MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn: Steinar Pettersen, kandnr. 4

Widar Waleniussen, kandnr. 3

«Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonsfaglig digital kompetanseutvikling hos lærerne gjennom et fokus på skoleutvikling?»

Dato: 28.08.2020

Totalt antall sider: 109

NORD universitet

www.nord.no

Forord

Denne oppgaven representerer på en måte en tjuefemårig reise for oss. Den har gitt ytterligere innsikt i egen profesjon, og arbeidet med oppgaven har innfridd våre forhåpninger om å øke vår innsikt og kompetanse. I 1995 møttes vi tilfeldig på siste året på videregående skole og skrev den gangen en særoppgave sammen. Tilfeldighetene ville det slik at vi begge utdannet oss på forskjellige steder i landet innenfor pedagogikk og IKT. Senere arbeidet vi som lærere, rådgiver og IKT-veiledere på barneskoler, ungdomsskole og på universitet. Nok en tilfeldighet oppsto, da vi begge ble ansatt som skolefaglige rådgivere innenfor pedagogikk og IKT i samme kommune i 2017. Da hadde vi begge uavhengig tenkt å gå videre med et master-studie, for å kunne bli enda bedre i stand til å yte gode tjenester til skolene. Vi fant fort at våre interessefelt var like, og inngikk en gjensidig forpliktelse om å fordype oss i dette sammen.

Vi vil rette en takk til våre familier som har latt oss studere ettermiddager, helger og ferier. Vi retter en spesiell takk til undervisningssjefen vår for oppmuntring og tilrettelegging når det har stått på som verst.

En stor takk til universitetet, forelesere fra inn- og utland og hovedveileder Nils Ole Nilsen for kyndig veiledning. Vi vil også rette en takk til bi-veileder Atle Kristensen som startet veiledningsprosessen sammen med oss.

Sammendrag

Vi har i dette masterstudiet forsøkt å finne ut hvordan rektor erfarer og opplever det å lede lærerens profesjonsutvikling og skoleutvikling med et digitalt fokus. Med utgangspunkt i denne tematikken har vi formulert følgende problemstilling:

«Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonsfaglig digital kompetanseutvikling hos lærerne gjennom et fokus på skoleutvikling?»

Denne problemstillingen er videre operasjonalisert i to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet retter oppmerksomhet på rektor som leder utviklingen av lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Ordlyden i første forskningsspørsmål er: *«Hvordan erfarer og opplever rektor å lede lærerens digitale utvikling? (profesjonsfaglige digitale kompetanse).* Det siste forskningsspørsmålet handler om rektor erfaring og opplevelse knyttet til det å lede skolens utvikling. Ordlyden i det siste forskningsspørsmålet er: *«Hvordan erfarer og opplever rektor å lede utviklingsarbeid med et digitalt fokus?*

Undersøkelsen vår baserer seg på en kvalitativ fenomenologisk studie av et strategisk utvalg rektorer. Vi har benyttet et semi-strukturert individuelt intervju for å få fram empiri fra rektorene. Studien teoretiske grunnlag baserer seg på teori og forskning knyttet til følgende temaer: ledelse, utvikling og digital kompetanse.

Resultatene fra vår undersøkelse viser at rektorene gjør seg nytte av etablerte organisasjonstukturer i det de leder utviklingstid. Sentrale funn konsentrerer seg om at rektor har en viss avstand til klasserommet, og at dette får konsekvenser for deres engasjement rundt lærernes handlingsteorier. Rektorene trekker fram IKT-veileder som en av flere støttespillere i arbeidet med skoleutvikling med et digitalt fokus. Vi har også funnet at rektorene er i behov av å se nærmere på nasjonale strategier og rammeverk hva angår IKT-fagfeltet. Dessuten kommer det fram, at man ser ut til å ikke lengre ha behov for visjoner og egne planer for utvikling av IKT-feltet i skolen. Dette kan se ut til å ha gitt en viss forvirring i retningen for utviklingsarbeidet.

Vi ser gjennom nasjonale styringsdokumenter og internasjonale undersøkelser, at det stilles svært store forventninger til rektorollen. Undersøkelsen bekrefter langt på vei disse forventingene, i det rektorene uttrykker at det er krevende å inneha denne rollen.

Abstract

In this master thesis, we have tried to find out how the principal experience the leadership of the teacher's professional development, and school development with a digital focus. Based on this theme, we have formulated the following question:

"How can the principal facilitate professional digital competence development in teachers through a focus on school development?”

