert seg etter hvert som pandemien forløp. Her må det imidlertid tas høyde for at ikke alle skoleledere fra studie 1 deltok i studie 2.

Det er tydelig at støttende nettverk og ressurser har hatt en stor betydning for skolelederne, både i praktisk gjennomføring av oppgaver, og på et personlig plan. Dette sammenfaller med Harris og Jones (2020) som poengterer den avgjørende rollen ulike ressurser har for skolelederes helse og effektivitet.

#### ***4.4 Trygghet, mestring og læring som følger av pandemien***

**4.4.1 Trygghet og mestring.** Samtlige av skolelederne i studien forteller om krevende og utfordrende situasjoner underveis i pandemien. Samtidig forteller de om hvordan deres erfaringer fra pandemien har gitt en økt trygghet i egen rolle som leder, og en følelse av å ha mestret det å lede og drive skolen under radikalt endrete omstendigheter. De beskrev en følelse av stolthet over hvordan de selv og personalet har håndtert endringer og utfordringer:

«vi har bevist at skolene har det i seg å kunne endres raskt». Dette er i tråd med nyere litteratur som også har funnet at skoleledere har respondert fleksibelt på situasjonen, og har benyttet anledningen til å prøve ut nye arbeidsmetoder (Lien & Khan, 2021, vår; Thornton, 2021). Andre har imidlertid funnet at pandemien har hatt en negativ innvirkning på skoleledere, i form av stress og angst (Arnold et al., 2020; Reid, 2021). Derfor er det interessant å stille spørsmålet *hvordan* en langvarig krisesituasjon har ledet til en opplevelse av trygghet og mestring for studiens informanter.

En forklaring kan være skoleledernes naturlige vektlegging av menneskers helse og velvære i sitt lederskap. Skolelederne har strukket seg langt for å ivareta, vise omsorg og for å møte ulike behov som meldte seg i omgivelsene. Samtidig har de aktivt jobbet for å fremstå rolig, trygg og transparent ovenfor sitt personale. Relasjons- og emosjonsledelse ser dermed ut til å ha hatt en sentral rolle i skoleledernes utøvelse av lederskap under Covid-19-pandemien. Kommunikasjon, ivaretagelse og emosjonelle intelligens trekkes frem i litteraturen som sentrale elementer i god kriseledelse i skolen (Urick et al., 2021; Wilson, 2020), og i kriseledelse generelt (Deckers et al., 2017; Wooten & James, 2008). Videre er skolelederes utøvelse av emosjonell ledelse vist å ha en viktig positiv effekt på personalets helse (Gu et al., 2021) og samfunnet (Charalampous et al., 2021). Relasjons- og emosjonsledelse kan tenkes å ha hatt en rekke positive effekter, for eksempel økt oppslutning rundt beslutninger og motivasjon og mestring blant personalet, og til at elevene har blitt møtt og fulgt opp på best mulig måte ut ifra hva situasjonen tillot. Skoleledernes prioritering av omsorg og ivaretagelse kan dermed ha ført til økt trygghet og mestring under pandemien- fordi skolelederne gjennom sitt lederskap evnet å møte omgivelsenes behov, som er avgjørende for lederes suksess (Day & Sammons, 2016).

Indre og ytre ressurser som støttende nettverk og personlige egenskaper kan også ha vært sentralt for skoleledernes opplevelse av trygghet og mestring. Støtten og ressurser som skolelederne har hatt under pandemien kan ha fungert som en buffer og som en motivasjonsfaktor i møtet med jobbkrav som stor arbeidsmengde, emosjonelle og fysiske krav og jobb-familie ubalanse (Bakker et al., 2005). Ressurser kan ha bidratt til at situasjonen har opplevdes som håndterbar, og en mindre følelse av å være alene om det store ansvaret. I tillegg kan indre og ytre ressurser ha hatt en direkte motiverende effekt på skoleledernes prestasjoner (Bakker et al., 2017), og dermed gitt en økt trygghet og mestring i rollen.

Pandemien har for informantene gitt økt betydning til rollen som leder, både på skolen og i samfunnet. Situasjonens alvor, skoleledernes ansvarsfølelse, prioritering av omsorg og

ivaretagelse, samt støttende nettverk og ressurser kan dermed være forklarende for hvordan en langvarig krise har gitt skolelederne både økt trygghet i egen rolle, og følelse av mestring.

**4.4.2 Læring og utvikling.** Informantene har opplevd ledelse under pandemien som en lærerik erfaring. Flere har fått en økt innsikt og bevissthet rundt relasjoner og sosial interaksjons betydning under pandemien. Nære relasjoner preget av tillit, gjensidighet og åpenhet kan tenkes å ha økt sannsynligheten for å imøtekomme ulike individuelle og kollektive behov blant personalet, samt et økt handlingsrom for skoleleder. Flere utrykte også en økt bevissthet rundt betydningen av et å ha et støttende nettverk rundt seg. Relasjoners betydning for effektiv ledelse er i tråd med forskning og observasjoner i tidligere faser av pandemien (Krissey & Edmondson, 2020; Urick et al., 2021; Wilson, 2020).

