



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691-MA-2024-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 24-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 07-06-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave
Termin: 2024 VÅR1
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MR691 1 MA 2024 VÅR1
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 132

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 21643

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



MASTEROPPGAVE

Krise eller kritisk veiskille?

Et blikk på koronapandemiens påvirkning på innovasjon i undervisningspraksis

Crisis or critical juncture?

A look at how the covid-19 pandemic has affected innovation in teaching practices

Sissel Robertsen

Masterstudium i organisasjon og leiing, utdanningsleiing

Fakultet for teknologi, miljø og samfunn

Handelshøgskulen HVL

Innleveringsdato

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Takk til min kusine Nora, min søster Ingvill og min venninne Ingebjørg, som i motsetning til meg faktisk har jobbet som lærere. De har vært uoffisielle informanter, samtalepartnere og ikke minst bidratt til at snøballen begynte å rulle. Dere har vært til uvurderlig hjelp!

Alle som har bidratt til å sette meg i kontakt med aktuelle deltakere. En spesiell takk til de som endte med å stille til intervju. Dere er gode!

Til de tidligere ministrene Kjerkol og Borch, som sørget for at jeg har vært ekstremt nøye med referansene mine.

Veilederen min, Gunnar, har også passet godt på meg. Han har heldigvis har skjønt sånn cirka hvor jeg ville, til og med når jeg selv har hatt null peiling. Det har vært koz! Det ville nok aldri vært en masteroppgave uten ham.

Bergen kommune og Stendi assistanse har gitt meg nattevakter og dermed fullstendig uvitende passivt finansiert oppgaven. Takk for det!

Til Kristin og Alma. Like mye som en takk for all deres tålmodighet er det en unnskyldning for å ha vært så travel.

Til øvrig familie og venner som har spurt hvordan det har gått. Beklager at jeg ikke alltid har vært like villig til å svare.

Til pappa.

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg studert hvordan koronapandemien har ført til innovasjon i undervisningspraksisen ut i fra problemstillingen «Et kritisk veiskille eller bare krise? På hvilken måte har nedstengingen under koronapandemien bidratt til innovasjon i undervisningspraksisen i grunnskolen?». Studien er en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har intervjuet lærere med mer enn ti års undervisningserfaring. Resultatene viser at det oppsto få innovative løsninger under koronapandemien, og at det er lite endringer som har blitt videreført i etterkant. Samtidig har noe endret seg. Det kan sies at inkrementelle brudd med den etablerte undervisningspraksisen har funnet sted.

Nøkkelord: Innovasjon, undervisning, undervisningspraksis, grunnskole, koronapandemi, kritiske veiskiller

Abstract

In this thesis, I have examined how the COVID-19 pandemic has led to innovation in teaching practices based on the research question, "A critical juncture or just a crisis? How has the lockdown during the COVID-19 pandemic contributed to innovation in teaching practices in primary schools?" This study is a qualitative investigation in which I interviewed teachers with more than ten years of teaching experience. The results show that few innovative solutions emerged during the COVID-19 pandemic, and only a few changes have been sustained afterward. However, some changes have occurred. It can be said that incremental deviations from the established teaching practices have taken place.

Keywords: Innovation, teaching practices, primary school, COVID-19 pandemic, critical junctures

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Tabeller.....	6
Kapittel 1: Introduksjon.....	7
1.1 Innledning.....	7
1.2 Problemstilling og formål	7
1.3 Oversikt over oppgaven	8
Kapittel 2: Kontekstuelle forhold	10
2.1 Innledning.....	10
2.2 En lærende organisasjon	10
2.3 Lover og regler under koronapandemien	11
2.3.1 Nedstenging	11
2.3.2 Trafikklysmodellen	12
2.4 Digitalisering i skolen.....	14
2.5 Tilbake til normalen.....	15
Kapittel 3: Teoretisk rammeverk.....	17
3.1 Innledning.....	17
3.2 Institusjonell teori	17
3.3 Kriser og kritiske veiskiller	19
3.3.1 Kriser.....	19
3.3.2 Kritiske veiskiller.....	19
3.4 Innovasjonsteori	20
3.4.1 Innovasjon	20
3.4.3 Organisasjonslæring	22
3.4.4 Innovatører og etternølere	22
3.5 Læreren	23
Kapittel 4: Kunnskapsstatus	25
4.1 Innledning.....	25

4.2 Tidligere forskning	25
4.2.1 Krise eller kritisk veiskille	25
4.2.2 Læring og trivsel	26
4.2.3 Høyere utdanning.....	27
4.2.4 Innovasjon	28
4.3 Tilstandsrapporter	29
4.4 Oppsummering og posisjonering av mitt bidrag.....	30
4.5 Problemstilling og forskningsspørsmål	32
Kapittel 5: Design og metode	33
5.1 Innledning.....	33
5.2 Forskningsdesign	33
5.3 Metode	33
5.3.1 Intervju	34
5.3.2 Utvalg.....	34
5.3.3 Deltakerne	37
5.3.4 Datainnsamling.....	37
5.3.5 Temaanalyse.....	38
Kapittel 6: Analyse og drøfting av funn	42
6.1 Innledning.....	42
6.2 Analyse	42
Koronapandemien: Krisehåndtering?	42
Generell innovasjon i undervisningspraksis	46
Innovasjon som følge av koronapandemien	52
6.3 Drøfting.....	57
6.4 Styrker og svakheter ved studien	63
Kapittel 7: Konklusjon.....	68
7.1 Innledning.....	68
7.2 Funn	68
7.2 Forslag til videre forskning	69
Referanser	71
Vedlegg.....	79
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	80

Vedlegg 2: Intervjuguide	81
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	82

Tabeller

Tabell 1: Tidslinje	11
---------------------------	----

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Innledning

«A crisis is a terrible thing to waste».

(Romer, referert av Rosenthal, 2009)

Da koronapandemien førte til at hele landet stengte ned 12. mars 2020, var følelsen av krise stor. De aller fleste steder hvor mennesker møttes, var ikke lenger tilgjengelige for folk. Dette inkluderte alle utdanningsinstitusjoner. Den generelle holdningen i befolkningen var at tiltakene som ble innført var en nødvendighet for å begrense smittespredningen. Jacobsen og Thorsvik (2013) sier at et av de første trekkene som kjennetegner en vellykket endringsprosess er at det «er skapt en følelse av krise, det vil si at det er en utbredt oppfatning i organisasjonen at det er behov for endring» (ibid, s. 404). Dette kan bety at krisefølelsen som oppsto under koronapandemien åpnet et vindu for å gjennomføre endringer. Teorier rundt kriser og om kritiske veiskiller er motstridende, og viser til ulike syn på uforutsette hendelser. Den ene tilnærmingen omtaler kriser som noe grunnleggende negativt som truer organisasjonen, mens den andre tilnærmingen mener at kriser kan være veiskiller som trengs for å skape grobunn for innovative løsninger. På hvilken måte har krisen koronapandemien utgjorde og de endringene den førte med seg bidratt til innovasjon innenfor undervisningssektoren?

1.2 Problemstilling og formål

Problemstillingen min har vært som følger:

Et kritisk veiskille eller bare krise? På hvilken måte har nedstengingen under koronapandemien bidratt til innovasjon i undervisningspraksisen i grunnskolen?

Jeg kommer nærmere tilbake til utviklingen av denne, samt gir en presentasjon av forskningsspørsmålene mine i kap. 4.5.

Formålet med forskingsprosjektet er å utforske hvorvidt erfaringer fra undervisning under pandemien har bidratt til permanente endringer i undervisningspraksisen. Flere steder i

oppgaven kommer jeg inn på digitalisering. I og med at nedstengingen førte til at nesten all undervisning foregikk på digitale plattformer, har dette vært et naturlig fokus. Likevel omhandler ikke denne studien bare hvordan koronapandemien har påvirket bruk av digitale løsninger, men hele undervisningspraksisen. Med *undervisningspraksis* mener jeg både den konkrete læringsaktiviteten som finner sted, men også hvordan undervisningen organiseres, hvilke metoder som benyttes for å formidle, samt rammene rundt undervisningspraksis, slik som f.eks. planlegging og møtevirksomhet.

Her er det viktig å presisere at jeg ikke er interessert i å finne ut hvor de eventuelle ideene bak innovasjonen har oppstått eller hvordan de har blitt spredd. Jeg ønsker heller å se på om det i det hele tatt har forekommet noe form for innovasjon i løpet av nedstengingen, og hvorvidt denne praksisen har blitt videreført i etterkant av pandemien. Med *nedstengingen* mener jeg både perioden med lockdown der skolene var stengte og man fikk undervisning hjemme, men også den påfølgende perioden med koronarestriksjoner hvor elevene var tilbake på skolen, men der skolene fortsatt var underlagt krav om å gjennomføre ulike smittevernstiltak. Fokuset er heller ikke av pedagogisk art. Selv om jeg naturlig nok kommer inn innovative pedagogiske løsninger, har denne studien et fokus som hører til under offentlig organisasjon og administrasjonsfag.

1.3 Oversikt over oppgaven

Jeg beskriver i kap. 2 de kontekstuelle forholdene som danner grunnlaget for forskningsprosjektet mitt. Her diskuterer jeg forutsetningene som eksisterte i sektoren før koronapandemien brøt ut. I tillegg gjennomgår jeg lovene og reglene som ble innført for utdanningssektoren i perioden fra 12. mars 2020 og fram til gjenåpningen.

Disse forholdene har lagt til grunn for de teoriene og forståelsene som har vært aktuelle for studien min, og som jeg presenterer i kap. 3. Her gjør jeg rede for institusjonell teori, teorier rundt tilnærminger til kriser, innovasjonsteori og teori knyttet opp til lærerens rolle. Videre gir jeg i kap. 4 en oversikt over kunnskapsstatusen på emnet, som inkluderer tidligere forskning og rapporter. Herunder vil jeg også legge fram min problemstilling og presentere de forskningsspørsmålene jeg har jobbet ut ifra i min oppgave.

I kap. 5 går jeg gjennom de valgene jeg har tatt når det kommer til design og metode. Her gjør jeg rede for hvordan jeg har samlet inn data, presenterer utvalget mitt og beskriver hvordan jeg har gjennomført analysen. Dette blir etterfulgt av kap. 6, med analyse og drøfting av funn. Herunder ser jeg også på styrker og svakheter ved oppgaven. Til sist, i kap. 7, kommer jeg med en konklusjon og gir forslag til videre forskning på emnet.

Kapittel 2: Kontekstuelle forhold

2.1 Innledning

De kontekstuelle forholdene omfatter blant annet forskrifter og andre styringsdokumenter som regulerer feltet. I denne sammenheng har jeg valgt å ikke gi en fullstendig presentasjon av de overordnede planene, men heller konsentrere meg om det som har vært mest relevant for min forskning. Det er disse elementene som utgjør bakgrunn for studien min.

Derfor tar jeg i dette kapittelet først for meg skolen som lærende organisasjon. Videre forteller jeg om de lovene og reglene som ble innført da koronapandemien gjorde sitt inntog. Deretter ser jeg på undervisningssektorens tilnærming til digital kompetanse, med fokus på tiden før 2020. Til slutt ser jeg kort på hva som skjedde etter gjenåpningen.

2.2 En lærende organisasjon

Marthinsen og Postholm (2012, s. 11) fastslår at «sentrale føringer fra Kunnskapsdepartementet pålegger skolen å bli en *lærende organisasjon*». Blant annet kommer dette fram i Stortingsmeldingen Kultur for læring fra 2003-2004 (Meld. St. 30 (2003-2004)). Ifølge Senge (1999) vil det å være en lærende organisasjon si at det er ønskelig at organisasjonen skal etterstrebe å øke kunnskaps- og kompetansenivået for sine ansatte, gjerne gjennom nytenking, samhandling og kunnskapsdeling. En lærende organisasjon jobber målrettet mot å tilegne seg og videreutvikle kunnskap, og organisasjonens aktører endrer sin praksis ut ifra den lærdommen som blir gjort. I Stortingsmeldingen står det at man ikke bare skal fokusere på elevenes læring, men også på personalets kompetanseutvikling for å tilpasse seg organisasjonens behov. Det står ettertrykkelig at dette blant annet innebærer å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 23). At styringsdokumentene slår fast at skolen skal være en lærende organisasjon, er med på å styrke lærernes mulighet til å være innovatører, fordi det forventes at de hele tiden skal forsøke å forbedre praksis. I dagens læreplan står det beskrevet slik: «Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21).

2.3 Lover og regler under koronapandemien

2.3.1 Nedstenging

Torsdag 12. mars 2020 erklærte regjeringen full nedstenging av det norske samfunnet (Regjeringen, u. å.). Fredagen etter var alle landets skoler stengte. Fra mandag 16. mars var det forventet at lærerne, uansett hvilke forutsetninger de hadde, skulle drive fjernundervisning.

Tabellen under viser til noen nøkkeldatoer fra nedstengingsperioden. Her kommer det fram hvilke lover og tiltak som ble iverksatt under koronapandemien og som hadde betydning for undervisningssektoren. Først 12. februar 2022 ble alle tiltak fullstendig opphevet for Fastlands-Norge. Det var med andre ord nesten to fulle år som var preget av noen former for restriksjoner i forbindelse med pandemien.

Tabell 1: Tidslinje (Kilde: Regjeringen, u.å.; Løkås, 2020)

Dato	Hendelse
12. mars 2020	- De strengeste tiltak i fredstid: Regjeringen innfører full nedstenging av hele samfunnet.
16. mars 2020	Regjeringen legger fram en liste over yrker som har samfunnskritisk status. Barn av foreldre i slike posisjoner gis muligheten til å være fysisk til stede i skole og barnehage. Det samme gjelder barn med særlige behov.
07. april 2020	Gradvis gjenåpning annonseres for barnehager og skoler på ulike trinn, med krav om smitteverntiltak. Unntaket er folkehøgskoler, som ikke vil kunne gjenoppta fysisk undervisning resten av skoleåret.
15. april 2020	Den første smitteveilederen for barnehager publiseres.
20. april 2020	Den første smitteveilederen for grunnskoler publiseres.
27. april 2020	Skolene gjenåpnes for 1.-4. trinn. Fagskoler og øvrige institusjoner for høyere utdanning gjenåpnes delvis.
11. mai 2020	Grunnskole og videregående skoler skal åpne for alle trinn i løpet av uke 20. Det åpnes for lokale justeringer ved behov. Reviderte smittevernveiledere publiseres.
27. mai 2020	Regjeringen lanserer trafikklysmodellen som guide for gjeldende smitteverntiltak i skoler og barnehager. Fra og med 2. juni skal det nedjusteres fra rødt til gult nivå.
07. august 2020	Den varslede gjenåpningen bremses og nye nasjonale tiltak iverksettes. Barnehager og skoler rammes ikke, men Regjeringen anbefaler gult nivå.

12. oktober 2020	Det gjøres lettelser i nasjonale tiltak, men åpnes for lokale tiltak der smittepresset er høyt.
05. november 2020	Ny nasjonale tiltak innføres, inkludert begrensinger på at mer enn fem personer kan være samlet. Barnehage- og barneskolekohorter unntas denne regelen. I områder med mye smitte innføres rødt nivå på videregående skole. Øvrige videregående skoler samt samtlige ungdomsskoler bes forberede seg på en oppjustering til rødt nivå.
27. mai 2021	Det åpnes for å innføre grønt nivå i barnehager, skoler, SFO og andre utdanningsinstitusjoner på lokalt nivå.
24. september 2021	Mens samfunnet for øvrig får en normal hverdag med økt beredskap, skal man tilbake til normalen i barnehage og skoler. Trafikklysmodellen skal bare brukes i spesielle tilfeller etter bestemmelser på lokalt nivå.
11. oktober 2021	Fraværsregelen i videregående skole gjeninnføres.
04. november 2021	Unntak fra fraværsregelen trer i kraft igjen.
07. desember 2021	Regjeringen gjeninnfører trafikklysmodellen i skole og barnehager. Det nasjonale nivået settes til grønt, men kommunene kan justere ved behov.
16. desember 2021	Gult nivå i barnehage og grunnskole på landsbasis. Rødt nivå kan innføres i kommunene ved behov.
27. desember 2021	Ansatte i barnehage og skole fritas fra karantene i arbeidstiden. Nasjonalt gult nivå videreføres.
13. januar 2022	Nasjonale tiltakslettelser. Barnehager og skoler skal drive forsvarlig, som vil si minimum grønt nivå. Det anbefales imidlertid fortsatt gult nivå, og kommunene må vurdere den lokale smittesituasjonen og justere nivået deretter.
01. februar 2022	Regjeringen letter på mange tiltak, og anbefalingen om gult nivå i barnehage og skoler bortfaller. Kravet om å drive smittevern faglig forsvarlig opprettholdes, og kommunene må fortsatt vurdere situasjonen lokalt.
12. februar 2022	Smitteverntiltakene oppheves. Barn i skole og barnehage anbefales å holde seg hjemme ved sykdom.
20. november 2023	Covid-19 fjernes fra listen over allmennfarlige smittsomme sykdommer. Covid-19-forskriften oppheves.

2.3.2 Trafikklysmodellen

Et av tiltakene som ble innført for å hindre spredning var den såkalte trafikklysmodellen i skoler og barnehager (Helsedirektoratet, 2020a; Helsedirektoratet, 2020b). Man delte også inn skolen i barnetrinnet (1.-4. trinn), mellomtrinnet (5.-7. trinn) og ungdomsskolen (8.-10. trinn). Modellen gjennomgikk ulike justeringer gjennom perioden, men gikk i hovedsak ut på at grønt nivå var forbeholdt steder med lite smittetrykk. Her kunne man drive undervisning

mer eller mindre som før nedstengingen, men med hensyn til smittevern. På samtlige nivå var det presisert av syke personer ikke skulle møte opp fysisk på skole eller arbeidsplass.

Gult nivå var for områder hvor smitten var høyere, men ikke kritisk. Smittevernstiltakene på dette nivået var også mer omfattende, med inndeling i mindre grupper (som ble kalt kohorter) og med ekstra fokus på fysisk avstand, både innad i og mellom kohortene. Likevel ble gjerne en hel skoleklasse sett på som en kohort.

Til sist var rødt nivå for de stedene hvor smittespredningen var stor. Blant annet skulle ikke kohortene overgå mer enn 15 personer, en ansatt burde følge sin kohort, og hver kohort burde forholde seg til bare et klasserom. For de eldste elevene på barneskolen (5.-7. trinn) samt på ungdomsskolenivå ble det åpnet for delvis bruk av digital undervisning.

Som tabellen over viser ble føringer noen ganger gitt på nasjonalt nivå, som for eksempel da det ble innført gult nivå over hele landet. Andre ganger var det opp til lokale myndigheter å bestemme hvilket nivå kommunen skulle ligge på ut ifra smitten i den enkelte kommune. Nasjonale myndigheter lettet også på kravene for de yngste elevene tidligere enn for de som gikk på mellomtrinnet, ungdomsskole, videregående og høyere utdanning.

Dette vil si at det er store variasjoner i hvor lenge de ulike skolene opplevde å være nedstengt og hvilke smittevernvedtak lærere og elever møtte da de kom tilbake på skolen, basert på trinn og hvor i landet skolen befant seg. Oslo og Viken opplevde for eksempel i perioder å få egne regionale regler som nesten tilsvarte en ny nedstenging. (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021). Ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet (2021) var så mye som 60 % av grunnskolene i Oslo og 45 % av grunnskolene i Viken helt eller delvis stengt minst en gang i løpet av perioden 4. januar til 15. mars 2021. Bergen hadde tidvis også stort smittetrykk og innførte strengere tiltak lokalt enn de nasjonale retningslinjene tilsa (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021). I andre kommuner var smittetrykket så lavt at de nasjonale tiltakene ble opplevd som strenge. I en artikkel i VG fra februar 2021, kommer det for eksempel fram at Leka kommune i Trøndelag hadde vært uten smittetilfeller fram til da. Ordføreren uttaler i artikkelen at «Det er ikke til å legge skjul på at noen har vært misfornøyde med strenge og inngripende tiltak» (Haugsbø, 2021).