This issue is further operationalised in two research questions. The first research question, draws attention to the principal who leads the development of teachers' professional digital competence. The wording of the first research question is: "How does the principal experience and lead the teacher's digital development? (professional digital competence). The later research question, is about the principal's experience related to leading the school's development. The wording of the latest research question is: "How do the principal experience and lead development work with a digital focus?

Our study is based on a qualitative phenomenological study by a strategic selection of principals. We have used a semi-structured individual interview to bring out empirical evidence from the principals. The study’s theoretical basis, is based upon theory and research related to the following topics: management/leadership, development and digital competence.

The results of our research show that principals make use of established organisational structures through development-time. Key findings concentrate on the fact that the principal has a certain distance to the classroom, and that this has consequences for their involvement in their teachers' action-theories. The principals highlight the ICT-teacher as one of several supporters in the work on school development with a digital focus. We have also found that principals are in need of looking deeper into national strategies and frameworks in relation to the ICT field. In addition, it emerges that visions and plans for the development of the ICT field in schools, appear to no longer need visions and plans for the development of the ICT field. This may seem to have caused some confusion in the direction of development work.

We see through national government documents and international surveys, that principals are subject to very high expectations. Our survey confirms these expectations, and the principals confirms that being principal is a demanding role.

Liste over figurer anvendt i oppgaven

Figur 1: Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, s. 10

Figur 2: Spenningsforhold i tilpasset opplæring, s. 14

Figur 3: Forandringens dimensjoner, s. 21

Figur 4: Lærerens kunnskapsutvikling gjennom teoretisering, s. 32

Figur 5: Fire faser for å engasjere lærerne i handlingsteori, s. 35

Figur 6: Utviklingshjulet, s. 40

Figur 7: Coveys tidsmatrise – hva bruker vi vår tid til? s. 42

Figur 8: Femtrinnsmodellen for læring, s. 43

Figur 9: SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi (1995), s. 45

Figur 10: Digitalt kompetent skole, s. 46

Figur 11: Positivistisk og hermeneutisk metode, s. 51

Figur 12: Intervjutranskribering, s. 71

Vedleggs-oversikt

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 Personvernvurdering – Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Innholdsfortegnelse

Forord……..i
Sammendrag ii
Abstract..... iii
Liste over figurer anvendt i oppgaven..... iv
Vedleggs-oversikt.....v
Innholdsfortegnelse vi
1.0 Bakgrunn og temavalg 1
1.1 Oppgavens formål 8
1.2 Problemstilling og avklaringer.....9
1.3 Nyere forskning som aktualiserer vår problemstilling 11
1.3.1 Tilpasset opplæring 14
2.0 Oppgavens teoretiske grunnlag 17
2.1 Ledelse.....17
2.1.1 Det «to-øyde» perspektivet.....18
2.1.2 «Det vitenskapelige øyet» 19
2.1.3 «Det kunstneriske øyet» 20
2.1.4 Systematikk og strategi.....21
2.1.5 Transaksjons- og transformasjonsledelse 22
2.1.6 Nyere retninger innenfor skoleledelse.....24
2.1.7 Elevsentrert skoleledelse 26
2.1.8 Distribuert ledelse og medarbeiderskap 29
2.2 Organisasjons og profesjonsutvikling 30
2.2.1 Hvordan lede lærernes læring? 30
2.2.2 Lærernes kunnskapsutvikling gjennom teoretisering.....31
2.2.3 Hvilke verdier er styrende for lærernes kunnskapsutvikling? 32
2.2.4 Omgåelse og engasjement 33
2.2.5 Engasjere lærerne i handlingsteori 34
2.2.6 Hvordan lede utvikling.....37
2.2.7 Aksjonslæring og erfaringslæring.....38
2.2.8 Utviklingsmøter som skiller mellom drift og utvikling 39
2.2.9 Hvordan prioritere utviklingsoppgaver?.....41
2.2.10 Femtrinnsmodellen for læring 43
2.2.11 Forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap 44