Skolens raske endring og tilpasning til situasjonen ble av flere trukket frem som en lærerik erfaring. Spesielt med tanke på et tradisjonelt syn på skolesystemet som stabilt og vanskelig å endre (Stevens, 2004). Pandemien viste at når ytre faktorer utøver press og krav til endring, så evner skolen og skolesystemet endres raskt. Dette trakk flere av informantene frem med stolthet, og som et viktig læringspunkt for fremtiden. Skolene er ikke så vanskelig å endre og utvikle.

For skolelederne har Covid-19-pandemien har vært en lærerik erfaring, med læringspunkter som gir implikasjoner både for skolelederrollen, for skolen, og for skolesystemet som helhet.

#### **4.5 Studiens styrker og begrensninger**

På nåværende tidspunkt er det få studier som omhandler skoleledelse under en langvarig krise som Covid-19-pandemien. I en ny og altomspennende situasjon som pandemien, der tidligere forskning og kunnskap er begrenset, er kvalitative metoder anbefalt (Edmondson & McManus, 2007). En kvalitativ tilnærming åpner opp for å få inngående informasjon om psykologiske prosesser, derfor har kvalitative metoder fått økt oppmerksomhet innen forskningsfeltet kriseledelse (Bavik et al., 2021). Denne kvalitative studien bidrar med empirisk kunnskap om et utvalg norske skolelederes erfaringer med å lede en skole under pandemien, og hvordan disse erfaringene har virket inn på deres syn på egen lederrolle. Noen begrensninger ved studien bør imidlertid nevnes.

Kvalitative forskningsmetoder begrenser muligheten til å generalisere funn til andre utvalg og kontekster. Målet med studien var imidlertid å få inngående informasjon om et utvalg skolelederes erfaringer, heller enn å generalisere, noe et kvalitativt forskningsdesign muliggjør (Klenke et al., 2016, s. 9).

En digital løsning ble valgt av flere årsaker: smittevern, økt mulighet for fleksibilitet, tidseffektivitet og miljøhensyn, i tillegg til å kunne inkludere av skoleledere fra ulike deler av landet. Digitale kommunikasjonsverktøy er et godt alternativ til kommunikasjon når fysiske intervjuer ikke er mulig (Sedgwick & Spiers, 2009). Likevel kan en digital intervjusituasjon skape en form for avstand mellom intervjuer og informant. Dette kan ha hatt en innvirkning på datatilfanget, ettersom kunnskap skapes i samspillet mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s 36). Intervjuer bør skape en intervjusituasjon preget av trygghet og tillit, hvor informanter opplever at de kan være åpne om sine erfaringer og refleksjoner. En digital intervjusituasjon kan ha påvirket denne relasjonen. Informantene i studien var imidlertid godt kjent med digitale kommunikasjonsverktøy. I tillegg var deltakerne i studien kjent med både en digital intervjusituasjon og forskningstemaet skoleledelse under pandemi som følge av deltakelse i studie 1 ett år tidligere.

En annen mulig begrensning at studien er gjennomført av én forsker. Flere forskere åpner for flere synspunkt, perspektiver og tolkninger gjennom forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 43. At jeg deltok i planlegging, datainnsamling og transkribering i studie 1 kan imidlertid ha redusert denne begrensningen. I studie 1 var vi tre forskere som alle bidro med våre perspektiver og synspunkt, i tillegg til jevnlig dialog med veileder. Jeg fikk igjennom samarbeidet i studie 1 god innsikt i skoleledernes erfaringer fra den første delen av pandemien, god kjennskap til kvalitativ metode, samt trening i intervjusituasjonen og som intervjuer. I tillegg delte vi ulike perspektiver og inntrykk under samtaler både i forkant og i etterkant av intervjuene. Disse erfaringene tok jeg med meg inn i planleggingen og gjennomføringen av denne oppfølgingsstudien, som også ble gjort i tett dialog og samarbeid med veileder. Videre ga føring av prosjektlogg meg god oversikt over forskningsprosessen og min egen rolle som forsker.

I analyseprosessen vil også én forsker kunne begrense flere ulike fortolkninger og perspektiver i møtet med datamaterialet. Imidlertid bidrar fremgangsmåten i STC til refleksivitet (Malterud, 2012), ettersom man under hele analyseprosessen går frem og tilbake mellom fortolkning og data, som er med på å sikre at deltakernes stemme kommer tydelig frem. Videre ble fortolkninger under analyseprosessen diskutert og vurdert sammen med veileder, som brakte inn sitt perspektiv og sine synspunkt.