2.4 Digitalisering i skolen

Et av tiltakene som ble innført da landet stengte ned, var fjernundervisning. Store deler av undervisningen foregikk på digitale plattformer. Fokuset på digital kompetanse er ikke noe nytt innenfor utdanningssektoren. Tilbake på 1950-tallet så man de første tekniske forskningsinstitusjonene som fokuserte på kyberteknikk, og det grodde etterhvert fram et fagmiljø innenfor området (Bostrøm et al., 2008). I 1968 begynte Forsøksgymnaset i Oslo med undervisning i EDB (Elektronisk databehandling) på videregående i nivå (Ruge, 2018). I 1980-årene begynte det å bli vanligere å ha valgfag som innebar å utvikle dataferdigheter også på ungdomsskolenivå (Dahl, 2002). Herfra fortsatte utviklingen, og i 2006 kom det et nytt læreplanverk, Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Her ble digitale ferdigheter innført som en av fem grunnleggende ferdigheter elevene skulle tilegne seg. Dette er ferdigheter som regnes som fundamentale for all annen læring. I tillegg til at elevene skulle kunne bruke digitale verktøy, er det å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig regnet som grunnleggende ferdigheter. For hvert enkelt fag ble det laget spesifikke kunnskapsmål for fagene, etterfulgt av mål for hvordan de grunnleggende ferdighetene kunne integreres i faget. For eksempel:

«Å kunne bruke digitale verktøy i matematikk dreier seg om å kunne bruke slike verktøy til spill, utforskning, visualisering og publisering. Det dreier seg videre om å vite om, kunne bruke og vurdere digitale hjelpemidler til problemløsning, simulering og modellering. I tillegg er det viktig å kunne finne informasjon, analysere, behandle og presentere data med passende hjelpemidler, samt forholde seg kritisk til kilder, analyser og resultater.»

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 27)

I 2017 la Kunnskapsdepartementet fram en digitaliseringsstrategi for perioden 2017-2021. Her kommer det fram at til tross for at Norge ligger langt framme når det gjelder bruk av digitale verktøy er det store variasjoner i tilgang på digitalt materiell rundt om i landets skoler. De viser til at i videregående opplæring på den tiden var det vanlig med en datamaskin per elev. På ungdomstrinnet var det om lag 40 % av skolene som kan si det samme. Andelen blir mindre jo lavere trinn man er på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Videre slår de fast at digitale verktøy kan gi bedre læring innenfor ulike fagfelt dersom det brukes rett. Dette krever god digital kompetanse blant lærerne, samt en helhetlig digital strategi fra skoleadministrasjonens side, inkludert skoleeiere. Men bruk av digitale verktøy byr også på utfordringer. Det trekkes fram distraksjoner, informasjonssikkerhet og digital mobbing som mulige problemer å ta tak i for skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8).

Hovedmålene for strategien er som følger:

- «• *Elevene skal ha digitale ferdigheter som gjør dem i stand til å oppleve livsmestring og lykkes i videre utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse*
- *IKT skal utnyttes godt i organiseringen og gjennomføringen av opplæringen for å øke elevenes læringsutbytte»*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

Samtidig presiseres det allerede i innledningen at økt digitalisering ikke er svaret på alt, og i alle fall ikke til enhver pris (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Det nyeste læreplanverket, LK20, skulle implementeres i 2020. Denne læreplanen har fått tilnavnet Fagfornyelsen, og er en videreføring av Kunnskapsløftet. De fem grunnleggende ferdighetene, med digitale ferdigheter som en av dem, er fortsatt en del av målsetningene for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.5 Tilbake til normalen

Koronaloven ga regjeringen og helsemyndighetene mandat til å gi forskrifter om hva som var tillatt eller ikke uten å gå gjennom normale, demokratiske prosesser, der man vanligvis må gjennom drøfting og votering i Stortinget (Koronaloven (midlertidig lov), 2020). Helt fra de første tiltakene ble innført våren 2020, ga de fleste uttrykk for at man ønsket å komme *tilbake til normalen* så fort som mulig. Debattene raste om de strenge tiltakene som ble innført var nødvendig, ikke bare i skolen, men i samfunnet generelt. En artikkel fra Aftenposten

sammenfattet noe av tilbakemeldingene Oslo kommune hadde mottatt på sosiale medier. Mange av dem viste til misnøye med tiltakene og manglende tiltro til myndighetenes håndtering av situasjonen (Røed-Johansen, Olsen & Lom, 2020). Det generelle narrative, både i befolkningen og fra styresmaktens side, syntes å være at tiltakene koronapandemien førte med seg var en unntakstilstand. Målet var å gjenopprette en vanlig hverdag. For eksempel lanserte Regjeringen i april 2020 en langsiktig strategi der målsetningen var «å normalisere hverdagen» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, 05. april). Aftenposten publiserte en kommentar med tips for å komme seg tilbake til en normal hverdag. Der kommer det blant annet fram at frasen «i disse koronatider» hadde blitt brukt 4877 ganger i norske papir- og nettaviser i dagene fra 28. februar til 20. april 2020 (Hegtun, 2020).

Først etter ett år og elleve måneder ble alle nasjonale smitteverntiltak opphevet. For skolene innebar dette at forskriften om smittevernforsvarlig drift ble opphevet og at man gikk vekk fra trafikklysmodellen. Samtidig var det fortsatt anledning for lokale tilpasninger dersom smittesituasjonen tilsa at det var nødvendig. Man beholdt også smittevernrådene for skole og barnehager i FHI sin koronaveileder, men gikk tilbake til å følge de generelle reglene for smittevern som blir gitt i forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler (Statsministerens kontor, 2020). «Målet vårt er at alle skoler og barnehager skal komme tilbake til normal drift raskest mulig», uttalte kunnskapsminister Tonje Brenna (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

3.1 Innledning

Jeg har valgt å kalle dette kapittelet for teoretisk rammeverk, fordi det er disse teoriene som belyser problemstillingen min. Disse har også vært bakgrunn for å forstå og forklare de fenomenene jeg studerer (Bukve, 2021, s.84). Som en slags overordnet ramme, ligger institusjonell teori. Denne presenterer jeg først.

De neste teoriene jeg gjøre rede for, er teoriene rundt kriser og kritiske veiskiller. Disse har lagt til grunn for forskningsprosjektet. De er til dels motstridende forståelser av hvordan kriser kan ramme organisasjoner. Jeg ser på koronapandemien i lys av disse teoriene for å se hvordan nedstengningen har påvirket undervisningspraksisen.

Videre går jeg inn på innovasjonsteori for å gi svar på hva innovasjon er. Disse teoriene utgjør bakgrunnen for hva jeg har sett etter i min studie. Selv om det er innovasjon som er hovedfokuset mitt, har jeg også valgt å trekke inn andre teorier som på mange måter handler om det samme. Allerede i kontekstkapitlet var jeg inne på skolen som lærende organisasjon. I dette kapittelet tar jeg for meg organisasjonslæring. Jeg kommer også inn på samhandlende innovasjon, samt ideen om innovatører og etternølere.

Til slutt har jeg valgt å se på læreryrket og teorier jeg mener er relevante for å forstå hva det vil si å jobbe som lærer i skolen.

3.2 Institusjonell teori

Institusjonell teori sier ifølge Mignerat og Rivard (2009) noe om hvordan institusjoner bygges opp. De mener at dette skjer gjennom at det dannes sosiale praksiser som gjenskapes og reproduseres over tid. Dette inkluderer for eksempel normer, verdier og holdninger innad i institusjonen. Det er gjerne snakk om prosedyrer og tankesett som er så innarbeidet i organisasjonskulturen at de tas for gitt. Det settes ikke lenger spørsmålsteget ved gyldigheten av etablerte antagelser om hvordan aktivitetene bør gjennomføres. Disse sosiale praksisene utgjør både retningslinjer som organisasjonen orienterer seg etter, men også restriksjoner som kontrollerer og begrenser friheten innad i strukturen. Bukve (2012, s. 37) sier at

«institusjonene gir dermed retning til og retningslinjer for menneskelig handling og samhandling». Innenfor institusjonell teori begrenser man ikke *institusjoner* nødvendigvis til å innebefatte kun formelle organisasjoner, men også mer uformelle sosiale fellesskap, som for eksempel familier eller trosfellesskap (Bukve, 2012).

Ifølge Scott (2014) er det tre pilarer eller søyler som utgjør en slik institusjon. Disse tre søylene er de regulative, de normative og de kulturellkognitive settene med «regler» som får utvikle seg og dermed utgjør basisen for dannelsen av en organisasjon. Det er ikke nødvendigvis klare skillelinjer mellom hva som hører hjemme innenfor hver pilar, ettersom at de overlapper noe:

Den regulative pilaren refererer til retningslinjer som styrer hvordan organisasjonen skal utføre sin virksomhet. Internt kan dette bety prosedyrer og handlingsplaner. Det kan også være snakk om nasjonale eller internasjonale føringer i form av lover og regelverk som kontrollerer og regulerer virksomheten. Denne reguleringen kan enten være med å straffe uønsket atferd eller belønne ønskelige handlingsmønstre i institusjonen (Scott, 2014).

Den normative søylen viser til hvordan organisasjonen *bør* være. Det handler om hvilke verdier og normer som er til stede i organisasjonen, samt hvilke mål og oppgaver som sees på som viktige. Dette danner basisen for tankesettet rundt hvordan man skal drive sitt virke i tråd med det man forstår som organisasjonens beste. Den normative tilnærmingen kan støtte seg tett opp mot retningslinjene fra den regulative søylen, eller de kan avvike fra disse, for eksempel med at den etablerte praksisen ikke stemmer overens med prosedyrene som finnes (Scott, 2014).

Den kulturellkognitive pilaren handler om at det danner seg meninger og oppfatninger om hva som faktisk er organisasjonens beste og hvilke måter å handle på som vil være gode måter å oppnå dette på. Dette er basert på holdninger innad i organisasjonen og hvilken kultur som har fått vokse frem. Disse måtene å handle på er ikke nødvendigvis formulert i skriftliggjorte rutiner, men likevel så innarbeidet i handlingsmønstrene at de tas for gitt som den rette måten å utføre virket på (Scott, 2014).

Ideen i institusjonell teori går ut på at for en stor og tung organisasjon med veletablerte både regulative, normative og kulturellkognitive søyler vil det være utfordrende å gjennomføre endringer. Dette er fordi tradisjonene og mønstrene er så satt at det er vanskelig å rokke ved dem (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

3.3 Kriser og kritiske veiskiller

3.3.1 Kriser

Aarseth (2010) definerer krise som en plutselig, alvorlig og uønsket hendelse som har negative konsekvenser for de som er involverte i situasjonen. Eriksen (2018, s. 15) påpeker at for en bedrift eller organisasjon kan en krise true viktige verdier. Det kan også påvirke deres evne til å utføre viktige funksjoner.

Det synes også å være en overordnet enighet i litteraturen (f.eks. Aarset, 2010; Eriksen, 2018; Lunde, 2019; Borch & Andreassen, 2020) om at en krise er en unntakstilstand hvor man må gjøre tiltak for å forhindre omfanget av skadene. Endringene som blir gjort er kun overlevelsesstrategier for å bekjempe krisen, og vil dermed være midlertidige. Målet er at normaltilstanden kan gjenopprettes når krisen er over. Det er med andre ord sett på som noe essensielt negativt.

3.3.2 Kritiske veiskiller

På den andre siden er det mulig å se på kriser som et mulighetsvindu, der omveltninger i omgivelsene kan gi grobunn for innovasjon. Capoccia og Kelemen (2007, i Vabo et al., 2020, s. 174) kaller det for *kritiske veiskiller* («critical junctures»), som de definerer som en kortere periode hvor det åpner seg en særskilt mulighet for mer grunnleggende endring i ellers stabile institusjonelle strukturer.

Innenfor studier av politikk og institusjonell teori finner man ideen om punktert ekvilibrum. Teorien går ut på at perioder med politisk stabilitet blir avløst av faser med ustabilitet, «*disequilibrium*». Ofte blir disse punkterte ekvilibrumene skapt av utenforliggende sjokkhendelser. Dette fører til endringer i systemet og danner bakgrunnen for dannelsen av et nytt ekvilibrum (Petridou, 2014). Cortell og Peterson (1999, i Vabo et al., 2020, s. 175) kaller

slike utenforliggende sjokkhendelser for *eksterne sjokk* («external shock») eller *utløsende hendelser* («focusing events»).

Teorien om kritiske veiskiller kan også sammenlignes med Kurt Lewin (i Jacobsen og Thorsvik, 2013) sin teori om organisasjonsutvikling. Den går ut på at endring i en organisasjon kun kan skje når gitte forutsetninger er til stede, deriblant endringsvillighet. Lewin mener at organisasjoner normalt befinner seg i en «frossen» eller fastlåst tilstand, hvor all virksomhet vil foregå i gitte mønster. Men så vil det komme perioder med «unfreeze», eller *opptiningsfasen*. Her tines *status quo* opp, og det skapes en ide om at man må foreta seg noe for å unngå nederlag. Virksomheten åpnes opp for endringer fordi *massen* nå er bevegelig. Man er i det Jacobsen og Thorsvik (2013) refererer til som *endringsfasen*. Etter en slik periode mener Lewin at det igjen vil være en periode med «refreeze», *nedfrysning*, hvor endringene som har funnet sted fryses fast og fastlåses i sin nye tilstand.

Disse teoriene skiller seg fra teoriene om kriser, fordi de beskriver slike dramatiske og omveltende hendelser som kriser kan være som noe mer positivt. Kriser beskrevet som kritiske veiskiller kan nemlig fungere som en katalysator for innovasjon i organisasjonene.

3.4 Innovasjonsteori

3.4.1 Innovasjon

I de foregående avsnittene har jeg vært inne på organisasjoner i endringsmodus. Innovasjon kan sies å være en form for endring. I dagligtalen er gjerne innovasjon forstått som nytenking eller nyskapning i positiv forstand. Forandringen innovasjonen har ført til bør kunne sees på som en forbedring av tidligere praksis. I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å støtte med til Rønning (2021) sin forståelse av innovasjon. Han er skeptisk til at innovasjon må være knyttet sammen med forbedring. Ifølge ham kan forbedring skje uten at det har vært snakk om at det har vært innovative løsninger med i bildet. På samme måte kan innovasjon forekomme uten at det nødvendigvis fører til en forbedring. Han påpeker også at innovasjon som forbedrer situasjonen for noen, kan innebære en negativ endring for andre.

Rønning (2021) mener at innovasjon foregår i to faser: idefasen og implementeringsfasen. Ifølge ham har ikke innovasjon funnet sted før ideen er blitt realisert. Videre stiller han spørsmål om hvor stor en endring kan være før det kvalifiseres som innovasjon, men at det i alle fall bør utgjøre et brudd med tidligere praksis (Rønning, 2021, s. 15). Han deler inn innovasjon i tre ulike former, hvor endringene kan sies å være av ulik grad:

Den største formen for endring kaller han for *radikal innovasjon*. Her vil det være snakk om fundamentale forandringer i praksisen eller svært nyskapende produkt og tjenester. Den neste måten er *imitasjon og tilpasning*. Dette finner sted når man tar en eksisterende innovativ løsning og forsøker å kopiere den inn i sin egen kontekst. Her vil man gjøre endringer i en opprinnelig ide for å tilpasse et nytt område. Til sist kommer *inkrementelle innovasjoner*, som Rønning (2021) beskriver som kontinuerlig forandring. Det er snakk om stadige mindre endringer i den daglige virksomheten, i den hensikt å forbedre praksisen. Men hvorvidt resultatene av disse endringene utgjør en faktisk forbedring er altså ifølge Rønning (2021) irrelevant i et innovasjonsøyemed.

En måte innovasjon kan finne sted på, er gjennom samhandlende innovasjon, eller «*collaborative innovation*». En forutsetning for ideen om samhandlende innovasjon er forståelsen av hvordan innovasjon finner sted. Sørensen og Torfing (2011) beskriver det som en sirkulær prosess, hvor ønsket om endring er til stede. Derfor må det først genereres ideer om hvordan endringen kan foregå. Deretter må man velge ut de ideene som man tror best kan føre til positiv endring. Disse må så implementeres for videre å formidles utover i organisasjonen. Tanken bak samhandlende innovasjon er at alle fasene i denne innovasjonsprosessen potensielt styrkes av at flere aktører samarbeider i de ulike fasene. Dette er nært knyttet opp til Ansell og Torfing (2021, i Sørensen og Torfing, 2022, s.41) sin definisjon av *samskapning* («*co-creation*»), som de beskriver som en prosess der to eller flere aktører samarbeider for å identifisere problemer og finne innovative løsninger. I denne prosessen jobber man sammen og deler erfaringer for å utvikle ideene. Evalueringer og tilbakemeldinger som kommer underveis, både fra samarbeidspartnere og brukere, kan bidra til nye runder med forbedringsforslag og nye tester. Det er viktig å påpeke at Sørensen og Torfing (2011) ikke forutsetter at samarbeid *alltid* fører til innovasjon, men at det kan det, gitt de rette forutsetningene.

3.4.3 Organisasjonslæring

Innovasjonsteoriene jeg har vært inne på er på mange måter sammenfallende med teori om organisasjonslæring. Jacobsen og Thorsvik (2013) påpeker at det kan skje mange former for læring på individnivå uten at det nødvendigvis påvirker hele organisasjonen. Organisasjonslæring innebærer «at flere mennesker i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handler som en enhet på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet» (Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 361). Det er med andre ord ikke snakk om organisasjonslæring før hele organisasjonen har endret praksis.

Et viktig poeng å ta med seg fra organisasjonslæring er Chris Argyris (1991) sin teori om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. Innenfor enkeltkretslæring er fokuset på måloppnåelse og å endre og forbedre atferd for å innfri de gitte ambisjonene. Her stiller man ikke spørsmål med om de målene og verdiene man søker å oppnå faktisk er ønskelige mål og verdier å ha. I dobbeltkretslæring er det derimot en forutsetning at man reflekterer over hvorvidt de målene man jobber imot er de optimale for å fremme ønskede resultater. Her er det ikke bare fokus på atferdsendring, men også på å hele tiden vurdere hvilke mål og verdier man legger til grunn for endringen.

Når vi tidligere har vært inne på skolen som en lærende organisasjon, ser vi at det ligger tett opp til disse teoriene om samhandlende innovasjon, samskapning, organisasjonslære og dobbeltkretslæring.

3.4.4 Innovatører og etterfølgere

Rogers (1995, i Ogrinc et al., 2022) lanserte en teori om hvordan innovasjon spres i organisasjoner. Her beskriver han fem ulike måter å respondere på endringer på. Først kommer *innovatørene*, som er de kreative kreftene bak innovasjoner. Deretter følger *tidlige tilpassere*, som er personer som er villige til å forsøke nye ting. Ofte, men ikke nødvendigvis, er disse personene i lederposisjoner slik at de har mulighet til å drive innflytelse ovenfor den øvrige personalgruppen. Videre kommer den *tidlige majoriteten*. Her spres endringen ut til en større del av organisasjonene og sørger for en mer utbredt aksept. Den *sene majoriteten* regnes som de personene som trenger mer oppfølging for at innovasjonen skal kunne

implementeres i deres virke. Til sist kommer *etternølerne*. Eternølerne er ikke nødvendigvis en negativ gruppe, men de har en naturlig skepsis og motstand til endring ettersom at de verner om tradisjonelle verdier som de frykter går tapt med innføringen av nye ideer.