2.3 Digital kompetanse 45
2.3.1 Den digitalt kompetente skolen 46
2.3.2 Hva driver teknologisk endring? 47
2.4 Oppsummert om det teoretiske grunnlaget 48
3.0 Metodologi 49
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted 49
3.1.1 Ontologiske og epistemologiske refleksjoner 50
3.1.2 Positivismen og Hermeneutikk 51
3.1.3 Fenomenologi 52
3.2 Design og Utvalg 53
3.2.1 Utvelgelse av respondenter 55
3.3 Valg av metode 57
3.3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode 58
3.3.2 Innsamling av kvalitative data 59
3.3.3 Det kvalitative intervjuets faser 60
3.3.4 Intervjuguide 62
3.3.5 Hvordan møte respondentene 63
3.3.6 Prøveintervju 64
3.4 Oppgavens gyldighet 65
3.4.1 Intern og ekstern gyldighet 65
3.4.2 Refleksjoner rundt egen forforståelse 67
3.5 Etiske overveielser 68
3.6 Analyse 69
4.0 Presentasjon og analyse av empirien. 73
4.1 Rektors erfaring og opplevelse av å lede profesjonsutvikling med digitalt fokus 73
4.1.1 Rektors erfaring og opplevelse av IKT 73
4.1.2 Rektors erfaringer og opplevelse av digital kompetanse 75
4.1.3 Rektorenes beskrivelse av PFDK 76
4.1.4 Oppsummering IKT og digitalt fokus 76
4.2 Rektors erfaring og opplevelse av utviklingsarbeid 77
4.2.1 Utviklingsarbeider sett fra rektors perspektiv 77
4.2.2 Rektors erfaring med utviklingsarbeider innenfor IKT 78
4.2.3 Rektors opplevelse av skolens utviklingskompetanse. 79
4.2.4 Oppsummert om rektors erfaring og opplevelse av utviklingsarbeid 80
4.3 Rektors erfaring og opplevelse av ledelsesutfordringer 81

4.3.1 Rektors beskrivelser av plangruppen og IKT-veileder 82
4.3.2 Organiserer seg for utvikling 83
4.3.3 Rektorens beskrivelse av visjon og strategi 84
4.3.4 Oppsummert om rektors erfaring og opplevelse av ledelse 85
5.0 Drøfting av våre funn 86
5.1 Påvirkning fra rektor 86
5.2 Hva tenker rektor om å tilrettelegge for lærernes læring? 93
5.3 Rektor som organisasjonsleder 100
5.4 Oppsummering 106
6.0 Oppsummering og konklusjon 108
Litteraturliste 110
Vedlegg 1 115
Vedlegg 2 118
Vedlegg 3 120

1.0 Bakgrunn og temavalg

Teknologien endrer samfunnet. Digitalisering og Internett har bidratt til å endre samfunnet de siste tjue årene, og Internett har stadig fått flere brukere og anvendelsesområder; «Internett fikk 50 millioner brukere i løpet av sine første tre år som kommersielt nettverk» (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 13). I dag er Internett verdens viktigste kommunikasjonsarena, og er et raskt voksende globalt nettverk. Det stadig voksende Internettet har også ført til en stadig større utbredelse av mobil- og smarttelefoner; «I følge The Economist hadde om lag halvparten av verdens voksne befolkning i 2015 en smarttelefon. Andelen er forventet å vokse til 80 prosent i 2020» (Kommunal-og moderniseringsdepartementet, 2016). Dette står i kontrast til at man tidligere kunne se, at teknologi var mer forbeholdt spesialister. Nå er det blitt en allmenn teknologi som gjennomsyrer både samfunnet og økonomien, på måter man kanskje vanskelig kunne sett for seg. Forskere ved Norges Tekniske Vitenskaps Akademi peker på denne teknologiske utviklingen, og omtaler den som den fjerde industrielle revolusjon. Dette forteller oss om nye spennende områder som er under utvikling, deriblant VR-teknologi, nanoteknologi, Internet of Things (IoT), digital læring, kunstig intelligens, robotisering og automatisering. Dette er teknologier som akademiet mener vil være avgjørende for samfunnsutviklingen de neste ti årene (Rolstadås, Krokan, Dyrhaug & Norges tekniske, 2017).