En fenomenologisk forskningstradisjon er fokusert rundt individers erfaringer slik de oppleves og fremstår for dem. En mulig utfordring i lys av dette er at forskning vil være begrenset til det informantene deler og kan sette ord på. I tillegg kan informantene være påvirket av et ønske om å fremstå på en spesiell måte, noe som kan vike fra realiteten.



Dermed kan individuelle dybdeintervjuer bære visse svakheter når det kommer til å kartlegge skoleledernes erfaringer under pandemien. Metodetriangulering er en mulig løsning, som innebærer at forsker benytter flere metoder for å samle data, og dermed tilfører kunnskapen flere dimensjoner (Krumsvik, 2015, s. 121; Malterud, 2017, s. 200-201).

Med mulige begrensninger tatt i betraktning er denne studien en del av et unikt forskningsprosjekt. Studien tar for seg en problemstilling som tidligere ikke er undersøkt. I tillegg er studien en oppfølgingsstudie av studie 1, som åpner opp for å adressere hvordan Covid-19-pandemien har påvirket skoleledere *over tid*, og mulighet for identifiserer endringer i forhold til tidligere faser. Her bør det samtidig tas høyde for at seks av skolelederne fra studie 1 ikke er inkludert i denne oppfølgingsstudien. Likevel gir en oppfølgingsstudie en sjelden mulighet til å få innsikt i hvordan skoleledelse har artet seg, opplevdes og utviklet seg over tid under en pandemi, der en kvalitativ tilnærming kan gi et viktig bidrag til forståelse av skoleledelse og kriseledelse i utdanningssektoren.

#### ***4.6 Teoretiske implikasjoner***

Studien gir også flere viktige teoretiske implikasjoner. Kriseledelse i skolesammenheng var før pandemien et lite undersøkt felt. Studien gir dermed viktige bidrag til litteratur innen skoleledelse, kriseledelse generelt, og kriseledelse under en pandemi. I likhet med Lien og Khan (2021, vår) indikerer studien at kriseledelse i skolen består av en rekke oppgaver, som transparent kommunikasjon, beslutningstaking og prioriteringer under usikkerhet, men også informasjonshåndtering og ivaretagelse. Dette er i tråd med eksisterende kunnskap om effektiv kriseledelse (Boin et al., 2013), og nyere litteratur om kriseledelse i skolen under en pandemi (Wilson, 2020). Videre bidrar studien med ny kunnskap om pandemiens innvirkning på skoleledere over tid, hvor resultatene indikerer at skoleledernes erfaringer og utøvelse av ledelse har gitt både trygghet, læring og mestring i egen lederrolle.

Studien bidrar også til økt forståelse for den kompleksitet og det ansvar som skolelederrollen innebærer, og hvordan en langvarig krise har skapt økte krav og forventninger fra omgivelsene. Videre har studien belyst betydningen av et støttende nettverk rundt skoleledere for effektiv kriseledelse i skolen under en langvarig krise, samt hvilken betydning ulike kilder til støtte og ressurser har for trygghet i lederrollen, for mestring og for læring. For fremtiden vil det være viktig å få ytterligere kunnskap om støtte og ressurser rundt skoleledere.

Resultatene indikerer at skolelederne har opplevd et stort og tydeliggjort ansvar, som virker å ha utgjort en større belastning enn ulike arbeidsoppgaver alene. I fremtiden vil det være interessant å undersøke om hvorvidt følelsen av et stort ansvar oppleves mer belastende

sammenlignet med andre jobbkrav. Videre kan det være betydningsfullt å undersøke hvilken betydning ulike former for ressurser har for å kunne moderere forholdet mellom ansvar som jobbkrav, og utfall som prestasjoner og stressreaksjoner hos skoleledere.

#### **4.7 Praktiske implikasjoner**

Et viktig aspekt innen kriseledelse er å ta lærdom av de erfaringene man har gjort seg (Bavik et al., 2021; Boin et al., 2005, s. 152). I lys av dette gir resultatene i denne studien flere praktiske implikasjoner.

For det første opplever informantene i stor grad å ha lyktes å lede skolen igjennom pandemien. Det argumenteres i litteraturen for behovet for og utfordringen med å gjøre organisasjoner tilpasningsdyktige i møtet med fremtidige og uforutsette utfordringer. Spesielt trekkes skole og utdanningsinstitusjoner frem som vanskelig å endre (Stevens, 2004). En organisasjons tilpasningsdyktighet handler om leders evne til å utnytte den spenningen som ligger mellom behovet for innovasjon og behovet for å produsere i en organisasjon (Uhl-Bien & Arena, 2018). Pandemien skapte et umiddelbart behov for endring, samtidig som at skolen skulle opprettholde sitt samfunnsoppdrag. Under pandemien har skolen vist sin evne til å endres, og skoleledernes viktige rolle i dette arbeidet.