3.5 Læreren

Profesjonsteori består i tanken om at *profesjoner* er noe eget, adskilt fra andre yrker på grunn av deres særegenheter. Disse særegenhetene kjennetegnes av at de bygger på en langvarig, teoretisk preget og akademisk utdanning. Man kan ikke utøve vervet uten å ha denne utdannelsen (Fibræk Laursen et al., 2005). Molander og Terum (2008) legger til at det må være snakk om en selvstendig utdanning som bygger på evidensbasert praksis og vitenskapelige metoder for å komme fram til kompetansen som ligger til yrket. Dette er med på å støtte opp under den allmenne anerkjennelsen av at kun personer med den rette utdannelsen har mulighet til å utøve disse profesjonene.

Smeby og Mausehagen (2017, s. 11-12) understreker at det å være profesjonell også medfører en form for forpliktelse om å ivareta og utvikle arbeidet. Som profesjonsutøver har du et ansvar for å være kvalifisert og videreutvikle din kompetanse i tråd med rådene kunnskap, samfunnets forventninger, samt yrkesetiske verdier og normer. I LK20 står det om prinsipper for skolens praksis at man skal ha «et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Denne tilnærmingen til praksisen vil si at profesjonene kan sies å være en del av den normative og kulturellkognitive søylen innenfor institusjonell teori. Spesielt kommer dette fram når Fibræk Laursen et al. (2005) mener at det foreligger egne profesjonsetiske retningslinjer for profesjonene. Disse består blant annet i at de skal bruke sin faglige kompetanse til å hjelpe sine klienter eller brukere uavhengig av andre hensyn, for eksempel profitt eller å tilfredsstille en leder. Molander og Terum (2008) beskriver det nesten som et slags kall, der den profesjonelle må identifisere seg med sitt yrke. Det er med andre ord ikke bare en jobb, det er en del av hvem man er. Og en del av dette innebærer at man også må ivareta sitt ansvar overfor allmenheten om å alltid opptre profesjonelt.

Utdanningsforbundet, som er en fagforening for lærere, har utviklet lærerprofesjonens etiske plattform. En av grunnverdiene som presenteres omhandler nettopp profesjonell integritet. De beskriver det på denne måten:

«Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.»

(Utdanningsforbundet, u.å.)

Personer som jobber i yrker som kan defineres som profesjoner har en del kvaliteter som knytter dem tett opp til Lipsky sin teori om *bakkebyråkrater*. Lipsky definerer bakkebyråkrater som offentlig ansatte i yrker med stor grad av direkte samhandling med borgerne. Disse profesjonsutøverne har gjerne mye autonomi i sitt virke, samt at det krever at de ofte vil ha behov for å gjøre vurderinger basert på skjønn (Lipsky, 1980, i Hupe & Hill, 2007). Teorien går ut på at personer ansatt i slike yrker kan ha mulighet til å påvirke sin egen praksis uten for mye innblanding av andre, ettersom at det til syvende og sist er disse som alene står ansvarlig for de handlingene de gjør i møte med brukergruppen. Dette betyr at man som bakkebyråkrat har anledning til å komme opp med innovative løsninger i sin egen praksis. Samtidig er det knyttet en forventning om at de opptre profesjonelt og med integritet når de utfører jobben sin (Vabo et al., 2020). Eksempler på typiske yrker hvor man finner bakkebyråkrater er innenfor helsevesen og utdanningssektoren, ettersom at disse utøver sitt yrke i møte med pasienter og elever. Lærere vil altså falle under denne definisjonen, noe som også kommer frem i hvordan det gjeldende læreplanverket beskriver hvordan lærere bør tilnærme seg sin praksis: «De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Kapittel 4: Kunnskapsstatus

4.1 Innledning

I dette kapitlet legger jeg først fram tidligere forskning rundt innovasjon og kriser i sammenheng med utdanningssektoren i forbindelse med koronapandemien. Ut ifra dette sier jeg noe om posisjonen av mitt bidrag. Til sist i kapitlet presenterer jeg min problemstilling og forskningsspørsmålene jeg har jobbet ut ifra.

4.2 Tidligere forskning

For å få en oversikt over kunnskapsstatusen på feltet, har jeg foretatt et litteratursøk. En utfordring med prosjektet er at det ble startet opp i 2022, like etter at de siste restriksjonene ble opphevet. På daværende tidspunkt var det relativt lite publisert forskning på feltet, og få kunne komme med sikre konklusjoner ettersom at fenomenet var så nærtliggende i tid. Dette har ført til at jeg har sett meg nødt til å foreta flere litteratursøk gjennom forberedelsesperioden, hvor det siste ble gjort på senhøsten 2023. At litteratursøkene har pågått jevnlig og fortsatt relativt sent ut i prosjektet, kan ha vært med på å påvirke hvilke studier jeg har valgt å fokusere på. Bukve (2021) sier at en fallgrube i et masterprosjekt kan være å bare plukke de søte fruktene. Det vil si at man bare velger ut data som passer inn med det man allerede har bestemt seg for at skal være fokuset. Jeg har forsøkt å være bevisst på at dette kunne være tilfelle og være kritisk til de valgene jeg har foretatt meg.

Jeg har hovedsakelig fokusert på studier fra Norge, da strukturer både i utdanningssektoren og i fokus på digitale ferdigheter varierer fra ulike land, og resultater fra slike studier ikke nødvendigvis vil være overførbare. Unntaket har vært studier som konkret sier noe om innovasjon i undervisningspraksis som følge av pandemien. Jeg tar forbehold om at disse valgene kan ha ført til at relevant kunnskap har blitt oversett.

4.2.1 Krise eller kritisk veiskille

En gjennomgang av studier gjort på koronapandemiens effekt på undervisning, viser at mange av de tidlige studiene, altså studier publisert i løpet av 2020, virker å ha et optimistisk fokus. Det åpnes for mulighetene for positiv endring som følge av erfaringer fra pandemien. Et eksempel på dette er en studie av Bubb og Jones (2020), som har gjort sine undersøkelser i en

norsk kommune i april 2020. Den viser til at foreldre og elever rapporterer gode erfaringer med hjemmeskole. De konkluderer også med at skoleledere har et håp om å implementere endringer basert på lærdommen de har gjort seg etter at smitteverntiltakene oppheves. På den måten er ønsket at nedstengingen skal føre til innovasjon.

Til tross for denne begynnende optimismen, ser vi likevel en ordlyd preget av negative konnotasjoner. I majoriteten av forskningen beskrives nedstengingen som en *forstyrrelse* av undervisningen («disruption»). Et eksempel som kan trekkes fram er boken «Primary and secondary education in during Covid-19», som har undertittelen «Disruptions to educational opportunities during a pandemic» (Reimers, 2022).

En annen studie, gjort av Aarsand og Jarvis (2023), omhandler hvordan medier ga råd om foreldrerollen og hvordan utøve oppdragelse under pandemien. Studiet tar direkte for seg to nyhetsartikler fra The Times i Storbritannia, samt artikler på nettsidene til tre NGOs (UNICEF, UNODC og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress), men viser til at disse artiklene var representative for det de fant i det overordnede mediebildet. De finner at mediene skapte et bilde av pandemien som en krise, og det er naturlig å tro at denne krisetankegangen er overførbart til pandemien som helhet, ikke bare innenfor oppdragerollen.

4.2.2 Læring og trivsel

Videre fokuserer forskningen gjerne på hvilket læringsutbytte elevene hadde av undervisningen under nedstengingsperioden, og på hvilken påvirkning nedstengingen har hatt på trivsel og psykisk helse, både for undervisere og for elever/studenter. Resultatene viser til både ønskede og uønskede effekter. For eksempel undersøkte Mælan et al. (2021) elever på mellomtrinnet sine erfaringer med hjemmeskole. De fant at elevene mottok mindre støtte og tilbakemeldinger fra lærerne i perioden med nedstengte skoler. De viser også til at resultatene indikerer at særlig elever som slet faglig forut for nedstengingen utviste mindre innsats og effektivitet i arbeidet med skoleoppgavene under hjemmeundervisningsperioden.

På den andre siden kunne man særlig innenfor feltet *computer science* rapportere om økt læringsutbytte blant studentene. Dette kommer bl.a. frem i en artikkel av Lima et al. (2021), som presenterer sine erfaringer som instruktører ved masterprogrammet for Computer

Science and Computing Engineering ved universitetet i Porto, Portugal. De opplevde at de fikk veldig gode tilbakemeldinger fra studentene på de endringene som ble gjort i undervisningsmetoder som følge av koronapandemien. I tillegg forteller de om det største oppmøte på eksamen, samt de beste sluttresultatene i løpet av kursets tiårige historie. Dette stemmer overens med en undersøkelse gjort ved NTNU av Hjelsvold et al. (2020), der mesteparten av foreleserne innenfor computer science-avdelingen forteller om at enkelte elementer i deres undervisning fungerte bedre i nedstengingsperioden.

4.2.3 Høyere utdanning

I likhet med Lima et al. (2021) sin studie, omhandler mye av forskningen som har blitt gjort, både i Norge og internasjonalt, erfaringer fra institusjoner for høyere utdanning. Ofte er disse studiene gjennomført innenfor medisin eller andre helserelaterte retninger. Her er fokuset gjerne på hvordan man kunne drive undervisning, som i stor grad er praksisorientert, når reglene som gjaldt under nedstengingen ikke tillot at studenter fikk være på sykehus eller andre helseinstitusjoner. Et eksempel på en slik studie er Chan et al. (2022), som undersøker hvilke erfaringer lærere innenfor medisinske fag har gjort seg gjennom pandemien. Studien er gjennomført i det de kaller Stillehavs-Asia, og de har brukt både spørreundersøkelser og dybdeintervjuer for å komme fram til sine resultater. De finner at lærernes tilnærming til bruk av fjernundervisning også i etterkant av pandemien var påvirket av troen lærerne hadde på om dette var en nyttig undervisningsform eller ikke.

Et annet eksempel er Stoller (2021) som på sin side har foretatt en såkalt SWOT-analyse av undervisning innenfor det medisinske feltet under koronapandemien. Forkortelsen SWOT står for strengths, weaknesses, opportunities og threats (styrker, svakheter, muligheter og trusler), og studien viser altså til hvordan koronapandemien har bidratt både positivt og negativt med tanke på undervisning. Som en åpenbar negativ effekt (svakhet/trussel), fremhever Stoller (2021) at fjernundervisning førte til tap av fysisk interaksjon med og mellom studentene. Dette hadde både konsekvenser som isolering, ensomhet og mangel på nettverksbygging, og i form av tap av muligheter for å gjennomføre mer praktiske undervisningsmetoder («hands-on training methods»). Samtidig mener han at denne erfaringen også hadde sine fordeler (styrker/muligheter). Han trekker spesielt fram erfaringene underviserne fikk med å drive virtuell undervisning og å lære seg gode strategier for fjernundervisning. Han mener derfor at

koronapandemien ikke bare skapte en mulighet for å drive innovasjon i undervisning, men også synliggjorde nødvendigheten av at slik innovasjon bør finne sted.

4.2.4 Innovasjon

Mens Stoller (2021) trekker fram koronapandemien som en periode med potensiale for innovasjon, har Santagata et al. (2023) undersøkt mulighetene for profesjonell utvikling og innovasjon i løpet av koronapandemien. I denne amerikanske studien har 276 lærere på grunnskolenivå i California svart på en spørreundersøkelse om temaet. De finner at respondentene viste en overveldende enighet om at overgangen til nettbasert undervisning bød på muligheter for å være innoverende og å lære å undervise ved hjelp av ny teknologi. Den sier imidlertid ingenting om hvilken type innovasjon som har foregått.

Bjurholt og Bøe (2022) har studert hvordan undervisningspraksisen har endret seg for norske lærere i videregående skole som underviser i fysikk. Resultatene viser at deltakelsen fra elevenes side går ned, og dermed svekkes også noe av læringsutbyttet. Samtidig peker de på at lærerne har gjort seg nyttige erfaringer med metoder som har fungert godt i løpet av fjernundervisningsperioden. De er positive til at disse metodene kan videreutvikles på en slik måte at innovasjon som forbedrer fysikkundervisningen kan finne sted. Men selv om de fremhever innovasjon som en mulighet, kommer de ikke med konkrete eksempler på at nye, innovative løsninger faktisk har blitt tatt i bruk.

I kapittelet om kontekst påpekte jeg at skolen skal være en lærende organisasjon. En av studiene jeg kom over i løpet av litteratursøket hadde sett på nettopp dette. Studien «Do learning organizations learn? Higher education institutions and pandemic response strategies», gjennomført av Michael T. Miller (2021), ser på hvordan administrativt ansatte ledere ved institusjoner for høyere utdanning i USA responderte de første månedene av covid-utbruddet. Han finner at det er lite tendenser til at skolene tilnærmet seg nedstengingen som en mulighet for læring og utvikling.

Di Paola et al. (2023) ved universitetet i Bratislava har studert bruk av matematikkressurser under pandemien i fem ulike land, inkludert Norge. Ved hjelp av både kvantitative undersøkelser og kvalitative intervjuer har de kartlagt effekten av nedstengingen på

matematikkundervisningen på grunnskolenivå eller tilsvarende. Forskningen viser at særlig yngre lærere virket å være mer tilbøyelige til å endre sin undervisning under nedstengingen enn det eldre lærere var. Scherer et al. (2023) gjennomførte studien «The more experienced, the better prepared? New evidence on the relation between teachers' experience and their readiness for online teaching and learning». Der kommer det fram at jo mer erfarne, jo mindre forberedt var lærerne på å imøtekomme fjernundervisning.

4.3 Tilstandsrapporter

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomfører stadig ulike undersøkelser rundt utdanning og undervisning. Blant annet har de hvert halvår siden 2009 laget en rapport basert på en spørreundersøkelse sendt ut til både skoleledelse og lærere i norske utdanningsinstitusjoner på de forskjellige nivåene. Her kartlegger de ulike temaer innenfor sektoren. Et gjengangstema i flere av disse undersøkelsene har vært spørsmål som omhandler digitalisering. For eksempel så Rogde et al. (2019) på om skolene hadde tilgang på den digitale undervisningsplattformen Feide. 98 % av respondentene fra grunnskole og videregående utdanning rapporterte at samtlige elever hadde profiler på plattformen.

I tillegg til de ordinære rapportene ble det også utgitt en ekstra rapport i 2020 som forteller om hvordan utdanningssektoren har møtt utfordringene som koronapandemien bød på. Her kommer det fram at majoriteten av skolene opplevde å helt eller delvis inneha den nødvendige infrastrukturen for å gjennomføre fjernundervisningen, inkludert tilgang på datamaskiner og læringsressurser som tillot dem å flytte undervisningen til digitale plattformer. Mer enn 90 % av de spurte lærerne forteller også at de har fått bedre eller mye bedre digital kompetanse etter nedstengingen. Videre har 92 % av barneskolelærere svart enten «i noen grad» eller «i stor grad» på spørsmål om «i hvilken grad tenker du at dine erfaringer siden 12. mars vil påvirke hvordan du vil drive undervisning når situasjonen er normalisert?» (Federeci & Vika, 2020).

En FAFO-rapport fra 2021 slår fast at «overgangen til hjemmeskole og digital undervisning våren 2020 bar preg av krisehåndtering og nybrottsarbeid» (Andersen et al., 2021, s. 6). Videre forteller rapporten, som handler om hvordan videregående skoler har møtt utfordringene som koronapandemien bød på, at undervisningen tidvis opplevdes som krevende. Samtidig

trekkes det fram at flere av lærerne mener å ha lært noe i denne perioden, blant annet om hvordan man skal følge opp elevene. I tillegg har den digitale kompetansen deres økt. En del opplever også at de har en mer kreativ tilnærming til sin undervisningspraksis (Andersen et al., 2021, s. 8).

I en annen NIFU-rapport ser Korseberg et al. (2022) på pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning. De mener at det tidligere fokuset på digitalisering gjerne har vært knyttet til målsetningen om å utvikle digitale ferdigheter blant studentene, og at den pedagogiske hensikten bak å skaffe seg slik kompetanse kom i andre rekke. Undersøkelsene deres av tidligere studier viser at «bruk av digitale verktøy må være hensiktsmessig i en konkret læringssituasjon for at det skal oppleves som meningsfylt eller ha en pedagogisk verdi» (Korseberg et al., 2022, s. 9). De fremhever likevel tre positive effekter av bruk av digitale verktøy. Det ene er at det kan gi bedre muligheter for å aktivere studentene. Det andre er pedagogisk utvikling, noe de mener er særskilt effektivt innenfor praksisnære fag. Til sist trekker de fram tilgjengelighet til høyere utdanning, der muligheten for digital undervisning eller bruk av andre digitale hjelpemidler gjør det mer aktuelt med tilrettelegging for ulike behov blant studentene. Den overordnede konklusjonen er likevel at de sår tvil om sammenhengen mellom økt bruk av digitale verktøy i undervisningen og en bedre pedagogisk undervisning (Korseberg et al., 2022).

4.4 Oppsummering og posisjonering av mitt bidrag

De tre første studiene jeg presenterer viser til at det er en gryende optimisme knyttet til mulighetene nedstengingen førte til, samtidig som at det males et bilde av noe negativt i form av en *forstyrrelse* eller mer direkte, en krise (Bubb & Jones, 2020; Reimers, 2022; Aarsand & Jarvis, 2023). De neste studiene (Mælan et al., 2021; Lima et al., 2021; Hjelsvold et al., 2020) viser til trivsel og læringsutbytte, der hovedfunnet er at koronapandemien hadde en negativ effekt på elevenes trivsel og resultat, men at det for enkelte bidrar til økt læringsutbytte. Dette er særskilt fremtredende for studenter innenfor datateknologi.

Mange av studiene som finnes, har fokusert på høyere utdanning. I de to studiene jeg har valgt å trekke fram, konkluderer den ene (Chan et al., 2022) med at lærernes forkunnskaper og generelle holdning til fjernundervisning er med på å påvirke bruken av digitale hjelpemidler

også i etterkant av pandemien. Den andre (Stoller, 2021) åpner for at en av mulighetene koronapandemien byr på kan og bør være som en katalysator for innovasjon.

De neste studiene to har sett mer konkret på innovasjon eller endring i undervisningspraksis. Begge sier at koronapandemien har åpnet opp for at innovasjon kan finne sted, men ingen av dem sier noe om hvilke former for endringer som faktisk har forekommet (Santagata et al., 2021; Bjurholt & Bøe, 2022). På den andre siden viser Miller (2021) sin studie om skolen som lærende organisasjon til at koronapandemien ikke bevisst har ført til endring og læring. Videre kommer det fram i to andre studier (Di Paola et al., 2023; Scherer et al., 2023) at det var mindre sannsynlig at mer erfarne lærere endret sin undervisningspraksis i etterkant av koronapandemien.

Tilstandsrapportene fra NIFU viste til god tilgang på digitale ressurser i Norge forut for 2020 (Rogde et al., 2019). En undersøkelse fra 2020 (Federeci & Vika, 2020) tilsa at de aller fleste lærerne opplevde å få bedre digital kompetanse under perioden med hjemmeundervisning. Enda flere rapporterte at de antok at erfaringene de hadde gjort seg i denne perioden kom til å påvirke undervisningen deres i etterkant. I Andersen et al. (2021) sin FAFO-rapport viser til at lærerne mener å ha lært noe under nedstengingen. En siste rapport fr NIFU pekte på mulige fordeler ved bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen, men konkluderte likevel med at digitale verktøy ikke nødvendigvis var pedagogisk hensiktsmessig (Korseberg et al., 2022).