Digitaliseringen i samfunnet både globalt og nasjonalt påvirker alle sektorer i arbeidslivet, også i menneskets privatliv. I vårt daglige virke på skoleeiernivå observerer vi de pågående endringene og utviklingen som påvirker skolesektoren, og det vi også omtaler som digital læring og lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Regjereringen presenterte i 2015-2016 sin overordnete IKT-politikk gjennom Meld. St. nr. 27 Digital Agenda (Kommunal-og moderniseringsdepartementet, 2016). Denne stortingsmeldingen danner et grunnlag for digitaliseringspolitikken i offentlig sektor. Politikken vil også ha direkte konsekvenser for grunnopplæringen og skolesektoren generelt. Det handler i det store bildet om hvordan vi som nasjon kan utnytte IKT til samfunnets beste nå, og i framtiden. Innenfor digitaliseringspolitikken har regjeringen noen hovedprioriteringer som skal gi en retning. Prioriteringene som får direkte konsekvenser for grunnopplæringen, er blant annet «Brukeren i sentrum», noe som i skolen innebærer at eleven må være i sentrum for hvordan digitaliseringen i skolesektoren skal legges opp (Kunnskapsdepartementet, 2017a). En annen prioritering regjeringen legger opp til i sin IKT-politikk er styrket «digital kompetanse og deltakelse». I skolesektoren vil dette bety at regjeringen ønsker at skolesektoren retter en

større og mer intensiv innsats, for å styrke den digitale kompetansen hos elever og lærere. Kompetansen skal dermed styrkes fra grunnopplæringen, og videre i en borgers liv. IKT-kompetansen er og blir dermed en viktig forutsetning for digitaliseringen i Norge. Videre peker regjeringen på «innovasjon og produktivitet» som nok et fokusområde, og som vil gi konsekvenser for hvordan grunnopplæringen må se framtidige utfordringer, digitalisering og fagfornyelsen i sammenheng (ibid.).

I lov om grunnskolen og videregående opplæring § 1-3 er retten til tilpasset opplæring hjemlet: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). I fagfornyelsens overordnede del 3 under «Prinsipper for skolens praksis», og punkt 3.2 «Undervisning og tilpasset opplæring», viser man til prinsippene om at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). I vår oppgave forsøker vi å se på hvordan rektoren kan legge til rette for lærerens profesjonsfaglige digitale utvikling. Denne utviklingen skal igjen kunne gi flere muligheter og bedre forutsetninger for lærerne, til å gi en tilpasset opplæring for elevene ved hjelp av digitale verktøy. Vi ser altså ikke direkte på den tilpassede opplæringen som foregår mellom lærer og elev i klasserommet. Derimot har vi et perspektiv på tilpasset opplæring, knyttet til rektors rolle som pedagogisk leder. Dermed ser vi på hvordan rektor kan legge til rette for å utvikle lærerens profesjonsfaglige kompetanse, slik at de får de beste forutsetninger for å nå intensjonene med tilpasset opplæring.

Vi kan se til nasjonale digitaliseringsstrategier som har sitt utgangspunkt hentet fra Meld. St. nr. 27, Digital Agenda 2015-2016. Regjeringen legger føringer i sin *digitaliseringsstrategi for den offentlige sektor* (Kommunal-og moderniseringsdepartementet, 2019). Denne strategien har et mål om at brukerne skal oppleve en mer ensartet offentlig sektor. Hensikten med strategien er å gi de forskjellige aktørene i offentlig sektor støtte i den digitale endringen som skjer i samfunnet. Digitaliseringsstrategien viser til kartlegginger som sier at ledere og arbeidstakere mangler nødvendig kompetanse for å få utnyttet teknologien fullt ut (Kommunal-og moderniseringsdepartementet, 2019, s. 48). Videre sier strategien at man må ha en strategisk tilnærming til kompetanseutvikling, og et fokus på kompetansekrav både ved rekruttering og i forbindelse med videre- og etterutdanning av ansatte.

Regjeringen har i sin *digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen* 2017-2021 skissert noen perspektiver, mål og hovedområder. Regjeringen påpeker at vi trenger å gjøre noen kloke valg