For det andre gir studien økt innsikt i og forståelse for skolelederens og ansattes situasjon under pandemien. Studien viser hvordan pandemien har medført økte krav og forventninger til skolelederrollen, som det i utgangspunktet stilles en rekke krav til. Skolens samfunnsoppdrag opplevdes enda tydeligere og større for skolelederne under pandemien. Noen av informantene opplevde et misforhold mellom de formelle krav som stilles til skolen og skoleledere, og muligheten til å imøtekomme disse i praksis. Andre opplevde mangel på forståelse for deres og lærernes situasjon, med uttalte forventninger og krav til eksempelvis tilgjengelighet og arbeidstid, og uten mulighet for kompensasjon i form av lønn eller avspasering. Det være tjenlig både på individ- og samfunnsnivå om de formelle krav til skolen og skoleleder adresseres og utformes på en måte som gir en bærekraftig arbeidsbelastning, og som kompenseres på en tilfredsstillende måte.

Relatert til dette ble betydningen indre og ytre ressurser tydelig, både for hvordan skolen har evnet å oppfylle sine oppgaver under stadig skriftende betingelser, og for skolelederen personlig. Støtte fra kommunen, rektorkolleger, lederteam og personalet, samt personlige ressurser har bidratt til at skolelederne opplevde økt trygghet i egen rolle, mestring og læring. Nyere litteratur peker på betydningen av ivaretagelse av ledere i skolen, og hvordan dette bør integreres i skolens utdanningsoppdrag (Reyes.Guerra et al., 2021). Studien bidrar til kunnskap om ulike former for støttes betydning i utøvelsen av skoleledelse, som gir

implikasjoner for videre utvikling av utdanningssystemet og støttenettverk omkring skoleledere.

Innsikt i skoleledernes erfaringer under pandemien vil for fremtiden også være av betydning for de eksisterende utfordringene med turnover (Stone-Johnsen & Weiner, 2020) og rekruttering til skolelederyrket, som foreslås å ha en sammenheng med det ansvaret som rollen innebærer (Bjørnset & Kindt, 2019). En klarering og eventuelle justeringer rundt formelle krav til rektorrollen, samt et større fokus på etablering og sikring av støttende nettverk, som formelle og uformelle rektornettverk i kommunene, kan være avgjørende for å holde på rektorene i skolen (Yan, 2020), tiltrekke søkere til rektoryrket, og for å sikre god og effektiv skoleledelse både i og utenfor pandemi.

Et siste moment studien bidrar med er å belyse den viktige og givende funksjonen en skoleleder er for både enkeltindivider og for samfunnet.

#### ***4.8 Forslag til videre forskning***

Studien bidrar til forskningsfeltet ved å gi økt innsikt innen et nytt område innen kriseledelse: Kriseledelse i skolen under en pandemi. Studien bidrar også med et hittil lite adressert perspektiv, nemlig den personlige innvirkningen pandemien har hatt på rollen som skoleleder over tid. Som følger av dette gir studien flere forslag og anbefalinger til fremtidig forskning.

En kvalitativ tilnærming gjorde det mulig å få rike beskrivelser fra noen skolelederes erfaringer under pandemien. Dette innebærer samtidig at erfaringer og perspektiver fra andre sentrale aktører ikke er inkludert, som skolens personale, elever, foresatte og kommuneledelsen. Inkludering andre aktører vil kunne gi et større og mer nyansert bilde på skoleledelse. Fremtidig forskning bør også inkludere andre forskningsmetoder og tilnærminger innen kvalitativ, kvantitativ og «mixed method» for å ytterligere nyansere bildet på skoleledelse under en langvarig krise.

Studien viste at pandemien har representert en langvarig krise preget av høy arbeidsbelastning, krav til tilgjengelighet og et stort ansvar som skoleleder. Videre forskning foreslås å inkludere et større utvalg for å undersøke om denne opplevelsen er utbredt blant skoleledere, og hvilken effekt dette har hatt. Her foreslås både et større antall skoleledere, og ledere fra ulike skolenivåer.

Denne oppfølgingsstudien gir et innblikk i erfaringer og innvirkning på rollen som skoleleder 18 måneder inn i pandemien, der skolen har gjennomgått ulike faser som nedstenging, trafikklysregulering og gjenåpning. Videre vil det være av interesse å adressere hvilke langtidseffekter erfaringene fra pandemien har hatt på skolelederne etter at samfunnet

har vendt tilbake til en tilnærmet normalsituasjon mindre preget av Covid-19-relaterte reguleringer og utfordringer. Det vil også være betydningsfullt å identifisere, videreføre og videreutvikle de læringspunkter og suksessfaktor skoleledere har opplevd under pandemien (Boin et al., 2005, s. 152; Stone-Johnson & Weiner, 2020), for på denne måten å sikre at erfaringer og læring fra pandemien tas med i fremtidig utvikling av både skoleledere og skolesystemet.