For å sammenfatte kan vi si at mye av den tidligere forskningen omhandler undervisning på høyere utdanning, eller så har fokuset vært på trivsel og læringsutbytte. Flere av studiene, samt en av tilstandsrapportene fra NIFU, trekker fram innovasjon som en mulig positiv effekt av pandemien. Samtidig peker studiene som har sett på om skolens eller læreres læring som følge av nedstengingen på at de erfaringene man har gjort seg ikke nødvendigvis har ført til noen form for utvikling, i alle fall som en bevisst konsekvens. Jeg finner lite forskning som ser på om innovasjon faktisk har funnet sted eller som kartlegger hvilken form for innovasjon pandemien har ført til. Det er i det hele og store lite som omhandler innovasjon på grunnskolenivå i Norge. Her mener jeg det er et kunnskapshull i forskningen som jeg ønsker å fylle med min studie.

4.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min har vært under stadig utprøving og bearbeiding siden prosjektstart. I og med at det kunne dukke opp ny informasjon og ny forskning underveis i prosjektet har jeg også hele tiden vært forberedt på å endre den for å tilpasse meg dette. Det er verdt å nevne at det ikke har vært behov for å gjøre store forandringer underveis, og den endelige formuleringen ligger relativt tett opp til den originale ideen. Resultatet ble som følgende:

Et kritisk veiskille eller bare krise? På hvilken måte har nedstengingen under koronapandemien bidratt til innovasjon i undervisningspraksisen i grunnskolen?

I denne studien er det hovedsakelig problemstillingen som har vært retningsgivende for forskningsprosjektet. Hovedformålet og det drivende spørsmålet gjennom prosjektet har vært å finne svar på om koronapandemien fungerte som en krise eller et kritisk veiskille med tanke på innovasjon i undervisningspraksis. Forskningsspørsmålene har vært mer utforskende.

- **På hvilken måte håndterer lærerne endringene som skjedde under koronapandemien?**
 - **Opplever mine deltakere koronapandemien som en krise eller et kritisk veiskille?**

- **På hvilken måte opplever erfarne lærere i grunnskolen mulighetene for innovasjon i sin undervisningspraksis?**

- **På hvilken måte tilnærmet erfarne lærere i grunnskolen seg undervisning i nedstengingsperioden under koronapandemien?**
 - **Hvilke (om noen) innovative løsninger ble iverksatt gjennom pandemien?**

- **På hvilken måte har erfaringene mine deltakere gjorde seg under koronapandemien påvirket undervisningspraksisen i ettertid?**
 - **Har noen av de eventuelle innovative løsningene blitt videreført i etterkant?**

Kapittel 5: Design og metode

5.1 Innledning

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg av forskningsdesign og metode for prosjektet. Jeg begynner med å avklare forskningens design. Videre argumenterer jeg for metodene som er brukt, før jeg går nærmere inn på intervjuene. Deretter forklarer jeg analyseprosessen. Når det kommer til prosjektets validitet, reliabilitet og overførbarhet, kommer jeg nærmere inn på det i drøftingen i analysekapittelet (kap. 6).

5.2 Forskningsdesign

Studien min har hatt en tilnærming som er i takt med det Braun og Clark (2013) kaller *erfaringsbasert kvalitativ forskning* («experiential research»). De beskriver det som at en slik type forskning er drevet framover av et ønske om å få kjennskap til deltakernes perspektiv og meninger. Dette gir muligheten til å gjøre funn man kanskje ikke hadde forestilt seg på forhånd. En slik framgangsmåte åpner også for en mer utforskende og fleksibel innfallsvinkel, det Thagaard (2018) kaller *fleksibelt design*. Ved hjelp av en slik prosess kan man imøtekomme uforutsette ting som dukker opp underveis. På denne måten få en bredere kunnskap om og forståelse av det man studerer enn man ville hatt om alt var fast bestemt fra starten av.

Designet mitt har vært caseorientert (Bukve, 2021). Fenomenet jeg studerer er innovasjon som følge av en krise eller et kritisk veiskille, og hver lærer jeg intervjuer utgjør en case som belyser dette temaet. Dermed vil studien min regnes som et flercasestudie.

5.3 Metode

Jeg har hatt en *abduktiv* tilnærming til forskningsprosjektet. Jeg har tatt utgangspunkt i teorier rundt innovasjon og kriser som grunnlag for prosjektet, men har latt resultatene styre meg videre til teorien jeg har benyttet meg av i analysen. Det innebærer også at jeg har det Bukve (2021, s. 91-92) kaller et teoretisk tolkende formål, nærmere bestemt *tolkende rekonstruksjon*. Strategien for prosjektet har vært å være empirinær og begynne med datainnsamlingen, og på grunnlag av dette avgjøre hvilke begrep og teorier som gir den beste forståelsen og tolkningen av data. I slike tilfeller må man ta høyde for at datamaterialet kan

lede en i andre retninger og mot andre tolkninger enn det som en først forestilte seg. Likevel bruker man kjente begrep og teorier når man tolker, man etterstreber ikke å utvikle nye.

5.3.1 Intervju

I studien min har jeg benyttet meg av intervju som metode for å samle inn data. Thagaard (2018) fremhever intervju som en nyttig måte å få fram deltakerne sine opplevelser og erfaringer, noe som er i tråd med det jeg ønsker å finne ut i min oppgave. Jeg har gjennomført individuelle intervju.

Forut for datainnsamlingen, formulerte jeg en semistrukturert intervjuguide. Det vil si at jeg hadde noen forhåndsbestemte spørsmål som jeg ønsket å stille alle deltakerne, men jeg hadde også en tilnærming som Thagaard (2018) refererer til som «elv-med-sidestrømmer-modell». Dette innebærer for eksempel å kunne stille oppfølgingsspørsmål eller spørsmål som ikke var planlagt for å utdype eller spisse inn mot det jeg ønsket å høre mer om. Det åpner også for å kutte ut spørsmål fra intervjuguiden dersom jeg følte at deltakeren allerede hadde svart på det jeg lurte på. Grunnen til at jeg valgte en slik struktur på intervjuet, var at jeg ønsket å skaffe det Braun og Clark (2013) refererer til som så «rik data» som mulig. Derfor forsøkte jeg å stille det de kaller «critical probing questions» for å fremme dette i løpet av intervjuet. Hva som trigget deltakerne til å komme med detaljerte beskrivelser varierte fra person til person, og det var ikke alltid jeg følte at jeg lyktes i å få ut av dem noe mer enn «tynn data».

Underveis i datainnsamlingsprosessen har jeg også evaluert spørsmålene etter hvert enkelt intervju. Dette gjorde jeg for å se om det var behov for å gjøre endringer som vil oppklare eventuelle misforståelser eller tydeliggjøre det jeg ønsker med spørsmålene. Hovedelementene har vært de samme for alle intervjuene, men noen av oppfølgings-spørsmålene har blitt omformulert eller lagt til i løpet av prosjektet.

5.3.2 Utvalg

I og med at jeg studerer hvordan koronapandemien har påvirket undervisning i grunnskolen, har populasjonen min bestått av grunnskolelærere i Norge. Innenfor denne populasjonen har jeg valgt å foreta et *spesielt utvalg* (Thagaard, 2018). Et spesielt utvalg vil si deler av populasjoner som innehar visse særtrekk. I denne studien sitt tilfelle har det vært snakk om

lærere med ti års undervisningserfaring, og primært i 1. – 7. klasse. En annen forutsetning var at deltakerne måtte ha vært i aktiv jobb gjennom nedstengningsperioden, og at de fortsatt jobbet som lærere i grunnskolen på intervju tidspunktet.

Teoriene jeg har presentert, samt de kontekstuelle forholdene jeg har beskrevet, viser til at lærere har autonomi nok i sin yrkesutøvelse til å drive innovasjon i sin undervisningspraksis. De har også til en viss grad muligheten til å velge bort intensjoner om innovasjon gitt av styrende organer. Derfor var det ikke aktuelt å intervju f.eks. skoleeiere eller personer i administrative stillinger i denne studien. Det ville være lærere som kunne fortelle om de faktiske forhold i de enkelte (digitale) klasserommene.

Jeg satte som kriterium at deltakerne måtte ha hatt minst ti års erfaring med undervisning. Dette hadde ulike årsaker. For det første var det viktig at lærerne hadde en relativt etablert undervisningspraksis forut for koronapandemien. Ferske lærere ville ikke ha gjort seg den samme erfaringen på forhånd, og ville derfor ha mindre grunnlag å sammenligne med. For det andre var det basert på de tidligere forskningsfunnene om at det innenfor denne gruppen hadde vært mindre eksempler på endring av praksis under koronapandemien. Min ide var derfor delvis å se om jeg fant tilsvarende blant mine deltakere, delvis fordi at dersom det var mulig å finne noe her, ville det være sannsynlig at det også ville vært tilfelle i hele lærerstanden. Patton (2002) beskriver denne formen for utvalg som *critical case sampling*. Det vil si caser som er står i en særskilt posisjon i sammenhengen man studerer, caser som gir mye informasjon om det man studerer, og hvor man kan forvente at poengene kommer ekstra godt fram. Han sier at en av måtene å identifisere denne typen kritiske caser på, er tanken om at «if it happens here, it will happen anywhere» (Patton, 2002, s.236). Basert på det som har kommet fram fra teorier om innovatører og etternølere (Rogers, 1995, i Ogrinc et al., 2022), samt forskning som viser at erfarne lærere er mer negativ til bruk av digitale verktøy (Di Paola et al., 2023; Scherer et al., 2023), er ideen at dersom jeg finner eksempler på innovative løsninger som har blitt videreført etter koronapandemien blant erfarne lærere, vil dette ha større overføringsverdi.

En svakhet med denne tilnærmingen er at Patton (2002, s. 236) også snur på det, og stiller spørsmålet «if that group is having problems, then we can be sure all the groups are having

problems»? Dette trenger absolutt ikke være tilfelle i min studie, og det vil gjøre at overførbarheten til det generelle feltet ikke nødvendigvis er til stede. Jeg har likevel valgt å gå for denne formen for utvelgelse. Flexibiliteten i designet mitt ville tillate meg å endre utvalget av caser dersom det skulle vise seg å ikke være produktivt å kun intervju erfarne lærere.

Jeg har til dels funnet fram til deltakere gjennom bruk av det Thagaard (2018) kaller *snøballmetoden*. Det vil si at jeg i første omgang har kontaktet personer i min bekjentskapskrets for å forhøre meg om de har kjennskap til kandidater som kunne være aktuelle deltakere i studien. Ideen bak snøballmetoden er at disse kandidatene igjen skaffer nye deltakere fra sin bekjentskapskrets. En slik fremgangsmåte kan det kan føre til at det er mange personer innenfor samme miljø som svarer. Dette har jeg forsøkt å unngå ved å bevisst spørre folk jeg kjenner til fra ulike steder om de visste om personer som passet kriteriene for deltakelse. De har igjen tipset om folk de kjenner fra helt ulike miljø. Ingen av deltakerne som endte med å stille opp i studien har skaffet nye deltakere, og det er derfor grunn til å tro at ingen av de som har blitt intervjuet har kjennskap til hverandre.

I og med at lærerne måtte ha minst ti års arbeidserfaring fra grunnskole, vil aldersspennet blant de informantene jeg har fått være noe mindre enn i den totale populasjonen, ettersom at det utelukker de yngste lærerne. Utover dette har jeg forsøkt å skaffe et variert utvalg, både med tanke på alder, kjønn og arbeidssted.

Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå (u.å.) for 2022, var om lag 73,9 % av lærerne i grunnskolen kvinner. 47 % av grunnskolelærerne er 40 år eller yngre, mot 53 % over 40. Jeg har intervjuet fire kvinner og tre menn, der kun en av dem var under 40. Alle var hvite og hadde typisk norske navn, uten at jeg har spurt om de har noen form for innvandrerbakgrunn, da jeg ikke helt ser at det er relevant i denne sammenhengen.

For alle informantene har det vært viktig for meg å presisere at jeg ikke er ute etter noe «fasitsvar» eller «akademisk korrekt» svar, men heller at det har vært deres opplevelse som har vært interessant å få kunnskap om.

5.3.3 Deltakerne

Deltaker	Ferdigutdannet	Erfaring	Trinn	Område
1	Ca. 2000	Ca. 25 år	Ungdomsskole	Oslo
2	Ca. 1991	Ca. 33 år	Barnetrinn	Tettsted i Nord-Norge
3	Ca. 1998	Ca. 26 år	Mellomtrinn	Tettsted på Vestlandet
4	2001	Ca. 23 år	Barnetrinn	Bergen
5	2000	Ca. 24 år	Mellomtrinn	By i Nord-Norge
6	2004	Ca. 20 år	Barnetrinn	Bergen
7	2012	Ca. 12 år	Barneskole	Tettsted på Østlandet

På forhånd hadde jeg sagt at jeg ønsket å samle inn data fra mellom 6 og 10 deltakere. Etter å ha gjennomført en del intervjuer, opplevde jeg at det kom lite nye funn fra hvert intervju. Dette stemmer overens med det Thagaard (2018) kaller *metningspunkt*, beskrevet som det punktet hvor ytterligere datainnsamling ikke lenger gir en bedre forståelse av det man studerer. Jeg valgte derfor å gi meg da jeg hadde syv intervju.

Flere av lærerne hadde jobbet innenfor hele grunnskolen (barnetrinn, mellomtrinn og ungdomsskolen), men jeg har i denne sammenheng valgt å presentere dem ut ifra hvor de jobber nå, og eventuelt også inkludert der de jobbet under nedstengingsperioden. Det er grunnen til at noen står som barnetrinn (1. – 4.) og mellomtrinn (5 – 7.), mens at andre står som barneskole (1. – 7.).

Kun en av deltakerne hadde byttet jobb i etterkant av nedstengingen, ellers var alle sammen fortsatt tilknyttet samme skolen som i mars 2020.

5.3.4 Datainnsamling

Alle intervjuene har blitt gjort ansikt til ansikt, selv om flesteparten av praktiske og økonomiske hensyn har blitt foretatt som det Thagaard (2018) kaller synkrone internettintervju. Det vil si at jeg har brukt Teams for å kunne kontakte deltakere som holder til på andre plasser i landet enn meg selv. Noen av informantene har jeg imidlertid klart å treffe for fysiske intervju. De fysiske intervjuene har alle funnet sted på skolene hvor

deltakerne jobbet. Jeg har foretatt lydopptak av intervjuene, som jeg senere har transkribert og analysert. Mitt inntrykk er at det ikke har vært noen ulempe å foreta intervjuene over Teams kontra fysisk. Det har heller vært en fordel fordi det var enklere å tilpasse når og hvor man skulle møtes. Likevel ser at jeg får pratet mer med deltakerne utenom selve intervjusituasjonen når vi møtes fysisk. Det har kanskje vært med på å bygge opp en viss form for fortrolighet, uten at jeg kan si at jeg ser den store forskjellen på hva som kommer frem i de ulike situasjonene.

5.3.5 Temaanalyse

For å analysere funnene i oppgaven benytter jeg meg hovedsakelig av temaanalyse i kombinasjon med noe kontekstanalyse. Temaanalyse innebærer å kode mønstrene man finner i det informantene snakker om og gruppere det i tema, mens kontekstanalyse går ut på å analysere fenomenene ut ifra den sammenhengen de er en del av. Også i kontekstanalysen kan koding og kategorisering være aktuelt (Thagaard, 2018).

Jeg har benyttet meg av det Braun og Clark (2013) kaller for en eksperimentell variasjon av temaanalysen, som vil si at jeg har fokusert på deltakernes standpunkt («standpoint»), altså hvordan de opplever og skaper mening av sin livsverden.

Jeg har analysert etter Braun og Clarke (2013, s. 202-203) sin modell for temaanalyse. Her gir de en form for oppskrift på hvordan en tematisk analyse skal foregå:

1. Transkribering.

Transkribering er å gjøre lydopptak av intervjuene om til tekst ved å skriftliggjøre alle utsagn. Braun og Clarke (2013) argumenterer for fulltranskribering, altså en komplett gjennomgang av hele intervjumaterialet og nedskrivning av absolutt alt som blir sagt og til dels også gjort, f.eks. tenkepauser, latter, kremt o.l. I mitt tilfelle har jeg valgt å lene meg mot Braun og Clarke sin fulltranskribering i første omgang, men jeg har i noen tilfeller utelatt en del fyllord og annet «smårusk» i det som blir presentert i oppgaven, i den hensikt å skape mer leservennlige sitater, uten at dette har forandret meningsinnholdet i det som har blitt sagt.

2. Gjennomlesning med notatskriving.

Etter at intervjuene ble gjennomført skrev jeg ned de umiddelbare tankene jeg gjorde meg. Deretter hørte jeg gjennom hele intervjuet en gang til før jeg begynte transkriberingen og førte mer utfyllende notater om inntrykkene jeg satt med, for eksempel direkte sitater som hadde potensiale for å si noe om det jeg er på jakt etter i oppgaven min, samt stikkord som var mulige koder. Jeg har med andre ord gjennomført deler av dette punktet før det Braun og Clarke setter som punkt nr. én. Samtidig har jeg også lest gjennom og gjort meg nye notater etter at transkriberingen var gjennomført.

3. Koding.

En kode er i denne sammenheng et ord eller en kort setning som representerer essensen i det som blir sagt, og som man opplever som viktig for analysen. Braun og Clarke (2013) skiller mellom selektiv og komplett koding, der selektiv koding innebærer å kun kode materiale som er interessant og relevant, mens komplett koding innebærer å kode hele datasettet. Jeg har i første omgang kodet hele mitt intervjumateriale med det de kaller «*researcher-derived/latent codes*». Det er koder som er basert på konseptuelle tolkninger av informasjonen. Jeg fant imidlertid at dette ikke var tilstrekkelig for å kunne drive analysen videre. Derfor tok jeg en ny gjennomgang av intervjuene og forsøkte å kode ut i fra det Braun og Clarke (ibid) kaller «*data-derived/semantic codes*». Dette vil si koder som direkte hentes ut fra teksten. Da jeg benyttet meg av denne metoden, ble kodingen mer selektiv.

4. Finne tema.

Videre i prosessen fokuserte jeg på å finne tema gjennom å gjennomgå de tidlige notatene mine for å se på hvilke tanker som først hadde slått meg etter at jeg hadde gjort intervjuene. Det førte til at jeg hadde et sett med kategorier som var basert på disse inntrykkene. Men jeg gikk også gjennom de kodene jeg satt igjen med etter punkt 3 og forsøkte å samordne dem i mer overordnede tema. Dermed hadde jeg et annet sett med tema som var dratt mer direkte ut i fra teksten.

5. Gjennomgå tema og lag et tematisk kart.

I neste fase gjennomgikk jeg de to settene med koder og temaer jeg hadde og lagde et tematisk kart. Mens Thagaard (2018) snakker om koder og kategorier, deler Braun og Clark (2013) egentlig inn i tre: overordnede temaer, temaer og subtema. De overordnede temaene fanger en ide som er innkapslet i flere av temaene eller

kategoriene. Jeg sammenlignet de to settene og forsøkte å nok en gang se på om det var noen temaer som var nærliggende hverandre og kunne sammenslås, eventuelt om jeg kunne identifisere noen overordnede temaer og noen hovedtema og subtemaer under disse.

6. Definere tema.

Til slutt satt jeg igjen med noen temaer som stemte overens med kriteriene Braun og Clarke (2013) definerer. Ut ifra disse temaene kunne jeg gå videre til det neste og siste punktet, nemlig å gjennomføre selve analysen. Underveis i prosessen endret det tematiske kartet seg noe for å bedre passe overens med det som kom fram i analysen, der det ble klart at noe jeg hadde sett på som tema fungerte bedre som et subtema.