for at elevene skal kunne lære å håndtere en veldig dynamisk og raskt foranderlig verden. Digitaliseringsstrategien påvirker alle i utdanningssektoren, fra nasjonale skolemyndigheter, via kommunale skoleeiere og ut til den lokale skolelederen og deres lærere. Til sist vil dette påvirke elevene, og hvilke grunnleggende digitale ferdigheter de skal beherske i fremtiden. Vi kan se på det som om at vi må utvikle flere, og litt nye og andre tilpassede ferdigheter hos de fremtidige deltakerne i arbeidslivet. En rekke arbeidsoppgaver i dag vil endres som resultat av en stadig økende grad av denne teknologi-utviklingen. Dette handler på mange måter om å utdanne dagens elever for en fremtid vi ikke helt kjenner rekkevidden av. Et av målene i digitaliseringsstrategien er at IKT skal kunne utnyttes godt i både planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, og kunne benyttes slik at læringsutbyttet til elevene økes (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Til det trenges det lærere som er dyktige på klasseledelse i teknologirike omgivelser, og lærere med pedagogisk og faglig autoritet i klasserommet. Disse lærerne skal ledes og utvikles gjennom at skoleledelsen inkluderer de ansatte, og sammen utvikler en IKT-plan som skal gi skolen en digital utvikling. Skoleledelsen har ansvaret for å legge til rette for, samt følge opp at slike planer blir en sentral del av skolens virksomhet og organisasjonsutvikling. Digitaliseringsstrategien for grunnopplæringen legger også føringer for at skoleledelsen har ansvaret for lærernes pedagogiske arbeid med IKT. Det forventes også at ledelsen har en oversikt over lærernes kompetansebehov (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I vår oppgave retter vi oppmerksomheten vår mot ledelse, skole- og organisasjonsutvikling og profesjonsfaglig digital kompetanse. Disse områdene utgjør oppgavens sentrale tema. Profesjonsfaglig digital kompetanse, også referert til i litteraturen som PfDK, er et begrep som favner to viktige sider av hva som forventes av en lærer og skolen. På den ene siden handler det om den digitale profesjonsutøvelsen, og på den andre siden selve profesjonsutviklingen (Furberg & Lund, 2016). Temaene våre blir også omtalt i to sentrale offentlige utredninger. Dette beskrives av Ludvigsen-utvalget i «*Elevenes læring i fremtidens skole» og «Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser»* og (NOU 2014:7, 2014; NOU 2015:8, 2015). I disse offentlige utredningene trekker man blant annet fram en økt fokus på skoleledelse, lærerprofesjon, utviklingsarbeid i skolen, forsknings- og erfarings-basert utviklingsarbeid, den digitale skolehverdagen, kompetanse og ferdigheter for det 21. århundre. Forventninger til skoleledelse blir grundig omtalt og beskrevet i NOU 2014:7, som viktig for pedagogisk utvikling av skolen. Utredningen anerkjenner rektorrollen som krevende og kompleks med mange ansvarsområder både med og uten pedagogisk innhold.

I utredningen trekkes det også fram rektors rolle i implementeringen av nytt innhold og nye læringsmåter. I NOU 2015:8 ser vi at utvalget ser for seg en bedret og endret lærerprofesjon, som i større grad baserer seg på forsknings- og erfaringsbasert utvikling. Dette med en klar referanse til at kompetanseutvikling bør skje gjennom de kollektive læringsprosessene i skolenes profesjonelle felleskap. Aas & Paulsen (2017) støtter opp under dette med å henvise til at det bør satses på skolebasert evalueringsarbeid, praksisdeling og bruk av relevant forskning (Aas & Paulsen, 2017, s. 16).

Dette aktualiserer organisasjonsutviklingen som skolene forventes å utføre som lærende organisasjoner (NOU 2015:8, 2015, s. 91). Den digitale skolehverdagen belyses av utvalget som et satsningsområde over tid. Spesielt de siste ti årene har skolehverdagen blitt mer digitalisert. Utredningen i 2014 viser til senter for IKT i utdanningen (2013), som referer til statistikk fra TALIS 2013- undersøkelsen. Her konstaterer man at norske ungdommer anvender digitale verktøy dobbelt så mye som gjennomsnittet i undersøkelsen (NOU 2014:7 s.29). Man referer internasjonalt og nasjonalt til at vi må tilegne oss nye ferdigheter, ofte referert til som kompetanser for det 21. århundre.

I den forutgående beskrivelsen av den skolepolitiske konteksten, ser vi gjennomgående krav til skolen og dens skoleledere om å være i utvikling. Internasjonalt blir norsk skole vurdert og sammenlignet med andre europeiske lands undervisning og læring. Utdanningspolitiske føringer slik som i Meld. St. nr. 31 «Kvalitet i skolen», peker man på at skolelederen har en viktig rolle i det å drive skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Videre sier stortingsmeldingen at man har troen på den kompetente skolelederen i et profesjonsfelleskap med lærerne. OECD- rapporten «Improving school Leadership», viser til at skolelederen som setter mål og inspirerer til å nå dem, er svært viktig (OECD, 2008). På bakgrunn av dette kan vi se at det legges et betydelig press på de lokale skolelederne om å ha vilje, energi og kompetanse til å drive skoleutvikling. Rektorene som pedagogiske og administrative ledere har fått mye, og mer ansvar enn tidligere for å lede skoleutvikling og organisasjonens læring. Ser man på helhetsbildet, kan man forstå behovet for å skolere og styrke rektorene, og dermed opprettet man den nasjonale rektorutdanningen allerede i 2009.