## **5. Avslutning**

Uttrykket «education transformes lives» (UNESCO, 2022) belyser den sentrale rollen skole og utdanning har i verden. Covid-19-pandemien tydeliggjorde skolens posisjon i verdenssamfunnet ved å radikalt endre måten vi tenker på og hvordan vi driver skoleopplæring. Under pandemien har skoleledere hatt en avgjørende rolle for å ivareta skolens samfunnsoppdrag. Denne studien forteller noen skolelederes erfaringer med og refleksjoner rundt skoleledelse under en pandemi. Dette er en historie preget av høy arbeidsbelastning og et stort ansvar i en alvorlig og langvarig krisesituasjon. Det er en fortelling om et lederskap preget av en sterk ansvarsfølelse, medmenneskelighet og en drivkraft for å imøtekomme krav og forventninger fra omgivelsene i en ny og ukjent situasjon. For å navigere trygt og sikkert gjennom pandemien og dens utfordringer har et støttende nettverk og ressurser vært avgjørende. Skoleledernes erfaringer fra Covid-19-pandemien har ført til økt trygghet i egen rolle, opplevelse av mestring, og viktig læring.

At skoleledernes historie fortelles og deres stemme blir hørt oppleves ikke bare som en moralsk plikt overfor skolelederne, men også overfor samfunnet. Å belyse skolelederes opplevelser under pandemien vil komme både individer og samfunnet som helhet til gode.

## 6. Referanser

- Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., & Isling, P. P. (2020). School leadership as (un) usual. Insights from principals in Sweden during a pandemic. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 35-41.
- Arnold, B., Rahimi, M. & Riley, P. (2021). Working through the first year of the pandemic: a snapshot of Australian school leaders' work roles and responsibilities and health and wellbeing during covid-19. *Journal of Educational Administration and History*, 53(3-4), 301-309. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1975367>
- Athanasoula-Reppa, A., Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus: Newly Appointed Principals' views. *European Education*, 40 (3), 65-88. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400304>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology* 22(3), 309-328. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of occupational Health Psychoogy*, 22(3), 273-285. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A., Demerouti, E., de Boer, E., Schaufeli, W. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behaviour*, 62, 341-356. [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
- Bavik, Y. L., Shao, B., Newman, A. & Schwarz, G. (2021). Crisis leadership: A review and future research agenda. *The Leadership Quaterly* 32(1). <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101518>
- Bjørnset, M. & Kindt, M. T. (2019). Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann?: Rekfruttering av skoleledere i norsk skole (Fafo-rapport 2019:37). Fafo. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-altmuligmann>
- Boin, A., 't Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership Under Pressure*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490880>

- 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>
- Bredeson, P. V. (2000) The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 26:2, 385-401.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Brockner, J., James, E. H. (2008). Toward an understanding of when executives see crisis as opportunity. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 94-115.
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal
- Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., Timothy Coombs, W. (2017). Crises and Crisis Management: Integration, Interpretation, and Research Development. *Journal of Management*, 43(6), 1661-1692. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206316680030>
- Castle, A. (2019). Crisis management in 21<sup>st</sup> century. *Turan: Stratejik Arastitmalar Merkezi*, 11(42), 318-322. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Charalampous, C., Papademetriou, C., Reppa, G., Athanasoula-Reppa, A. & Voulgari, A. (2021). The Impact of COVID-19 on the Educational Process: The Role of the School Principal. *Journal of Education*. <https://doi.org/10.1177/00220574211032588>
- Clarke, N. (2018). *Relational leadership: theory, practice and development*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315620435>
- Çoğaltay, N., & Karadağ, E. (2016). The Effect of Educational Leadership on Organizational Variables: A Meta-Analysis Study in the Sample of Turkey. *Educational sciences: theory & practice*, 16(2), 603-646. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.2.2519>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). Sage Publications.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful School Leadership*. Education Development Trust.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (red) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal
- 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*, 94(4), 159-167. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.1894083>

- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of applied Psychology*, 86(3), 499-512.  
<http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499>
- Dückers, M. L. A., Yzermans, J. C., 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>
- 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>
- Eisenberger, R., Huntingston, R., Hutchinson, S. & Sowa. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*: 4. ed. London: London: Chapman.
- Federici, R. A & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020* (NIFU Rapport 2020:13). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).  
[https://www.udir.no/contentassets/865c9aeb7af4770ab520e65598cb474/rapport13\\_2020.pdf](https://www.udir.no/contentassets/865c9aeb7af4770ab520e65598cb474/rapport13_2020.pdf)
- Folkehelseinstituttet. (2020, 03. mars). *Helsedirektoratet har i dag vedtatt følgende - som gjelder fra klokken 18.00 torsdag 12. mars til og med torsdag 26. mars 2020*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/historisk-arkiv/covid-19/nyheter-2020/mar/helsedirektoratet-har-i-dag-vedtatt-folgende---som-gjelder-fra-klokken-18.0/>
- Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* (FOR-1995-12-01-928). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