Det tematiske kartet og temaene ble dermed seende slik ut:

Overordnet tema	KRISE ELLER KRITISK VEISKILLE?		
Tema	Koronapandemien: Krisehåndtering?	Generell innovasjon	Innovasjon under koronapandemien
Undertema	«Det var egentlig litt katastrofe»	«Det er jo så mye endring i saker og ting i skolen»	«Lite endring!»
	«Men vi var mye mer kreative»	«Vi kan ikke gjøre hva vi vil på hvilken måte vi vil når vi vil»	«Noe har forandret seg»
	«Det gikk overraskende fint»	«Kan vi finne på helt nye måter å gjøre ting på? I hvert fall ikke alene!»	
		«Mye gammelt er godt. Og alt nytt er ikke nødvendigvis bra.»	

7. Gjennomføre analysen.

Analysen foregår ifølge Braun og Clark (2013) i to omganger. Først velger man ut sitat fra hvert tema, og deretter skriver man et narrativ rundt temaet. Jeg har gjennomført det de kaller en *tolkende analyse* («interperative analysis»). Her foretar man en tolkning av det som blir sagt og forsøker å skape en dypere forståelse av den innsamlede dataen, noen ganger vel utenfor det som er åpenbart i informasjonen for å se på hvilken mening som finnes under overflaten (ibid, s. 174). Jeg har hatt denne tilnærmingen fordi jeg har spurt spørsmålene mine i et såpass hverdagslig språk og fått svar med samtalepreg. Derfor er det naturlig å måtte fortolke svarene ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene mine og se om jeg finner en mening i det som blir sagt som stemmer overens med det jeg forsøker å finne ut av. Når en deltaker sier noe i retning «*Jeg har ikke tatt med meg så mye fra nedstengingsperioden. Det var en krevende tid. Jeg følte ikke jeg fikk gjort jobben min ordentlig*», så tolker jeg følgende mening: «*Nei, nedstengningsperioden førte ikke til noen nye, innovative løsninger som jeg har tatt med meg videre i min undervisningspraksis i etterkant av pandemien. Årsaken til det er fordi at jeg opplevde at måten vi drev undervisning på under nedstengingen hemmet elevenes læringsutbytte. Derfor gikk jeg tilbake til vel anvendte undervisningsmetoder som jeg vet bidrar til læring for elevene*».

Kapittel 6: Analyse og drøfting av funn

6.1 Innledning

I dette kapitlet begynner jeg med å analysere datamaterialet mitt, oppdelt etter tema og undertemaene presentert i det foregående kapitlet. I drøftingen vil jeg knytte dem mer sammen og diskutere dem ut fra blant annet teorier og tidligere forskning presentert i de innledende kapitlene. Til sist ser jeg på fordeler og ulemper med de valgene jeg har tatt både i forkant av prosjektet og underveis i prosessen. Herunder gjør jeg rede for etiske betraktninger og foretar en vurdering av prosjektets validitet, reliabilitet og overførbarhet.

6.2 Analyse

Koronapandemien: Krisehåndtering?

«Det var egentlig litt katastrofe»

Hovednarrativet til mine deltakere stemmer overens med tendensene fra tidligere forskning, som har vist at koronapandemien ble fremstilt som en krise (Reimers, 2022; Aarsand & Jarvis, 2023). Det er synlig på lærerne når de forteller om sine erfaringer fra nedstengingen at det er en periode de snakker om uten noen stor følelse av nostalgi. Ikke bare i konkrete utsagn, men også i tonefall og kroppsspråk kommer det tydelig fram at dette ikke er en tid de ønsker seg tilbake til. Sitatene legger heller ikke skjul på at det ikke frambringer gode minner:

«Det var helt grusomt egentlig.»

«Nei, det var en heftig tid. Absolutt.»

En pandemi er ikke noe som er vanlig, og det kommer fram at for deltakerne var perioden med nedstenging et klart brudd med den ordinære hverdagen. Flere av dem beskriver det som en «rar» tid. Stemningen er preget av at de var inne i en periode med unntakstilstand, hvor de måtte møte helt nye utfordringer som de aldri hadde vært borti før.

«Det var vrient!»

«Da vi var på rødt, så var det jo sånn at det var veldig strengt. De skulle omtrent ikke se på hverandre.»

En del av dem fremhever at de gangene hvor det var rødt nivå, opplevdes som om undervisningen ble noe tilsidesatt for smittevernstiltak. Dette gjelder særlig de deltakerne som hadde elever på det yngste trinnet. Vasking og spriting av hender og krav om avstand, blant annet i garderober, gjorde at tiden som ble igjen til faktisk undervisning var veldig innsnevret. En av lærerne forteller også om at mange barn var redde og synes det var skummelt å være tilbake i klasserommet. Elevene var preget av redselen for å bli syke selv eller for å smitte nærkontakter.

«Det er nesten uvirkelig når jeg tenker på det nå, man tenker hva i alle dager skjer, går det an? Så ja, det var veldig, veldig rart. Men det skjedde jo.»

«Men vi var mye mer kreative på de fleste oppgavene»

Samtidig som det er tydelig at koronapandemien medførte mange negative effekter og en tidvis tung arbeidsbør, kommer det også fram at det skjer mye nytenkning i perioden med nedstenging og restriksjoner. Lærerne må tilpasse seg de nye rammene, og de finner løsninger på problemene de møter.

«Vi kunne ikke ha vanlig undervisning på Teams.»

«Man prøvde jo å tenke hva er et godt hjemmeopplegg, hvordan skal det fungere å sitte hjemme og lære seg å lese og skrive?»

På mange måter måtte lærerne finne opp en ny dag, en ny måte å drive undervisning på. Likevel forteller de om at de stort sett får til gode løsninger på de utfordringene de møter, til tross for at det krevde ganske mye improvisasjon. Særlig med tanke på at det ikke ble gitt fryktelig mye tid til å planlegge før det ble forventet at alt skulle være på plass.

«Vi lærte oss å snu oss fort rundt!»

Et interessant funn er å se at de ulike deltakerne forteller om nokså like måter å organisere dagen på under nedstengingen. Det er ikke store variasjoner i hvordan de beskriver måten hverdagen er lagt opp på. Som regel har alle felles, digitalt oppmøte på morgenen hvor de presenterer oppgavene for dagen. Deretter er det lagt opp tid til selvstudium for å gjennomføre oppgavene de har fått. I dette tidsrommet er lærerne stort sett er tilgjengelige

dersom elevene eller foreldrene har spørsmål, enten hele tiden, eller på et avtalt tidspunkt. Skoledagen avsluttes gjerne med en ny felles innsjekk, mens elevene har hele døgnet på å fullføre dagens oppgaver på. En av deltakerne forklarer det på denne måten:

«Organiseringsmessig vil jeg si at ja, det er forskjeller, men det er også mange ting som er likt. For det er klart at, som jeg sa for eksempel det med gruppearbeid. Gruppearbeid har man jo i klasserommet, men man kan også ha det digitalt. Det er bare det at du må tenke rundt denne digital-biten, at det går an, men det er litt mer jobb i det å organisere det.»

I tillegg til å tenke kreativt for å komme opp med løsninger på hvordan man skulle drive undervisningen rent praktisk, er det også tydelig at lærerne legger mye innsats ned i å skape engasjerende oppgaver for elevene sine.

«Av og til så prøvde vi å gjøre det litt festlig og litt gøy, sånn at vi kunne spre litt glede, for disse her som satt hjemme.»

En av deltakerne, som hadde ansvaret for en førsteklasse da det var hjemmeundervisning, forteller blant annet at de lekte på Teams. Det er et eksempel både på løsningsorientering og på å være kreativ i hvilke oppgaver de gir elevene. Det kommer klart fram fra de fleste av lærerne jeg har intervjuet at det var avgjørende for dem å gjøre det de kunne for å skape trivsel oppi alt det negative:

«Vi la oss litt mer i sælen for å få det litt spennende mens de var hjemme.»

«Det var jo viktig for oss, ikke sant, å finne oppgaver som de syntes var ok å holde på med når de satt der hjemme med familien og kom seg ingen plass.»

«Det gikk overraskende fint»

Selv om det helt klart var en unntakstilstand, ordnet det seg ifølge mange av deltakerne seg ganske greit. En av dem oppsummerer på en god måte det flere av dem forteller om:

«Altså helhetsinntrykket var at det gikk jo overraskende greit, på en måte. Det er jo det man sitter igjen med. Men så igjen, så er det ikke kjekt. Hvis

man bare tenker sånn at alle sitter på hver sin tue, det blir jo lite sosialt samvær, i hvert fall. Og det er jo ille uansett om man er elev eller voksen. Man var jo veldig isolert med familien sin på godt og vondt. Men hvis du tenker sånn i forhold til å drifte, at de skulle lære noe, og at de skulle ha noe fornuftig å gjøre, og at vi skulle kunne se dem, daglig, så funket jo det digitalt. Det gjorde det jo, og overraskende bra.»

Undervisningen fungerte til tross for tingenes tilstand. Deltakerne kommer selv inn på en del av grunnene til dette. Og et moment er at det kanskje til og med fungerte litt *på grunn* av tingenes tilstand. Fordi nettopp det at det var en holdning om at man befant seg i en slags krisemodus, gjorde at det også var en motivasjon til å yte en form for ekstrainsats.

«Når det gjelder, så stiller folk 100%!»

«Det virket som om at de hadde satt inn et ekstra gir i det her, og av en eller annen grunn så gjorde alle det de kunne for å, ja, for å holde tritt med ting. Det var en spesiell tid. Så jeg tror alle var ekstra påskrudd i det her. Både foreldre, vi, skole og elever.»

Alle deltakerne mine hadde flere år med undervisning bak seg før koronapandemien inntraff. Og nettopp dette mener de kan være noe av årsaken til at overgangen til hjemmeundervisning gikk greit. Det var ikke noe ulempe å ha mye erfaring å spille på da man plutselig skulle snu om på hele undervisningshverdagen. Som den ene deltakeren sier det, man fikk øynene opp for hvor effektive lærerne var til å improvisere:

«Vi hadde én dag på oss, for å forberede seks uker med hjemmeskole.»

Det kommer det fram fra intervjuene at det var godt å ha med seg en velfylt og velbrukt verktøykasse i en slik situasjon. Og selv om nedstengingsperioden førte med seg mye nytt i form av både hjemmeundervisning og fysisk undervisning med strenge smittevernskrav, er det fortsatt snakk om at undervisning er undervisning. Rammene endret seg, men lærerne forteller fortsatt om at de stort sett gjorde de samme kjerneoppgavene som før, bare med nødvendige tilpasninger.

«Jeg tror de fleste er vanemennesker. Og når vi står opp i en krise så tror jeg vi tilpasser oss. Vi må tilpasse oss. Og da gjør vi det. Og så blir vi tilbake til det trygge og kjente igjen etterpå.»

«Jeg opplevde ikke at vi lærte sånn fryktelig mye nytt. Vi bare brukte tingene mye mer enn vi var vant til. På enkelte ting, som for eksempel digitale hjelpemidler, ble jo brukt i mye, mye større grad. Men jeg kan ikke huske at det var noe nytt.»

Likevel, noe er det som endrer seg gjennom nedstengingen, og det er det jeg skal forsøke å komme inn på i resten av oppgaven.

«Vi snakker jo fortsatt om før og etter pandemien. Et eller annet endret seg underveis. Det er litt vanskelig å sette fingeren på akkurat hva det er, men noe har forandret seg, helt tydelig. Jeg er ikke helt sikker på hva, men det er ett eller annet.»

Generell innovasjon i undervisningspraksis

«Det er jo så mye endring i saker og ting i skolen.»

Utvikling skjer, og det er ikke nødvendigvis lett å skille mellom hvilke endringer i undervisningspraksis som har oppstått på grunn av pandemien og hvilke som ville kommet uansett, uavhengig av nedstengingsperioden. En av deltakerne setter godt ord på det:

«Det er veldig vanskelig å sette i bås hva som skyldes pandemien, hva som skyldes erfaring og det man snapper opp i hverdagen. Det er ikke to forskjellige ting, det er jo en del av samme ting. Pandemien er jo en del av erfaringen min som lærer. Men jeg kan ikke stå her og si at dette her kom av pandemien og dette her kom av noe annet.»

Likevel forsøker jeg i denne oppgaven å se på hva som tydeligst virker å være en del av en generell utvikling, og hva som kan sies å være nyskapninger preget av koronapandemien. Jeg starter med å se på endringer som nok ville ha skjedd uansett, og som dermed kan sees på som generell innovasjon i undervisningspraksis. Og innovasjon, i alle fall innovasjon forstått som større eller mindre endringer i praksis, forekommer hele tiden.

«Nå har jo jeg jobbet i 23 år. Det er en helt annen jobb jeg har i dag enn jeg hadde når jeg begynte. Det er i hvert fall helt sikkert.»

«Tenk på den utviklingen!»

«Det er jo sånn at det er nyskaping, det skjer jo hele veien hos oss. Stadig vekk er det noe nytt vi skal gjøre, noe nytt vi skal lære oss.»

Samtidig er det nødvendig for skolen å endre seg og utvikle seg for å holde tritt med utviklingen i samfunnet forøvrig. For som en av deltakerne sier det:

«Skolen utvikler seg, men samfunnet utvikler seg fortere.»

Og når man snakker om utvikling, både i skolen og i samfunnet, kommer man ikke utenom den digitaliseringen som har foregått de siste tiårene. Deltakerne forteller at de gjør mindre håndskrevet arbeid enn før fordi det meste foregår digitalt. En av dem beskriver det slik:

«Nå er du helt hjelpeløs, du kan ikke gjøre jobben din uten datamaskin.»

Og nettopp dette med den digitale utviklingen som skjer overalt er noe skolen må ta stilling til.

«Vi må skjønne at disse tingene kommer. Det kommer nye, teknologiske ting hele tiden, men spørsmålet blir hvordan vi forholder oss til det? Hva gjør vi med det? For innovasjon kommer hele tiden.»

For lærerne betyr dette at hverdagen bærer preg av å teste ut de nye løsningene som kommer for å vurdere om de fungerer. Hvis det ikke gjør det, begynner prosessen med å lete etter andre alternativer. Og om det fungerer, må man lære elevene å bruke verktøyene på en trygg og god måte. En av lærerne trekker fram det at det meste av informasjon nå er tilgjengelig på nett, og at dette er noe selv de minste elevene er klar over og benytter seg av.

«'Vi bare googler', sier de. Så da har vi jo jobb der og, å lære dem hvordan man gjør det. Hvor det er trygt å google, hvor det er trygt å... Så det og bruker vi mye tid på.»

«Vi kan ikke gjøre hva vi vil på hvilken måte vi vil når vi vil.»

Lærerne forteller om at de har lyst å være kreative, være innovative og gjøre nye, morsomme ting som har potensiale for stort læringsutbytte. De har lyst til å forbedre praksisen sin for kunne å forbedre læringen til elevene. Likevel er det en del andre elementer som begrenser spillerommet lærerne har.

Noen av tingene lærerne fremhever som hindringer for å gjøre ting på en annerledes måte enn før, er for eksempel timeplanen, lærertetthet, gruppestørrelser og elever som utfordrer. En skoletime utgjør 45 minutter. Det er ikke alle prosjekter som kan gjennomføres på den tiden. Å være én lærer på en stor gruppe elever der mange burde hatt ekstra oppfølging er en annen ting som setter en stopper for hvor kreativ man kan være i undervisningspraksisen. Og, ikke minst, en av de viktigste faktorene som blir nevnt, er økonomi:

«Jeg har så mange ting som jeg har lyst til å gjøre, men det stopper nesten alltid på det med økonomi.»

Lærerne opplever at handlingsrommet deres blir mindre fordi ressursene ikke er tilstrekkelige. Noen ganger har det betydning for den hverdagslige organiseringen. For eksempel trekker en av deltakerne fram at under koronapandemien fikk skolene tilført ekstra ressurser for å ha nok undervisere da elevene ble delt inn i mindre grupper. Dermed kunne de ha tettere oppfølging av hver enkelt elev, noe som er mer krevende når de har ansvar for mange flere elever. En annen av deltakerne har en stor drøm om å kunne benytte seg av VR-briller i undervisningen. På den måten kunne elevene fått opplevd og lært om verden på en helt annen måte enn de har mulighet til i dag. Begge disse lærerne anser det som en utopi å få til dette, for det er rett og slett ikke penger til det.

Et annet moment som fører til at lærerne ikke alltid kan gjøre som de vil, er at store deler av hverdagen bestemmes fra et høyere hold. Ledelsen bestemmer hvilke fag hver enkelt lærer skal undervise i. Det er også ledelse og skoleiere som fastsetter hvilke ressurser skolen skal benytte seg av, for eksempel hvilke læringsplattformer det skal kjøpes lisenser til eller om det skal brukes iPads. Og lærerne har et læreplanverk å forholde seg til som er gitt av sentrale myndigheter. Som den ene deltakeren sier:

«Det er veldig mange over oss som mener fryktelig mye om skole. Som hele tiden vil putte på oss nye ting.»

Dette vil si at en del av det lærerne pålegges å gjøre, blant annet innovative arbeidsmetoder, kommer utenfra, uten nødvendigvis å være forankret i lærerstanden. Flere av deltakerne trekker fram at hver gang det kommer en ny læreplan, presenteres dette som noe revolusjonerende nytt. De stiller spørsmål ved om årsaken til at læreplanverket skal endres såpass hyppig, er at hver enkelt politiker har et ønske om å sette sitt preg på hvordan skolen driftes, uten at de nødvendigvis har den rette kompetansen til å ta disse avgjørelsene. De mener også at det ikke helt stemmer overens med virkeligheten at alt som fremstilles som nyskaping faktisk er det. Ifølge dem er det ofte bare snakk om det samme gamle i en litt ny innpakning.

Et av eksemplene på dette er da en av skolene i min studie kjøpte inn masse utstyr for at elevene skulle kunne lage podkast, nettopp fordi det var bestemt fra ledelsens side. Noen av lærerne uttrykker en viss trøtthet over alle disse «påfunnene» de må forholde seg til. Den ene deltakeren spøker litt med at akkurat nå jobber de med et prosjekt, og om to år skal de i gang med noe annet. Med lettelse slås det fast at:

«Da er jeg pensjonist, hehe.»

«Kan vi finne på helt nye måter å gjøre ting på? I hvert fall ikke alene!»

Noen av lærerne forteller om at det finnes en slags ide om at lærere, og da kanskje spesielt de mer erfarne lærerne, gjør det samme år etter år. Dette er et fenomen som er kjent som «å snu bunken». Selv om de er inne på at enkelte ting gjentas, mener de at denne forestillingen om repeterende praksis ikke helt stemmer overens med virkeligheten.

I intervjuene har jeg spurt lærerne om hvordan mulighetene er for å finne på nye løsninger innenfor egen undervisningspraksis. Fra en av lærerne kommer svaret kontant:

«Det er jo uendelig!»

«Vi har ganske stor frihet som lærere.»

Mange av lærerne opplever å ha mye råderett over egen tid og praksis, og at de har en frihet til å drive undervisning slik det passer dem. Samtidig har de et læreplanverk å forholde seg til, som gir klare retningslinjer for hvilke mål elevene skal oppnå gjennom skolegangen. Rammene er altså gitt, men innenfor dette har de et relativt stort spillerom og kan velge selv hvilken retning de skal gå for å komme seg til målet.

«Vi prøver å finne på mye selv.»

Likevel kommer det fram at man ikke jobber alene i skolen. Det at elevene har med seg erfaringer og at de har ulike måter å lære på, er blant tingene lærerne forteller at de må ta hensyn til når de driver undervisning. For å treffe alle elevene må de gjerne tilnærme seg et tema på mange forskjellige måter slik at man gir alle de beste muligheten til å lære noe om det. De sier også at elevene er gode på å gi tilbakemeldinger hvis undervisningspraksisen ikke fungerer. Derfor blir de hele tiden utfordret til å tenke annerledes og pushe seg selv til å finne på løsninger som er til det beste for elevenes læringsutbytte og trivsel. Jeg opplever at alle lærerne jeg har snakket med er veldig engasjerte i det å legge opp undervisningen slik at elevene får mest mulig ut av det.

I tillegg til elevene og de tilbakemeldingene de gir, trekker mange av deltakerne fram teamet som en viktig del av det å være innovativ og nyskapende i undervisningspraksisen. Man er avhengige av hverandre, og hvis teamet samarbeider og er kreative i lag, foregår det hele tiden noe nytt. En av dem beskriver prosessen på denne måten:

«Det er jo en form for innovasjon eller nyskaping, vil jeg jo si. I det at vi deler ting, i det at vi, jeg presenterer noe som jeg syntes fungerte fantastisk i min gruppe. Og i det jeg deler det, så blir det videreutviklet. Og noen andre tar i bruk min idé, men videreutvikler den og sier at 'Å ja, men jeg gjorde jo det, og'. Og så blir det en helt ny ting, og så blir det... Ja, jeg føler på en måte at veldig mye av det vi gjør i skolen er noen form for nyskaping.»

«Mye gammelt er godt. Og alt nytt er ikke nødvendigvis bra.»

Men spørsmålet er om det egentlig er nødvendig å hele tiden endre på ting, i alle fall når de i utgangspunktet fungerer? Deltakerne mine forteller om at det ofte kommer nye metoder og verktøy som skal implementeres i skolen. Mange ganger virker det å være basert mer på et ønske fra ulike styringsorganer sin side å vise at de gjør tiltak for å ha en form for utvikling i skolen, uten at det egentlig er i tråd med ideen om å fremme elevenes læringsutbytte.

For som deltakerne sier:

«Det var ikke sånn at folk var helt dumme før.»

«Det er liksom ikke en million måter å lære å lese på.»

Deltakerne mine påpeker at lærerne og skolen selvfølgelig skal følge med i tiden, men at det ikke alltid er nødvendig å endre på ting når man vet at det i utgangspunktet er hensiktsmessig å beholde dem:

«Og så vet vi selvfølgelig at det er enkelte ting som fungerer kjempegodt, som man kan bruke om igjen og om igjen.»

Innenfor undervisning trekkes det særlig fram dette med lesing. Lærerne mener elevene er avhengig av fysiske bøker for å lære å lese skikkelig:

«Elevene som jeg har nå, for eksempel, på sjuende trinn, de har én bok. De har en mattebok. De har ikke bok i norsk engang, liksom. Altså, det er tragisk, men sånn er det. Så kommuner kjøper ofte mye mer sånn... De kjøper lisenser til de og de nettsidene, liksom, eller sånn, og så bruker de det. Jeg skulle ønske at vi kunne hatt en bok i hvert fall.»

«Når de leser på skjerm, så klarer de ikke lese så langt, de klarer ikke sånn langlesing. De klarer ikke å fordype seg i en tekst. Og det kan de når de setter seg ned med en bok. Det er viktig å lære dem.»

Samtidig kommer de også inn på dette med oppgavene som legges mer og mer over på lærerne. For mens det tidligere var snakk om å undervise i fag, har man i dag et større ansvar for å også drive opplæring på andre fronter. En av deltakerne kommer med et hjertesukk:

«Jeg har lyst til å være lærer, ikke være mor!»

Innovasjon som følge av koronapandemien

«Nei! Lite endring!»

Ved første øyekast er det få av deltakerne mine som forteller om den store endringen i sin undervisningspraksis som følge av koronapandemien. De opplever heller å ha falt litt tilbake i gamle spor etter at restriksjonene ble avsluttet, og de har inntrykk av at dette også gjelder de øvrige lærerne de kjenner til. Noe av grunnen til dette er at de syns det var veldig lite å ta med seg fra perioden med nedstenging, en periode de ser tilbake på med en viss form for gru.

En årsak til at det ikke har ført til så store endringer, er at de mener at det var en del som gikk tapt med den digitale undervisningen. For eksempel ble læringsutbyttet for mange av elevene dårligere, blant annet fordi man ikke kunne følge dem opp med en gang slik man kan i det fysiske klasserommet. Dette gjaldt kanskje spesielt for de minste, som har ekstra behov for veiledning underveis. En av deltakerne beskriver det slik:

«Det var litt vondt å kjenne på, sant, du har ansvar for at du skal lære de, og læringsmål de skal oppfylle og alt slikt der. Å sitte og føle på at, jaja... Av og til bare fylte vi dagen med noen oppgaver for å, det var nå det vi måtte gjøre. Jeg tenker det var ikke hver dag de hadde det aller største læringsutbytte.»

«Noe har forandret seg.»

Men samtidig var det, som jeg allerede har vært inne på, ett eller annet som har endret seg i etterkant. Innimellom kommer de fleste lærerne inn på at det er små ting som er annerledes nå. For eksempel:

«Vi har kanskje blitt flinkere til håndhygiene, og tenke på sanne ting, i ettertid. Vi har fått håndsprit i klasserommet, det hadde vi ikke før.»

Noen av deltakerne som underviser for de aller yngste elevene mener at de har blitt flinkere til å være ute og bruke mulighetene naturområdene gir i etterkant av koronapandemien.

Under nedstengingen var det mye uteskole for å imøtekomme smittevernskravene. I denne perioden ble de bevisste på fordelene med å bruke naturen som læringsarena, og de har derfor tatt det med seg videre til måten de driver undervisning på nå.

Videre kommer flere av lærerne inn på at pandemien har lært dem noe om hvor viktig arena skolen er med tanke på å ivareta de elevene som har det tøft og som sliter. Noe av denne bevisstheten kom som føringer utenfra. For som den ene deltakeren sier det:

«Det var plutselig veldig in å tenke på disse sårbare barna.»

For lærerne selv var kanskje ikke dette med å tilrettelegge for spesielle behov en veldig ny tankegang. Likevel opplever de å ha blitt enda mer oppmerksom på det i etterkant.

«Elever som trenger disse berømmelige pausene siene, de føler jeg vi er blitt enda flinkere kanskje til å ta hensyn til i skolen enn vi var før. Men igjen, så er ikke det helt sikkert at det skyldes koronaen nødvendigvis.»

Noen av de tingene som deltakerne fremhever som positive under koronapandemien, er kanskje ikke like lett å ta med seg videre. For eksempel nevner en av lærerne at det var mindre konflikter å ordne opp i når elevene satt hver for seg hjemme. Og for noen av både elevene og lærerne var det å være hjemme en god opplevelse. Særlig de som har elever på de eldste trinnene sier at de opplever at elevene deres fortsatt kan finne på å spørre om å ha hjemmeskole innimellom fordi de syns det var 'chill'.

Et annet eksempel er at den organiseringen med økt lærertetthet og mindre gruppestørrelser som rødt og gult nivå krevde, opplevdes som et gode fordi det gav større mulighet til en tettere oppfølging av hver enkelt elev.

«Men det går jo på ressurser som ligger utforbi, så det er jo ikke tema engang, på en måte, at du kan sitte med 15 elever hver.»

Videre mener lærere fra alle trinnene også at de har blitt mer oppmerksom på hvordan de kommuniserer med elevene i ettertid. Da elevene satt hjemme og studerte mer eller mindre

på egen hånd, oppdaget de hvor viktig det var å være tydelig og gi så selvinstruerende oppgaver som mulig. En av deltakerne illustrerer det slik:

«Alle beskjeder som de skriver må skrives veldig, veldig spesifikt. Så det å lage for eksempel instruksjoner, altså sånne enkle poeng, nei, punktlister med instruksjoner, for eksempel, til barn, det fikk vi veldig trening på. Steg 1 gjør sånn, steg 2 gjør sånn. Og ikke minst dette med ordbruk, at vi må være veldig nøye med hvilke ord vi bruker når vi snakker med barn, sant?»

En annen trekker fram at det oppleves som om det har blitt lettere for elevene å ta kontakt når de har lurer på noe. Mens det før kunne komme et og annet spørsmål på mail eller direkte til læreren, ser en nå at elevene hyppigere henvender seg via andre kanaler, som for eksempel direktemeldinger på Teams eller lignende plattformer, fordi tilgjengeligheten er blitt bedre, på godt og vondt. På godt fordi terskelen er blitt lavere for elevene for å ta kontakt. På vondt fordi lærerne opplever å få forespørsler til alle døgnets tider.

Det er heller ikke bare i kommunikasjonen med elevene at ting har endret seg. Under nedstengingsperioden har man erfart hvor lettvint det er å gjennomføre ulike «voksenmøter» digitalt. På samme tid fikk omtrent hele befolkningen kompetanse i å bruke verktøy som Teams og Zoom. Dermed har det ført til at kommunikasjonen med andre voksne også har blitt enklere for mange. Dette inkluderer f.eks. foreldre, kollegaer eller andre samarbeidsinstanser. For noen av deltakerne er det litt i ferd med å gå tilbake igjen til at man foretrekker å møtes fysisk, mens for andre kan det virke som om det er en mer permanent endring. Særlig de to deltakerne som kan sies å holde til i mer usentrale strøk fremhever at dette er løsninger som har kommet for å bli. De forteller om at f.eks. planleggingsdager, fagdager og møter mellom faginstanser har blitt vanligere å organisere digitalt, og at det derfor er lettere å få til gode samarbeidsmøter.

«Det har gjort det mye, mye enklere for oss i utkanten å ha tettere faglig oppfølging i forhold til de faginstanser som vi trenger i vår hverdag.»

Digitale løsninger er noe jeg var inne på når jeg snakket om digitalisering som en del av den generelle utviklingen i skolen. Noe av dette som jeg nå har valgt å presentere som en del av innovasjon som følge av koronapandemien, hadde kanskje skjedd uansett. Dette påpeker også deltakerne mine. Samtidig tror de også at denne utviklingen nok ikke hadde skjedd like fort uten at nedstengingen hadde funnet sted. På den ene siden førte pandemien til at både lærere og elever fikk mer erfaring når de ble tvunget til å bruke digitale verktøy. På den andre siden forteller lærerne om at tilgangen på digitale løsninger ble mye større under og etter nedstengingen fordi utviklerne av slike læringsressurser imøtekom den økte etterspørselen som oppsto under koronapandemien. En del fantes allerede, uten at man kanskje hadde vært oppmerksomme på det før nedstengingen. Men det kom også mye nytt.

«Det eksploderte jo litt, da!»

Og nesten alle deltakerne er inne på dette med at digitaliseringen økte i denne perioden:

«Det at så mange lærere ble på en måte tvunget til å tenke digitale løsninger, tror jeg har ført til en kunnskapsheving i det norske lærerpersonalet.»

«Vi ble nok mer digitale i ettertid.»

«Jeg bruker helt klart digitale verktøy mer enn før.»

Det er heller ikke bare lærerne selv som har fått økt sin digitale kompetanse:

«Hvis det er noe positivt, så er det jo det at jeg ble faktisk mye bedre til å jobbe digitalt. Og det ble jo elevene, og.»

«Vi brukte nok det digitale i større grad, for ungene var så trygge i det da. I den produksjonen i forhold til skriving og litt sånne ting, så hadde vi jo sett det gjennom den korte perioden med hjemmeskole at det var ikke noe å egentlig holde tilbake. Det var egentlig bare å la de forbruke de her verktøyene på veldig mange flere måter enn vi kanskje hadde gjort før.»

Deltakeren som kom med det forrige sitatet opplevde å få åpnet øynene for at ungene mestret de digitale verktøyene bedre enn forventet. Denne læreren forteller om at elevene både hadde fryktelig mye å by på og at de ønsket å vise frem det de kunne. Også andre deltakere

mener at elevene vokste på å bli utfordret, og de ble mer selvstendige når de måtte klare seg uten den tette klasseromsoppfølgingen. Dette gjelder spesielt de med elever på 3./4. trinn.

Men selv om den digitale kompetansen har økt, har man også gjort seg noen erfaringer som tilsier at ikke alt er positivt med den digitale utviklingen. En av lærerne påpeker at de fant ut at det ikke gir den samme læringen. På deres skole har de gått mer tilbake til penn og papir og bøker framfor digitale løsninger i etterkant av koronapandemien. Samtidig påpeker deltakeren:

«Ikke helt vekk, for det er fordeler med det og. Skjerm er ikke bare negativt.»

Lærerne forteller også om ting som man har tatt med seg i etterkant, men som man ikke opplever som fullt så positive. Som eksempel trekkes det fram at man fortsatt sitter med god avstand seg i mellom på pauserommet. Det sosiale arbeidsmiljøet man hadde før pandemien har heller ikke kommet tilbake der det var før. Man har også observert en endring for elevene når det kommer til det sosiale aspektet:

«Jeg tenker at de mistet noe, disse ungene, som satt så lenge hjemme og var så preget av disse restriksjonene.»

Spesielt de som tok i mot en åttendeklasse høsten 2020 og en førsteklasse høsten 2021 snakker om at det var vanskelig for disse barna å bli kjent med en ny klasse på en ny skole. For de aller yngste elevene var det også tydelig at de hadde gått glipp av en del erfaringer med sosial kompetanse og gruppedynamikk på grunn av kravene til distanseringen som koronapandemien førte med seg. De hadde med andre ord rett og slett mindre kompetanse i å være sammen med andre mennesker.

Dette med fysisk tilstedeværelse og nærhet, både mellom elevene, men også mellom lærere og elever, er noe av det de fleste deltakerne mener har vært blant det verste i nedstengingsperioden.

«Denne jobben her, den krever nærkontakt.»

«På de minste trinnene, så har jo pandemien vist oss hvor viktig det er å være tilstede.»

Mange av deltakerne forteller om at det er blitt et stort fokus på sosiale læringsmål i etterkant av pandemien. Samtidig påpeker de at sosial kompetanse har vært et viktig element i den nye lærerplanen, og at det derfor er noe som kanskje ville kommet uavhengig av nedstengingsperioden.

6.3 Drøfting

I det foregående har jeg sett på hvordan deltakerne mine har beskrevet undervisningssituasjonen under koronapandemien. Jeg har presentert det de har sagt om innovasjon i undervisningssektoren generelt, og som følge av koronapandemien spesielt. Ut i fra dette vil belyse og drøfte hvorvidt koronapandemien har fungert som en krise eller et kritisk veiskille. I intervjuene tar det en stund før jeg selv introduserer begrepet innovasjon. Det betyr ikke at det vi snakker om ikke er innovasjon, vi bare bruker andre ord for det. Endring, forbedring og læring brukt som synonymer til innovasjon i dagligtalen, og forståelsen av dem går ut på mye av det samme. De faglige definisjonene er også nært tilknyttet hverandre. Når jeg analyserer det som har kommet fram i intervjuene, velger jeg derfor å gjerne å se på det som innovasjon selv om det ikke er akkurat dette begrepet deltakerne har brukt når de snakket om det.

I løpet av studien kommer det fram at deltakerne mine snakker om koronapandemien som en krisetilstand. De forteller at det var den holdning om å brette opp ermene og gjøre det nødvendige for å komme seg gjennom det. Man ser at *endringsviljen* var stor. Dette betyr at det skulle finnes muligheter for å drive innovasjon, fordi man som Lewin (i Jacobsen og Thorsvik, 2013) er inne i en periode der institusjonen er i bevegelse. Alle forstod behovet for å gjøre tiltak. Samtidig er det slik at tiltakene som ble gjort i forbindelse med nedstengingen, kan sees på som krisebekjempelse slik Eriksen (2018) beskriver det. Endringene som blir gjort er overlevelsesstrategier som blir sett på som midlertidige. Hensikten var å redusere smittespredningen i samfunnet. Det er med andre ord ikke noen målsetning om å forbedre undervisningspraksisen bak de tilpasningene som skjer. Følelsen av

krise handler ikke om interne faktorer, men om å beskytte kjernevirksomheten fra det eksterne sjokket koronapandemien utgjør.

På den andre siden er nettopp dette med eksterne sjokk og utenforliggende hendelser som utløser endringer det teoretikerne bak ideen om kritiske veiskiller skaper grobunn for innovasjon. I kapitlene om kontekst, teori og tidligere forskning var jeg inne på skolen som lærende organisasjon. Det betyr at lærerne i kraft av sin posisjon og sitt mandat er pålagt å være åpen for nyskaping og innovative løsninger. Skolen som lærende organisasjon bør derfor ha stort potensiale for å ta med seg lærdom fra en krise som koronapandemien.

Federeci og Vika (2020) viste i sin NIFU-rapport til at lærerne opplevde å ha økt sin digitale kompetanse under nedstengingen. Dette stemmer overens med de funnene jeg har gjort. Mine informanter forteller om økte digitale ferdigheter, og at dette i de fleste tilfeller er noe de også bruker i undervisningen sin i dag. Men samtidig finner jeg også det Korseberg et al. (2022) påpekte i sin rapport. De var i tvil om at økt bruk av digitale verktøy var ensbetydende med en bedre pedagogisk undervisning, noe mine lærere også har gjort seg erfaringer med. De ønsker å utvise forsiktighet med hvor mye de digitale løsningene blir brukt, fordi de har vurdert det slik at det ikke nødvendigvis fører til et bedre læringsutbytte for elevene.

Når det kommer til det Rønning (2021) kaller *radikal innovasjon*, finner jeg ingen eksempler på at koronapandemien har ført til det. Det mest nærliggende er den endringen som fant sted da undervisningen gikk fra å være på skolen til å bli digital. Ingen av lærerne sier noe om å ha hatt fjernundervisning før. Samtidig viser studien min at denne endringen ikke var så radikal som en skulle tro. Selv om man ikke lenger kunne ha fysisk undervisning, ble ikke metodene man benyttet seg av spesielt annerledes. Man tok med seg den undervisningspraksisen man var kjent med og tilpasset seg de nye rammene og realitetene koronapandemien bragte med seg.

Dermed finner jeg flere eksempler på *imitasjon og tilpasning* i nedstengingsperioden. Lærerne forteller om at de forsøker å finne undervisningsformer som fungerer når de driver fjernundervisning. Eksisterende undervisningsmetoder modifiseres og tilpasses den nye konteksten. Noen ting ser man mer av, som selvstudium, uteskole og bruk av ulike former for

digitale hjelpemidler. Andre ting må legges vekk på grunn av omstendighetene, som for eksempel bruk av rollespill og samarbeid i grupper. Likevel ser man også her at lærerne leter etter løsninger. Noen forteller om bruk av digitale grupperom, andre om at elevene må lage videosnutter som de sender inn til lærerne. Dette er kjente undervisningspraksiser for både elevene og lærerne, som blir tilrettelagt for å kunne være virkningsfull også når de ikke lenger er fysisk tilstede i samme rom. Men selv om slike tilpasninger blir gjort i nedstengingsperioden, kommer det ikke fram at dette har blitt videreført i etterkant av koronapandemien. Da opplever deltakerne heller å gå tilbake til undervisningspraksisen slik den var før nedstengingen, gjerne fordi disse tilpasningene ikke lenger er nødvendige med «vanlig» undervisning.

Det som derimot kommer fram, er at det er en del eksempler på *inkrementell innovasjon*.