- Gjerstad, T. S. (2020, 9. november). *Trafikklysenes utfordring*. Utdanningsforbundet.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/innlandet/nyheter/2020/trafikklysenes-utfordring/>
- Glasø, L. (2015). Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse. I S. Einarsen & A. Skogstad *Ledelse på godt og vondt: effektivitet og trivsel* (s. 231-258). Fagbokforlaget
- Green, J. & Thorgood, N. (2018). *Qualitative Methods for Health Research* (4. Utg.). SAGE Publications Ltd.
- Gu, W., Chen, X., Zhang, R. & Zhang, W. (2021). The effect of emotional leadership and job security on employees' mental health. *Social Behavior and Personality*, 49(12), 1–13.  
<https://doi.org/10.2224/sbp.10801>
- 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, 20. April). *Smittevern for barneskolen 1.-7. trinn (covid-19)*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmode>
- Kafka, J. (2009). The Principalship in Historical Perspective. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 318–330. doi:10.1080/01619560902973506.
- Krissey, M. J. & Edmondson, A. C. (2020, 13. April). What Good Leadership Looks Like During This Pandemic. *Harvard Business Review*, 13(1).  
<https://hbr.org/2020/04/what-good-leadership-looks-like-during-this-pandemic>
- Khalid, A., Murtaza G., Zafar, A., Zafar, M. A., Saqib, L. & Mushtaq, R. (2012). Role of Supportive Leadership as a Moderator between Job Stress and Job Performance. *Information Management and Business Review*, 4(9), 487-495.  
<https://doi.org/10.22610/imbr.v4i9.1004>
- Klenke, K., Martin, S., & Wallace, J. R. (2016). *Qualitative research in the study of leadership* (2. Utg.). Emerald.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kuvaas, B., Buch, R. & Dysvik, A. (2015). Relasjonsledelse og produktivitet. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.) *Ledelse på godt og vondt: effektivitet og trivsel* (s. 303-319). Fagbokforlaget.



- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42, <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Levkovich, I & Shinan-Altman, S. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on stress and emotional reactions in Israel: a mixed-methods study. *International Health*, 13(4), 358–366. <https://doi.org/10.1093/inthealth/ihaa081>
- Lien, C. M. & Khan, S. (2021, vår). *Skoleledelse under pandemi: En intervjuundersøkelse av skoleledere* [Masteroppgave, Det psykologiske fakultet v/Univeristetet i Bergen].
- Longmuir, F. (2021). Leading in Lockdown: Community, Communication and Compassion in Response to the COVID-19 Crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1(17). <https://doi.org/10.1177/17411432211027634>
- 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. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, K., Siersma, V., Guassora, A. D. (2021). Information Power: Sample Content and Size in Qualitative Studies. I P. M. Camic (Red.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (2nd ed.) (s. 67-81). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000252-000>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? I P. Salovey og D.J. Sluyter (red.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books
- McLeod, S. & Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- Merleau-Ponty, & Smith, C. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Møller, J. (2020, 16. desember). *Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/263448>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: theory and practice* (7. Utg.). Sage

- NSD. (2022, 8. mai). *Sjekkliste for informasjon til deltakere*.  
NSD. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- O’Connell, A. & Clarke, S. (2020). A School in the Grip of COVID-19: Musings From the Principal’s Office. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 48(2), 4-12.
- OECD. (2021, 13. april). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*.  
OECD. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-1>
- Park, J.-H., Lee, I. H., & Cooc, N. (2018). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742–780.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Reid, D. B. (2021). Suppressing and sharing: How school principals manage stress and anxiety during COVID-19. *School leadership & management*, 42(1), 62-78.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1974827>
- Regjeringen. (2020, 12. mars). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/smk/pressemeldinger/2020/nye-tiltak/id2693327/>
- Regjeringen. (2021b, 24. september). *Tilbake til normalen i skoler og barnehager*.  
Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2021/tilbake-til-normalen-i-skoler-og-barnehager/id2872554/>
- Regjeringen. (2021a, 22. desember). *Liste over virksomheter med kritisk samfunnsfunksjon og nøkkelpersonell*. Regjeringen.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/8da70b8196a24296ae730eaf99056c1b/liste-over-kritiske-samfunnsfunksjoner\\_endelig-versjon-22.12.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/8da70b8196a24296ae730eaf99056c1b/liste-over-kritiske-samfunnsfunksjoner_endelig-versjon-22.12.pdf)
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M. Y. & Stefanovic, M. A. (2021).  
Confronting a Compound Crisis: The School Principal’s Role During Initial Phase of