Deltakerne forteller om nye ting de har oppdaget og lært, gamle ting de har gjenoppdaget og blitt mer bevisste på i sin undervisning. Erfaringer de har gjort seg under koronapandemien har fungert som øyeåpnere, og bidratt til endringer i praksisen. Det er verdt å påpeke Rønnings (2021) poeng om at det kan forekomme forbedringer uten at det har vært snakk om faktisk innovasjon. I mange av tilfellene forekommer det ting under nedstengingen som gjør at lærerne åpner øynene for en del realiteter i sitt virke. Men vi ser også at det oppstod ideer for hvordan man skulle tilpasse undervisningen til de reglene som var gjeldende under koronapandemien, og at når disse ble implementert, fungerte det som et brudd med den etablerte praksisen. Jeg velger derfor å se på det som en form for inkrementell innovasjon.

Det varierer fra lærer til lærer hva de trekker fram av eksempler på brudd med den etablerte praksisen, men alle trekker fram *noe*. Selv de som i første omgang sier at de har ikke endret så mye, kommer etterhvert fram med eksempler på ting de har forandret på. Noen går på konkrete undervisningsmetoder, andre handler om vaner. For eksempel forteller de om bedret fokus på relasjoner og kommunikasjon med både foreldre og elever. De legger vekt på å bruke de ressursene de har tilgjengelig, som uteområdet. Noen legger vekk bruk av digitale verktøy, fordi det ikke er et effektivt hjelpemiddel for å lære å lese og skrive. Det er gjennomgående økt fokus på håndvask og hygiene, som ikke var like innarbeidet før.

At lærerne har gjort seg ulike erfaringer og har tatt med seg ulike ting videre, tyder på at innovasjonen har foregått på individnivå. Lærere, i sin posisjon som bakkebyråkrater, har muligheten til å gjøre endringer i sin egen praksis. Men jeg finner ikke at den innovasjonen som har funnet sted faller innenfor det Jacobsen og Thorsvik (2013) kaller *organisasjonslæring*. Kanskje vil det i beste fall være snakk om organisasjonslæring på skolenivå, men det kan virke som om det er lite eksempler på innovasjon som har funnet sted under koronapandemien har spredd seg til hele sektoren, uten at jeg har gått inn for å se etter akkurat dette i min studie. Det nærmeste vi kommer er kompetanseheving når det gjelder bruk av digitale verktøy. Dette synes å være gjennomgående for hele lærerstanden, noe som samsvarer med det tidligere forskning på feltet har kommet fram til.

På den andre siden snakker deltakerne mine ofte om «vi». Jeg tolker dette som at de har en forståelse av seg selv som en del av et kollektiv, og at lærerstanden opererer som en helhet. På mer detaljnivå snakker de også om viktigheten av å jobbe i team. Dette er i tråd med teoriene om et profesjonsfelleskap (Fibræk Laursen et al., 2005; Molander og Terum, 2008). Det kommer også fram at undervisningspraksisen utvikler seg i tilbakemeldingene elevene gir. Dette viser at arbeidsmetodene i skolen er tett knyttet opp mot hvordan samhandlende innovasjon finner sted. Innovasjon og nyskaping er ikke noe som skjer alene i hvert enkelt klasserom, nettopp fordi lærerne jobber sammen og utvikler undervisningspraksis i samhandling med elever og kollegaer. Dette impliserer at det den enkelte lærer har tatt med seg videre fra nedstengingen kan være noe som vil spre seg videre.

En annen observasjon er at den generelle innovasjonen i skolen ikke nødvendigvis foregår innad i organisasjonen, men at man ofte tar i bruk nyskaping som skjer i samfunnet. Noen av disse er spesifikt rettet mot skoleverket, som for eksempel de relativt nye og nyutviklede læringsplattformene til forlagene. Der man tidligere bare brukte fysiske lærebøker, har skolen nå ofte tilgang på digitale versjoner av disse læremidlene, samt apper og nettsider som støtter opp om læringen. Andre innovative løsninger oppstår andre steder, men skolen implementerer i sin måte å drive undervisning på. Eksempler som trekkes fram er den ene skolens fokus på at elevene skal lage podcast og en mattelærer som aktivt bruker spillet Minecraft i undervisningen sin. Dette kan sies å være eksempler på imitasjon og tilpasning som skjer hele tiden i skolen, og ikke på grunn koronapandemien.

Heller ikke inkrementelle innovasjoner er noe nytt i skolen. Gjennom studien erfarer jeg at lærerne etterstreber å hele tiden forbedre sin praksis. Målet er å drive en undervisningspraksis som på best mulig måte fører til et godt læringsutbytte for elevene, i form av enten faglig eller sosial ferdighetsutvikling. Miller (2021) sin studie viste til at skolene ikke bevisst brukte pandemien som en mulighet for læring og utvikling. Uten at jeg har spurt om dette direkte i min egen forskning, stemmer det overens med det inntrykket jeg har av det mine deltakere forteller. Tilnærmingen til pandemien var at det var en krise som skulle håndteres, ikke en periode for læring og utvikling. Likevel kan det argumenteres for at ideen om å være en lærende organisasjon er så innarbeidet i kulturen og den kulturellkognitive pilaren i skolen at man tar med seg erfaringene og ubevisst tar lærdom av det uansett. På denne måten blir en forbedret praksis innarbeidet uten at man tenker over at det har foregått innovasjon.

Rogers (1995, i Ogrinc et al., 2022) sier at det finnes innovatører og etternølere, og forskning av Di Paola et al. (2023) og Scherer et al. (2023) tyder på at eldre og erfarne lærere var mindre tilbøyelig til å endre undervisningspraksis under koronapandemien enn de yngre lærerne. Dette tilsier kanskje at de i denne sammenheng ville vært etternølere. Jeg opplever at mine funn ikke helt stemmer overens med denne oppfatningen. Mine deltakere lærere som i alle tilfeller unntatt ett har mer enn 20 års erfaring med undervisning, vil kunne anses som «eldre». Måten de tilnærmet seg undervisning under koronapandemien, viser at viljen til å prøve ut nye ting og ta lærdom av det er tilstede, i alle fall for de aller fleste av dem. Med et stort arsenal av erfaring å spille på, hadde de gode forutsetninger for å kunne improvisere og finne løsninger. I noen tilfeller kommer det fram at dette var en fordel de hadde over de yngre og mer uerfarne lærerne. Noen av deltakerne mine er helt klart mer opptatt av å lete etter innovative *digitale* løsninger å bruke i sin undervisningspraksis enn andre. Slik jeg ser det ut i fra hva mine deltakere forteller, handler dette mer om egeninteresse enn alder.

Når det kommer til innovasjon forstått som brudd med eksisterende praksis er det også verdt å se på om koronapandemien har ført til endringer i de ulike søylene innenfor institusjonell teori. Når det gjelder den regulative søylen, førte koronapandemien med seg smittevernstiltak som var lovfestede. Innenfor skoleverket hadde man smittevernveilederen. Disse tiltakene ble imidlertid opphevet i etterkant. Likevel ser vi eksempler på at noen vaner man tiller seg under

koronapandemien har blitt videreført, i alle fall for enkelte av lærerne i studien. Fokuset på håndhygiene er fortsatt gjeldende. Videre kommer det fram at koronapandemien har bidratt til økt fokus på sosiale læringsmål. Men innenfor den regulative søylen var det allerede i ferd med å bli etablert som forventet praksis, i og med at det har blitt inkludert i det nye læreplanverket. En av deltakerne nevner at læringen ligger i lek og samvær med andre. Dette opplever jeg som en del av årsaken til at det kanskje ikke har skjedd så mye endringer i undervisningspraksis før og etter pandemien. Lærerne synes å være opptatt av elevenes læringsutbytte mer enn noen ting. I lys av Rogers (1995, i Ogrinc et al., 2022) definisjon av etternøler som vernere av tradisjonelle verdier, opplever jeg at mine deltakere er tilbakeholdne når det kommer til nye løsninger, nettopp fordi at de ikke har en positiv effekt for læringsutbyttet.

Videre forteller lærerne om en endring i det profesjonsetiske fokuset, fra at man var en lærer som skulle undervise til at man skal være en lærer som danner. Dette kan sies å være en pågående endring i den normative og kulturellkognitive søylen i utdanningssektoren, som foregår uavhengig av koronapandemien. Men holdningene som tilsier at det kanskje er en nødvendig endring kan ha blitt påvirket av nedstengingsperioden. Kravene om distanse har bidratt til at man så hvor viktig det relasjonelle forholdet til elevene var, og hvilken betydning det sosiale aspektet av jobben har. Lærerne forteller også om at fra myndighetenes side ble det en bevissthet om hvor viktig skolen som arena var for å ivareta de sårbare barna og barn med spesielle behov. Disse eksemplene faller ikke nødvendigvis inn under definisjonen av innovasjon, men kan likevel sies å være en form for organisasjonslæring.

Innovasjon er som regel forstått som noe som er positivt, og nyskaping er noe man etterstreber også innenfor skoleverket. Det kan dermed sies å ha blitt det Pollitt og Hupe (2011) kaller et *magisk konsept*. Det vil si konsepter som gjerne er abstrakte, med positive konnotasjoner og som innebærer en slags ide om at bruken av en slik løsning vil føre til at problemer oppløses på nesten magisk vis. På mange måter virker det som om innovasjon forstått som nyskaping har fått utvikle seg som et magisk konsept når det kommer til de politiske føringene som blir lagt. Skolen skal utvikle seg og benytte nye løsninger for innovasjonens skyld, mens lærerne virker å heller være tilbøyelige til å syns mye av dette utviklingsjaget er lite produktivt for å fremme læring. Sett i lys av Rønnings (2021)

innovasjonsteori, kan innovasjon uten forbedring være et eksempel på det Argyris (i Jacobsen & Thorsvik, 2013) kaller enkeltkretslæring. Man har gjort noe nytt, men det har ikke nødvendigvis vært hensiktsmessig. Dette ser vi at er tilfelle når lærerne forteller om den økte digitaliseringen, som kanskje heller har vært til hinder for utviklingen av lese- og skriveferdighetene, i alle fall når det kommer til de yngste elevene. Likevel vil slike tilfeller falle under det Rønning (2021) definerer som innovasjon.

6.4 Styrker og svakheter ved studien

Slik jeg kan se det, er fokuset på innovasjon i undervisningspraksis et relativt uutforsket tema, i alle fall med koronapandemien som bakgrunn. Deltakerne mine er med på å gi en forståelse av hvordan lærere tilnærmer seg innovasjon. Vi får også deres perspektiv på hvordan koronapandemien kan ha påvirket dette.

En av styrkene til oppgaven har vært fleksibiliteten og åpenheten for å ta inn det som kom fram underveis i studien. Marthinsen og Postholm (2012) sier at valg av teorier kan virke begrensende både på hvordan man samler inn data og hvordan man forstår og tolker det som kommer fram. Dette er selvfølgelig alltid et forbehold å ta med seg. Jeg vil imidlertid argumentere for at det at jeg har hatt en abduktiv tilnærming til studien min har bidratt til å ikke låse seg fast i enkelte forståelser. Jeg har alltid visst hvor jeg ville med forskningsprosjektet, men jeg har ikke alltid vært sikker på hvordan jeg skulle komme meg dit. Teorien har kommet til underveis for å forklare det som har kommet fram i løpet av intervjuene. I ettertid har det blitt tydelig at jeg kunne stilt flere og andre spørsmål til deltakerne mine for å få mer utdypende svar på hvordan koronapandemien har påvirket skolen som helhet sin tilnærming til undervisningspraksis i etterkant av nedstengingen. Likevel er jeg usikker på hvordan jeg skulle funnet ut av dette på forhånd uten å gi meg selv for lite fleksible rammer. Hvis fokuset hadde vært mindre utforskende, tror jeg annen nyttig informasjon ville gått tapt. Det at jeg hele tiden har vært åpen for å endre på tilnærmingen min, har jeg heller sett på som en fordel.

Når man bruker intervju som datainnsamlingsmetode, er det flere ulemper som kan oppstå og som kan bidra til at funnene ikke nødvendigvis samsvarer med det som var realiteten. Når man ser tilbake på en hendelse fra fortiden, kan man oppleve det som innenfor forskning er

kjent som hukommelsesskjevheter, eller *recall bias* (Coughlin, 1990). Gjenfortellingen av hva som foregikk, kan være preget av falske eller manglende minner. I min studie fremgår det av deltakerne at man har fortrent mye av det som skjedde under koronapandemien. De bruker tid på å huske hvordan det egentlig var. De må gjerne snakke en del om det før de kommer på hvordan de løste situasjonene og restriksjonene. Det er med andre ord ikke sikkert at all informasjon kommer fram stemmer overens med de forholdene som var gjeldende under nedstengingsperioden. Utover dette er det også viktig å være oppmerksom på at når intervjuobjektene forteller om sine egne erfaringer, kan det være de maler et mer positivt eller negativt bilde av det de beskriver ut i fra hva som vil gagne dem. Man ønsker gjerne å framstille seg selv i et best mulig lys. Jeg opplevde det også som om mange strebet etter å gi meg som forsker det svaret de trodde jeg var ute etter. Selv om jeg forsøkte å presisere ovenfor dem at jeg var på jakt etter deres opplevelser, både før og i løpet av intervjuene. De gangene det virket som om dette var tilfelle, forsøkte jeg å stille oppfølgings spørsmål for å få fram mer om de faktiske forholdene. Det er ikke sikkert at jeg har lyktes med dette.

Forut for intervjuene har jeg sendt ut et informasjonsskriv for å underrette informantene om prosjektet for at de i størst mulig grad skal være kjent med hva de samtykker til å delta på. Her får vite at all informasjon vil behandles med konfidensialitet. De får også beskjed om at de på hvilket som helst tidspunkt har mulighet til å trekke seg fra prosjektet. I dette informasjonsskrivet har jeg likevel valgt å holde tilbake informasjon om at jeg spesifikt er interessert i innovasjon i undervisningspraksisen. Jeg har heller fremstilt det kun som en undersøkelse av hvordan nedstengingen under koronapandemien har påvirket undervisningspraksis. Man kan stille spørsmålsteget ved om dette er å til en viss grad føre informantene bak lyset. De er ikke fullt ut informert om hva prosjektet går ut på, noe som kan være etisk uforsvarlig. Samtidig har jeg valgt å gjøre det på denne måten fordi jeg mener at jeg likevel legger fram tilstrekkelig med informasjon om prosjektet i det informasjonsskrivet som blir gitt, selv uten at innovasjon blir nevnt i seg selv. Grunnen til at jeg har gjort det på denne måten er fordi jeg opplever «innovasjon» som et noe fremmed, til dels akademisk begrep. Av samme årsak har jeg valgt å bruke et så dagligdags språk som mulig når jeg har stilt spørsmålene til deltakerne. På denne måten ønsket jeg å unngå å «manipulere» intervjusituasjonen med for mange teoretiske begreper. Det kunne ført til at informantene ville ha et større fokus på «rette» svar, framfor å beskrive situasjonen slik den faktisk var.

Samtidig kunne en slik tilbakeholdenhet føre til at spørsmålene som direkte omhandlet innovasjon virket overraskende på dem. Dette var også noe jeg opplevde og fant uheldig, for eksempel da en av deltakerne følte behov for å google seg fram til et «rett» svar heller enn å gi sin forståelse av begrepet. Det at ikke alle hadde helt klart for seg hva innovasjon faktisk kan innebære, kan også ha bidratt til at de forteller om at det foregår mindre av det i undervisningspraksisen enn det som er tilfelle, nettopp fordi de ikke tenker over at mye av det de gjør egentlig ville kvalifisert som innovative løsninger. I etterkant ser jeg at jeg kanskje burde lagt fram en tydeligere definisjon for dem i løpet av intervjuet, slik at de kanskje ville vært bedre i stand til å svare på spørsmålene rundt dette.

Gjennom hele prosessen har jeg som forsker forsøkt å forholde meg så nøytral som mulig. Men som Thagaard (2018) påpeker kan man aldri stå helt utenfor seg selv. Min bakgrunn påvirker min tilnærming til forskningsprosjektet. For eksempel er jeg barnehagelærer og ikke grunnskolelærer. Det vil si at jeg har en viss kjennskap til undervisningssektoren, men samtidig er forsker jeg i et felt hvor jeg i utgangspunktet vil sees på som en utenforstående. Dette kan bidra til at jeg overser funn som ligger utenfor min erfaringsbakgrunn.

Videre vil man alltid ha gjort seg opp tanker og ideer på forhånd, basert på de kunnskapene og antagelsene man har. For min del opplevde jeg å møte meg selv i døra med at jeg nok hadde antatt at undervisningspraksisen under nedstengingen ble ganske radikalt forandret. Men allerede etter første intervju ble jeg oppmerksom på at til tross for at undervisningen ikke lenger var fysisk, så ble ikke praksisen endret nevneverdig. Lærerne fortsatte på mange måter å undervise som før, bare med nye rammer. Dermed måtte jeg justere mine egne forventninger til hvilke funn som ville gjøre seg gjeldende.

Braun og Clark (2013, s. 254) sier at «The data do not speak for themselves; *you* speak for the data». Det vil si at i analysen og drøftingen har jeg tatt dataen ut av sin opprinnelige sammenheng og fortolket den. Alle sitatene kommer direkte fra deltakerne, men muligheten for at jeg har misforstått deres mening eller plassert det i en sammenheng hvor det egentlig ikke hører hjemme er absolutt til stede. Men som Braun og Clark (ibid) også påpeker, innebærer ikke analysen å parafasere hva et utdrag sier, men å fortelle leseren hva som er

interessant med denne informasjonen, og hvorfor. Dette har jeg forsøkt å gjøre etter beste evne.

Denne oppgaven har hatt relativt få deltakere. Ulempen med en slik tilnærming til datainnsamlingen er at det er vanskelig å vite om resultatene innenfor et lite utvalg vil være overførbart til resten av populasjonen. Særlig er dette tilfellet når jeg har valgt å fokusere på lærere med mer enn ti års erfaring fra undervisning. Samtidig opplevde jeg etter hvert at nye intervju ikke ga veldig mye *ny* informasjon og at det derfor var naturlig å gi seg med de deltakerne jeg hadde.

På forhånd gjorde jeg meg opp en formening om at dersom jeg fant eksempler på innovasjon i undervisningspraksisen til erfarne lærere, ville det være overførbart til resten av lærerstanden, basert på Pattons (2002) argumenter om critical case sampling. Selv om funnene er begrensede, ser jeg tilfeller av endringer i måten mine deltakere jobber på i etterkant av pandemien. Som nevnt tidligere, var jeg åpen for å endre innfallsvinkel om dette ikke skulle vise seg å være tilfelle. Det har også vært spennende å undersøke et såpass spesifikt segment av populasjonen, noe som har bidratt å drive prosjektet framover.

I studien min har jeg valgt å intervju lærere om deres erfaringer. Men det er flere parter i skolehverdagen. Jeg har ikke undersøkt om elevene har opplevd koronapandemien som en periode som har fremmet innovative løsninger i undervisningspraksisen. Jeg har heller ikke sett på om administrasjonen eller skoleledelsen har tilnærmet seg koronapandemien som et mulighetsvindu for innovasjon. Det kan være jeg hadde gjort andre funn dersom jeg hadde snakket med dette segmentet.

Jeg har studert koronapandemiens påvirkning på innovasjon i undervisningspraksis. Men koronapandemien var ikke en isolert hendelse. Selv om man måtte forholde seg til restriksjonene, fortsatte verden å gå sin gang. For eksempel ble det nye læreplanverket fortsatt implementert, om enn med noen mulige forsinkinger. Nye elever begynte på skolen, og de ble eldre og begynte på nye klassetrinn. Jeg har forsøkt å skape et skille mellom hva som er generell innovasjon i skolen og hva som eventuelt kan sies å være en direkte årsak av pandemien. Det er likevel et slags unaturlig skille. En del innovative løsninger som oppstår

under koronapandemien, skjer fordi den generelle innovasjonen tillater det, som for eksempel at man allerede har digitale plattformer å gjennomføre fjernundervisningen på. Det nye læreplanverket medfører endringer, men får kanskje ekstra drahjelp av de erfaringene man gjør seg i løpet av pandemien. Det er ikke mulig å si at noe som oppstår under nedstengingen ikke ville ha skjedd dersom den ikke hadde funnet sted.