- the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617875>
- Schleicher, A. (2021). *Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19: OECD Report for the G20 2020 Education Working Group*. OECD Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/fe8d68ad-en>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.  
<https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Sedgwick, M. & Spiers, J. (2009). The Use of Videoconferencing as a Medium for the Qualitative Interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 1–11.  
<https://doi.org/10.1177/160940690900800101>
- Serrett, W. & Richardson, J. W. (2020). Supporting Professional Development Through Digital Principal Leadership. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 5(2). <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol5/iss2/4>
- Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83-98.  
<https://doi.org/10.1076/sesi.12.1.83.3463>
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods* (3.ed). Sage
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management*, 32(1), 57–71.
- Sobral, Carvalho, J., Łagowska, U., Furtado, L. M. G. P., & Grobman, M. (2020). Better safe than sorry: leadership sensemaking in the time of COVID-19. *Revista de Administração Pública* (Rio de Janeiro), 54(4), 758–781.  
<https://doi.org/10.1590/0034-761220200262x>
- Statsministerens kontor. (2020, 12. Mars). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/smk/pressemeldinger/2020/nye-tiltak/id2693327/>
- 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>

- Stone-Johnson, C. & Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community* 3(4), 367–74.  
<https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0020>
- Thornton, K. (2021). Principal leadership practices during the COVID-19 lockdown. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 36. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2021-002>
- Trinidad, J. E. (2021). Equity, engagement, and health: school organisational issues and priorities during COVID-19. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1858764>
- UNESCO. (2022, 6. april). *Education transforms lives*. UNESCO.  
<https://www.unesco.org/en/education>
- UNESCO. (2021, 19. mars). *One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand?* UNESCO. <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: *Exploring the social process of leading and organizing*. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654–676.
- Uhl-Bien, M., Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A Theoretical synthesis and integrative framework. *The leadership quarterly*, 29(1), 89-104.  
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>
- Universitetet i Bergen. (2022, 8. april). *SAFE (sikker adgang til forskningsdata og e-infrastruktur)*. <https://www.uib.no/safe>
- Urick, A., Carpenter, B. W. & Eckert, J. (2021). Confronting COVID: Crisis Leadership, Turbulence, and Self-Care. *Frontiers in Education*, 6.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642861>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 2. november) *Utdanningsspeilet 2021*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 2. februar). *Beredskap: veileder om smittevern for barneskoler*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-skoletrinn-17/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 19. april). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wilson, S. (2020). Pandemic leadership: Lessons from New Zealands approach to COVID-19. *Leadership* 16(3), 279-293). <https://doi.org/10.1177/1742715020929151>
- World Health Organization. (2020, 11. Mars). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. World Health Organization.  
<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yan, R. (2020). The Influence of Working Conditions on Principal Turnover in K-12 Public Schools. *Educational Administration Quarterly* 56 (1), 89–122.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X19840391>
- Zapf, D. (2002). Emotion Work and Psychological Well-Being: A Review of the Literature and Some Conceptual Considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237–268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)

## 7. Appendiks

### Appendiks A: Godkjenning fra NSD

03.05.2022, 10:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

**Referansenummer**

995280

**Prosjekttittel**

Ledelsesutfordringer i skolen under en pandemi - en intervjuundersøkelse av skoleledere

**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 - 30.06.2022

**Vurdering (3)****21.01.2022 - Vurdert**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 01.12.2021.

Vi har nå registrert 30.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

**16.06.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 03.06.2021.

Vi har nå registrert 31.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

03.05.2022, 10:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (30.06.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Lykke til videre med prosjektet!

#### **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](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),

03.05.2022, 10:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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 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 ledelseserfaringer 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](mailto:camilla.m.lien@student.uib.no)



Samaira Khan

479 47 769 / [Samaira.khan@student.uib.no](mailto:Samaira.khan@student.uib.no)



Sofie Steinsund

41291201 / [Sofie.steinsund@student.uib.no](mailto:Sofie.steinsund@student.uib.no)



Prosjektansvarlig:

Professor Jarle Eid

55 58 91 88 / [Jarle.eid@uib.no](mailto:Jarle.eid@uib.no)

**Appendiks C: Eksempel invitasjon til deltakelse studie 1**

Hei (navn)

Vi er tre masterstudenter ved det psykologiske fakultet ved Universitetet i Bergen, og kontakter deg i forbindelse med vårt forskningsprosjekt om det **å være leder i skolen under den pågående pandemien**. Vi har forståelse for at situasjonen kan være ekstra krevende ved (navn på skolen) skole akkurat nå. Vi vil spørre deg likevel om du kunne tenke deg å delta i prosjektet. Deltakelse innebærer et digitalt intervju på om lag 45-60 minutter. Vi vil være fleksible i forhold til intervjutidspunkt, slik at det passer inn i din timeplan. Dine erfaringer vil kunne bidra til ny og viktig innsikt i skoleledelse under en krise.