Kapittel 7: Konklusjon

7.1 Innledning

I denne studien har jeg sett på hvordan koronapandemien har påvirket innovasjon i undervisningspraksisen. Gjennom å intervjuer erfarne lærere i grunnskolen har jeg forsøkt å se på om innovative løsninger som oppstod under nedstengingen har ført til permanente endringer i undervisningspraksisen. I dette kapittelet oppsummerer jeg funnene jeg har gjort og kommer med forslag til videre forskning.

7.2 Funn

Koronapandemien var en unntakstilstand som truet skolens kjerneoppgave, nemlig undervisning. Man måtte iverksette noen tiltak for å kunne ivareta kjernevirksomheten gjennom denne eksterne sjokkhendelsen. Den overordnede konklusjonen er at lærerne ikke ønsker seg tilbake til hvordan undervisningen ble gjennomført i denne perioden. Lærerne møtte med andre ord koronapandemien som en krise, ikke som et kritisk veiskille.

Likevel har man gjort seg noen erfaringer. Man klarte stort sett å ivareta oppgavene gjennom å gjøre tilpasninger for å imøtekomme smittevernskravene. Selv om ikke alle erfaringene man gjorde seg underveis var gode, kan man uansett lære av dem. Og lærere har, i kraft av sin profesjon og sin yrkesutøvelse i skolen som lærende organisasjon, viljen til å gjøre sitt ytterste for å forbedre sin praksis til elevenes beste. Pandemien kan i så måte sies å ha vært en øyeåpner for både positive og negative faktorer med undervisningspraksisen. Noen ting tar man med seg videre i etterkant av nedstengingen. For eksempel har møtepraksisen blitt enklere gjennom å oftere gjennomføres digitalt. Andre ting burde man kanskje tatt mer lærdom av, som for eksempel at noen elever fikk et økt læringsutbytte av hjemmeundervisning.

På denne måten kan man si at krisen koronapandemien førte med seg, resulterte i et visst momentum for innovasjon og endringsvillighet, i tråd med Lewin (i Jacobsen og Thorsvik, 2013) sine teorier om *opptiningsfasen*. Jeg finner eksempler på små, inkrementelle innovasjoner i de individuelle lærernes undervisningspraksis, i tillegg til en kompetanseøkning når det gjelder bruk av digitale verktøy. Men det mulighetsvinduet som nedstengingen bød på, er kanskje i ferd med å lukke seg, uten at de store endringene har forekommet.

Selv om koronapandemien ikke førte til de store endringene, finner jeg likevel at skolen er i endring. Koronapandemien har på noen områder ført til at disse endringene muligens har skjedd raskere enn de ville ha gjort uten erfaringene man gjorde seg under nedstengingsperioden. Andre ting, som den økte digitaliseringen i skolen, ble man kanskje mer bevisst på at ikke kan ta helt over. Særlig innenfor lesing og skriving er det fortsatt de samme velkjente metodene som fungerer best med tanke på læringsutbytte.

7.2 Forslag til videre forskning

Koronapandemien er fortsatt nokså nærliggende i tid. Det vil kanskje være mulig å gjøre enda tydeligere funn rundt hvilke permanente endringer nedstengingsperioden har ført til om man gjentar studien lenger fram i tid. Det kan også være interessant å se nærmere på den generelle innovasjonen i skolen, spesielt med tanke på de større omveltningene som er i ferd med å skje når det kommer til tilnærmingen til hva lærerens oppgaver i skolen skal være.

Som jeg nevnte, har jeg i denne studien valgt å fokusere på lærernes erfaringer med innovasjon som følge av koronapandemien. Det hadde vært spennende å se på om andre i skoleverket har gjort seg de samme eller andre erfaringer. Med tanke på at jeg har sett tendenser til endringer på dette nivået hadde det kanskje vært særlig interessant å se på hvordan skoleeiere og styringsmakter har valgt å ta inn over seg de erfaringene man har gjort seg i løpet av nedstengingen.

Noen av lærerne gjør seg gode erfaringer for en gruppe elever som opplever at undervisningspraksisen under nedstengingen er bedre tilpasset deres behov. Men per i dag er ikke denne tilretteleggingen praktisk mulig å gjennomføre under normale forhold, i alle fall ikke for deltakerne i min studie. Videre forskning kan ta for seg hvordan man kan få til en opplæring som tar bedre hensyn til hver enkelt elevs behov.

Deltakerne mine forteller også om at enkelte av elevkullene virket å bli mer påvirket av nedstengingen enn andre. De trakk særskilt fram elevene som begynte i førsteklasse høsten 2021, samt de som begynte i åttendeklasse høsten 2020. Hvis man følger opp elevene i

etterkant, vil man kunne se at restriksjonene de måtte leve med under koronapandemien har hatt en effekt på dem? Og vil man finne en forskjell mellom ulike kull?

Referanser

- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. (Fafø-rapport 2021:09). Forskningsstiftelsen Fafø.
- Argyris, C. (1991, 1. mai). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*.
<https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Borch, O. J., & Andreassen, N. (2020). *Beredskapsorganisasjon og kriseledelse*. Fagbokforlaget.
- Bostrøm, E., Bø, O., Langmyhr, D., & Rydland, T. (2008). *Informasjonsteknologifaget og skoleverket – en bakgrunn og handlingsplan for Norsk Informatikkråd* (Høgskolen i Østfold Rapport 2008:7). Høgskolen i Østfold. <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/147711/hefte7-08.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjurholt, N., & Bøe, M. V. (2022). Remote physics teaching during the Covid-19 pandemic: Losses and potential gains. *Physics Education*, 58(1). <https://www.duo.uio.no/handle/10852/97421>
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222.
<https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring*. Samlaget.
- Bukve, O. (2021). Forstå, forklare, forandre: om design av samfunnsvitskaplege forskningsprosjekt (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE.

- Chan, E., Khong, M. L., Torda, A., Tanner, J. A., Velan, G. M., & Wong, G. T. C. (2022). Medical teachers' experience of emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: A cross-institutional study. *BMC Medical Education*, 22(1), 303. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03367-x>
- Coughlin, S. S. (1990). Recall bias in epidemiologic studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 43(1), 87–91. [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(90\)90060-3](https://doi.org/10.1016/0895-4356(90)90060-3)
- Dahl, A. G. (2002). Norsk pedagogisk programvare – en mislykket læremiddelreform. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(4), 263–284. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-03>
- Di Paola, B., Battaglia, O. R., Kohanová, I., Slavickova, M., & Fazio, C. (2023). A phenomenological study about the effect of covid-19 pandemic on the use of teaching resources in mathematics. *Springer*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29800-4_23
- Eriksen J. (2018). *Krise- og beredskapsledelse: teamtrening*. (2. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- 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.
- Fibæk Laursen, P., Moos, L., Salling Olesen, H., & Weber, K. (2005). *Professionalisering: en grundbog*. Roskilde Universitetforlag.
- Haugsbø, F. (2021, 26. februar). *Her er det ingen smitte, men strenge tiltak: «Det er et år som er borte, på en måte»*. VG. <https://www.vg.no/i/906405>
- Hegtun, H. (2020, 26.april). *Syv veier tilbake til normalen*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/y3dj3J/syv-veier-tilbake-til-normalen-halvor-hegtun>

Helsedirektoratet (2020a). *Covid-19 epidemien: Veileder i smittevern for skoletrinn 1–7.*

Helsedirektoratet.

<https://www.fhi.no/contentassets/2210f502c24e4a81b496c1eadd806415/vedlegg/covid-19-epidemien-veileder-om-smittevern-for-skoletrinn-1-7-2.-utgave-07.05.2020.pdf>

Helsedirektoratet (2020b). *Covid-19-epidemien: Veileder om smittevern for ungdomsskole og videregående skole.* Helsedirektoratet.

<https://www.fhi.no/contentassets/8fe48d60238c47709d52cf2ad6cd527d/vedlegg/covid-19-epidemien-veileder-om-smittevern-for-ungdomsskole-og-videregaende-skole-3.-utgave-29.5.2020.pdf>

Helse- og omsorgsdepartementet. (u.å.). *Tidslinje: Myndighetenes håndtering av koronasituasjonen.* <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2022, 05. april). *Langsiktig koronastrategi for å normalisere hverdagen* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/langsiktig-koronastrategi-for-a-normalisere-hverdagen/id2907426/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2021, 07. februar). *Bergensutbruddet: Kraftige tiltak i Bergen og kommunene rundt.* <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/hod/nyheter/2021ny/bergensutbruddet-kraftige-tiltak-i-bergen-og-kommunene-rundt/id2831984/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2021, 02. desember). *Regjeringen innfører regionale smitteverntiltak i flere kommuner.* <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-stoere/utdaterte-aktuelt saker/smk/regjeringen-innforer-regionale-smitteverntiltak-i-flere-kommuner/id2890570/>

- Hjelsvold, R., Nykvist, S. S., Lorås, M., Bahmani, A., & Krokan, A. (2020). Educators' experiences online: How covid-19 encouraged pedagogical change in cs education. *Norsk IKT-Konferanse for Forskning Og Utdanning*, 4. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/nikt/article/view/5412>
- Hupe, P., & Hill, M. (2007). Street-level bureaucracy and public accountability. *Public Administration*, 85(2), 279–299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x>
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Koronaloven (midlertidig lov). Midlertidig lov om forskriftshjemmel for å avhjelpe konsekvenser av utbrudd av Covid-19 mv. (LOV-2020-03-27-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2020-03-27-17>
- Korseberg, L., Svartefoss, S. M., Bergene, A. C., & Hovdhaugen, E. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. (NIFU-Rapport 2022:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021. Strategi. https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 12. februar). *En mer normal skole- og barnehagehverdag*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/en-mer-normal-skole-og-barnehagehverdag/id2900903/>

- Lima, B., Granh o, D., Ara jo, A. J., & Ferreira, J. C. (2021). Pedagogical innovation in pandemic times: The experience of a microprocessor programming course. *2021 4th International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)*, 1–5. <https://doi.org/10.1109/CISPEE47794.2021.9507218>
- Lunde, I. K. (2019). *Praktisk krise- og beredskapsledelse: etablering av beredskap: potensialbasert beredskapsledelse: proaktiv stabsmetodikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Løkås, M. T. (2020, 27.mai). – Fra 2. juni kan barnehagene ha fulle avdelinger og normal åpningstid igjen. *Barnehage.no* <https://www.barnehage.no/korona/fra-2-juni-kan-barnehagene-ha-fulle-avdelinger-og-normal-apningstid-igjen/141455>
- Marthinsen, M., & Postholm, M. B. (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjon*. Tapir Akademisk Forlag.
- Mausethagen, S. & Smeby, J. C. (2017). Profesjonskvalifisering. I Mausethagen, S. & Smeby, J. C. (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Mignerat, M., & Rivard, S. (2009). Positioning the institutional perspective in information systems research. *J Inf Technol*, 24, 369–391 <https://doi.org/10.1057/jit.2009.13>
- Miller, M. T. (2021). Do learning organizations learn? Higher education institutions and pandemic response strategies. *The Learning Organization*, 28(1), 84–93. <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2020-0159>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier. Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i profesjonsforskning*. Universitetsforlaget.

- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E., & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education, 36*(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Ogrinc, G. S., Headrick, L. A., Barton, A. J., Dolansky, M. A., Madigosky, W. S., Miltner, R. S., Hall, A. G. & Mate, K. (2022). *Fundamentals of health care improvement: a guide to improving your patient's care* (4. utg.) Joint Commission Resources & Institute of Healthcare Improvement.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3. utg.) Sage.
- Petridou, E. (2014). Theories of the policy process: Contemporary scholarship and future directions. *Policy Studies Journal, 42*(S1). <https://doi.org/10.1111/psj.12054>
- Pollitt, C., & Hupe, P. (2011). Talking About Government: The role of magic concepts. *Public Management Review, 13*(5), 641–658. <https://doi.org/10.1080/14719037.2010.532963>
- Reimers, F. (Red.) (2022). *Primary and Secondary Education During Covid-19 Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Rogde, K., Daus, S., Pedersen, C., Vaagland, K. & Federici, R. A. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2019. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2019*. (NIFU-Rapport 2019:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Rosenthal, J. (2009, 31. juli). A terrible thing to waste. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2009/08/02/magazine/02FOB-onlanguage-t.html>
- Ruge, H. (2018). *Utvikling og reform av videregående skolematematikk*. Kallimakhos Forlag. <https://www.kallimakhos.no/wp-content/uploads/2019/11/HRugeKall.pdf>

- Røed-Johansen, D., Olsen, O. & Lom, J. A. G. (2020, 04. oktober). Kampen mot koronatiltakene. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/JJ1a24/ropte-varsku-om-oekt-koronamotstand-paa-oslos-facebook-side>
- Rønning, R. (2021). *Innovasjon i offentlig sektor: Innover eller bli innovert*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215046235-2021>
- Santagata, R., Villavicencio, A., Wegemer, C. M., Cawelti, L., & Gatlin-Nash, B. (2023). "I have been pushed outside of my comfort zone and have grown as a result": Teacher professional learning and innovation during the pandemic. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09491-9>
- Scherer, R., Siddiq, F., Howard, S. K., & Tondeur, J. (2023). The more experienced, the better prepared? New evidence on the relation between teachers' experience and their readiness for online teaching and learning. *Computers in Human Behavior*, 139, 107530. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107530>
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and Organizations: ideas, interests, and identities* (4. utg.). Sage.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. (2. utg.). Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 20.juni). *Ansatte i barnehage og skole*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Statsministerens kontor. (2022, 12. februar). *Smitteverntiltakene oppheves lørdag 12. Februar*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/smitteverntiltakene-oppheves/id2900873/>
- Stoller, J. T. (2021). A Perspective on the Educational "SWOT" of the Coronavirus Pandemic. *Chest*, 159(2), 743–748. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.09.087>

- Sørensen, E., & Torfing, J. (2011). Enhancing collaborative innovation in the public sector. *Administration & Society*, 43(8), 842–868. <https://doi.org/10.1177/0095399711418768>
- Sørensen, E., & Torfing, J. (2022). The three orders of public innovation: Implications for research and practice. *Nordic Journal of Innovation in the Public Sector*, 1(1), 35–52. <https://doi.org/10.18261/njips.1.1.3>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Konsekvenser av smitteverntiltak i grunnskolen – våren 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/konsekvenser-av-smitteverntiltak-i-grunnskolen--varen-2021/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0078/ddd/pdfv/255552-lplan_260805.pdf
- Vabo, S. I., Klausen, J. E., & Askim, J. (2020). *Offentlig politikk*. Universitetsforlaget.
- Aarsand, L., & Jarvis, C. (2023). Teaching parenting in a pandemic: Social and pedagogical discourses. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), 375–388. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2220077>
- Aarset, M. (2010). *Kriseledelse*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

- Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt
- Vedlegg 2: Intervjuguide
- Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/651b0257-904b-49ee-b744-6c73ba1bfff6/vurdering>



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

656926

Vurderingstype

Standard

Dato

23.10.2023

Tittel

Koronapandemiens påvirkning på undervisningspraksiser

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for økonomi og administrasjon

Prosjektansvarlig

Gunnar Husabø

Student

Sissel Robertsen

Prosjektperiode

30.10.2023 - 07.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.06.2024.

Meldeskjema [↗](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Vi minner om at intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever/brukere.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledende spm:

- Begynn med å fortelle litt om deg selv, hva utdanning har du? (Fra når?)
- Hvor lenge har du jobbet som lærer? (Hvor mye av dette ved din nåværende skole?)
- Fortell om skolen (og klassen) du jobbet ved under nedstengingen. (Hvor lenge var dere nedstengt?)

Hoveddel:

- Hvor mye erfaring vil du si at du hadde med bruk av digitale hjelpemidler før nedstengingen? (hvilke?)
- Hvilke elementer fra din tidligere undervisning tok du med deg når du skulle undervise under nedstengingen? (Kom gjerne med eksempler?)
- Hvilke erfaringer gjorde du deg med undervisning under nedstengingen? Hva var positivt? Hva var negativt?
 - Opplevde du å lære/ta i bruk nye metoder? (Hvilke?)
 - Opplevde du noen av disse som nyttige? / Gjorde du deg noen nyttige erfaringer?
- Gjorde du deg noen erfaringer som du har tatt med deg videre i etterkant? (hvilke?)
- Opplever du noen forskjell på undervisningen din før nedstengingen og den undervisningen du gjør nå? (Noe du gjør mer av? Noe du gjør mindre av? Hvorfor? Hvorfor ikke?)

Avslutningsvis:

- Hva legger du i ordet innovasjon?
- Hvordan ser du på mulighetene for innovasjon (evt. det å gjøre nye ting/finne nye løsninger) i undervisningspraksis?
- Til slutt: noe du vil tilføye? Noe du har lyst å snakke om som vi ikke har vært inne på?
- Dersom det skulle være noe, er det bare å ta kontakt. Og skulle jeg komme på noe, eller ha behov for å avklare noe, kan jeg kontakte deg?

Vil du delta i forskningsprosjektet Koronapandemiens påvirkning på undervisningspraksiser?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave innenfor faget Organisasjon og ledelse ved Høgskulen på Vestlandet. I dette skrivet gis du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å utforske erfaringer med undervisningspraksiser under pandemien. Det vil foretas intervju av 6-10 lærere på grunnskolenivå.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet med veileder Gunnar Husabø er ansvarlig for prosjektet. Student er Sissel Robertsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse min problemstilling, har jeg valgt å intervjuere lærere med minimum fem års erfaring med undervisning på grunnskolenivå i Norge. Jeg har foretatt ei strategisk utvelging av aktuelle deltakere som kan ha informasjon som kan belyse temaet i min studie, basert på opplysninger gitt av andre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et forskningsintervju. Det vil ta deg ca. én time. Du vil bl.a. få spørsmål om din undervisningspraksis før, under og etter koronapandemien. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Det vil også tas notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun prosjektansvarlig Gunnar Husabø og student Sissel Robertsen som har tilgang til dine personlige opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på HVL sin forskningsserver.
- I den publiserte masteroppgaven vil du og øvrige deltakere bli anonymisert. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne deg som informant. Opplysninger du har gitt skal ikke kunne spores tilbake til deg.

Lydopptak og personopplysninger oppbevares separat på sikre servere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 07.06.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Kodelister med navn og kontaktopplysninger, samt lydopptak vil destrueres. Anonymiserte transkripsjoner av intervjuene vil forbli lagret på HVL sin forskerserver for mulig bruk i framtidig forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student: Sissel Robertsen, sisselrobertsen@gmail.com, tlf. 95 23 75 60.
- Veileder ved Høgskulen på Vestlandet: Gunnar Husabø, gunnar.husabo@hvl.no, tlf. 57 67 63 31
- Personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet: Trine Anniken Larsen, trine.anniken.larsen@hvl.no, tlf. 55 58 21 17

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Gunnar Husabø

Student
Sissel Robertsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Koronapandemiens påvirkning på undervisningspraksiser" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et forskningsintervju
- at det gjøres lydopptak og tas notater underveis i intervjuet
- at funnene fra studien kan publiseres i anonymisert form i studentens masteroppgave
- at data fra intervjuet kan brukes i anonymisert form etter prosjektslutt
- at studenten tar kontakt igjen dersom det skulle være behov for ytterligere innsamling av data

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)