Vedlagt er litt mer informasjon om prosjektet. Ta gjerne kontakt for mer informasjon eller om du har spørsmål.

Hører gjerne fra deg!

Vennlig hilsen,  
Samaira Khan, Camilla M. Lien og Sofie Steinsund

**Appendiks D: Eksempel invitasjon til deltakelse i studie 2**

Hei (navn), og takk for sist!

Nå nærmer det seg ett år siden du deltok i forskningsstudiet «ledelesutfordringer i skolen under en pandemi», hvor vi hadde en samtale rundt din opplevelse av det å være rektor under pandemien. Som en utvidelse av dette prosjektet vil jeg gjerne gjøre et oppfølgingsintervju på rundt 20 minutter, for å høre om tanker og refleksjoner du har gjort deg siden sist. Er dette noe du kunne tenke deg å delta i?

Som forrige gang vil dette foregå digitalt over Zoom/Teams, hvor jeg vil være fleksibel med tanke på tidspunkt.

Hører gjerne fra deg

Vennlig hilsen,  
Sofie Steinsund,  
Masterstudent v/Universitetet i Bergen

## Appendiks E: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



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 aidentifisert.

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](mailto: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](mailto:camilla.m.lien@student.uib.no)), Samaira Khan (tlf. 47 94 77 69, [samaira.khan@student.uib.no](mailto:samaira.khan@student.uib.no)), Sofie Steinsund (tlf. 41 29 12 01, [sofie.steinsund@student.uib.no](mailto:sofie.steinsund@student.uib.no)), professor Jarle Eid (tlf. 55 58 91 88, [jarle.eid@uib.no](mailto:jarle.eid@uib.no)) eller vårt personvernombud Janecke Helen Veim ([personvernombud@uib.no](mailto: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](mailto: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)



## Appendiks F: Intervjuguide for oppfølgingsintervju

### Innledning:

- Ønske velkommen, takke for sist, og takke for deltakelse
- Introduksjon av og informasjon om studien
- Gjenta informasjon fra informasjonsskriv: Informere om lydopptak, lagring i SAFE, konfidensialitet, anonymitet, forskers taushetsplikt, og deltakers rettighet til å trekke seg.
- Spørsmål om samtykke
- Åpne for spørsmål fra deltaker før vi starter

### Dagens situasjon:

- Introduksjonsspørsmål: Først vil jeg gjerne høre litt om hvordan situasjonen er hos dere på skolen nå?

### Refleksjon rundt tiden som har gått:

Nå nærmer det seg et år siden vi snakket sammen sist, og mye har skjedd. Nå når du kanskje har fått ting litt på avstand, så lurer jeg på hvordan du har opplevd hele situasjonen med å lede en skole under en pandemi.

1. Hva sitter igjen som dine viktigste erfaringer/lærdom fra pandemien?
  - Har du personlig gjort deg noen erfaringer rundt din rolle som leder?

### Opplevelsen av dilemmaer og vanskelige situasjoner:

2. Sist vi snakket sammen så nevnte du noen utfordrende situasjoner du stod i [*eksempel fra deltakers første intervju*]. Det kan jeg se for meg kan være utfordrende. Kan du fortelle litt mer om det? Hvordan var det? (Hvordan opplevde du det, hva tenkte du, følte du)
  - Har du andre eksempler på situasjoner du har opplevd som spesielt utfordrende?
  - Opplever du at du har måttet handle på tvers av dine egne verdier i noen situasjoner? Vil du fortelle litt mer om det? Hvordan var det for deg, hvordan løste du det?
  - Når du nå reflekterer over de utfordringene du den siste tiden har måttet håndtere som rektor – Er det noen tidligere erfaringer eller opplevelser du tenker kan ha hatt spesiell betydning for hvordan du har respondert på og håndtert pandemien? Kan du gi eksempel? (Jeg tenker da i livet ditt generelt, og ikke nødvendigvis i rollen din som rektor.)

### Opplevelse av personlig endring/utvikling:

3. Nå når pandemien er kommet litt på avstand, på hvilken måte tror du at pandemien har påvirket eller endret deg som skoleleder? (noe ved ledermåte, endrete krav, annet perspektiv?)
  - Er det noe du har oppdaget/lært om deg selv som leder i møtet med pandemien?

### Refleksjoner og bevissthet rundt egen lederrolle:

4. Da pandemien kom, gjorde du deg noen tanker rundt hvordan du ønsket å fremstå som leder?
  - Når du nå ser tilbake, hvordan ble det i praksis? Hvilken effekt tenker du at dette har hatt?

5. I retrospekt, er det noe du ser du ville ha gjort på en annen måte/endret? Fortell..
6. Er det noe du er spesielt fornøyd med i måten du har ledet skolen gjennom pandemien på? Fortell...