I en pressemelding fra nåværende kunnskapsminister Guri Melby, den 23.03.2020, der hun kommenterer TALIS-undersøkelsen fra OECD om lærernes digitale hverdag;

> «norske lærere er flinke til å spille hverandre gode, de er løsningsorienterte i vanskelige situasjoner og er pedagogisk sterke både i det virtuelle og i det fysiske klasserommet. Derfor blir jeg heller ikke overrasket over å se at lærerne opplever å ha god kontroll på undervisningen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Kunnskapsministeren kommenterer på den annen side at hun registrerer at tjue prosent av lærerne fortsatt uttrykker et behov for å mestre IKT i undervisningen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I Norge kan vi anses for å være storforbrukere av digital teknologi. Vi har også opplevd at teknologien endrer både hvilke typer jobber vi danner, og innholdet i de eksisterende jobbene. Dette vil kunne føre til at vi er flere som opplever en endret arbeidshverdag, men samtidig opplever vi spennende fremskritt. I Norge er skolen viktig for å gi elevene en digital utdanning og dannelse som skal ruste dem for fremtiden. I skrivende stund har vi vært vitne til, og er fortsatt preget av Corona-Pandemien. Den førte til stengte skoler og de strengeste tiltak i nasjonen i fredstid. Rask og presis omstilling måtte til, og skolene våre iverksatte digital undervisning i hele landet. Skolene løste i all hovedsak denne nye hverdagen på en utmerket måte, og vi omstilte oss til å drive hjemmeundervisning. Lærerne og skoleledere har vist kreativitet, og terskelen for å ta i bruk digitale verktøy har blitt betydelig lavere. Det kan være interessant å senere undersøke om hvorvidt den digital kompetansen hos lærerne har økt på bakgrunn av situasjonen som oppsto. Avisartikler og oppslag i media har i stor skala kommentert de dugnadsvillige og løsningsorienterte lærerne, som nærmest over natten ble «digitalpedagoger». Dugnadsgrupper oppsto på sosiale medier, og vi fikk høre om de rutinerte digitalpedagogene som delte velvillig med de mindre rutinerte.

Vi har vår arbeidshverdag i en mellomstor bykommune med noen og tjue skoler. Elevtallet ligger over 6000 for aldersgruppen 6 til 16 år. Vi er administrativt sett en tre-nivåkommune, der vi utgjør og arbeider på skoleeier-nivået. Skoleslagene er av flere typer, fra de minste fådelte skolene, til de store fulldelte 1.-10. skolene. Hvis man ser på investeringsvillighet på PC og nettbrett, og hvilken plass kommunen har gitt det digitale i mange år, kan man ane at den er langt framme sammenlignet med Norge generelt. De siste ti årene har utstyrsparken til elevene i antall vært rundt 1:1 (en enhet til hver elev), men først de siste to årene har man klart å få reelle 1:1, da man har klart å bytte ut de siste datarommene med bærbart utstyr. Det er først nå i den senere tid det har kommet politiske bifall på at vi faktisk har, og skal ha 1:1 dekning i grunnskolen. Nær sagt alle skolene har en IKT-veileder til å bistå elevene, lærerne og skoleledelsen. På bakgrunn av vår mangeårige erfaring på dette området i vår kommune, mener vi å ha observert en del forskjeller hva angår IKT-veilederrollen. Det kan se ut for at

det er et visst sprik i hvor mye tid disse har blitt gitt til rådighet for arbeid på IKT-feltet. På den ene siden ser det ut for at IKT-veileder brukes til de mer tekniske oppgaver og administrasjon. På den annen side finner vi noen få IKT-veiledere som er en del av skolens lederteam med pedagogisk bakgrunn. IKT-veiledere kan generelt sett se ut til å ha fått en betydningsfull posisjon, som kan minne om en slags «ekspert-rolle» på maskinvare, drift, apper og programvare. Det er imidlertid de færreste som har noen formell kompetanse og utdanning innenfor IKT, men entusiasmen og teknologioptimismen har syntes å være stor. Noen få av de nyere IKT-veilederne som har kommet til de senere år, har formell utdanning innenfor pedagogisk bruk av IKT. Vi har blitt fortalt at disse da har studert «IKT for lærere» på høgskole eller universitetsnivå. Tidligere år har man basert seg på å gi enkel kursing til IKT-veiledere via skoleeier. I tillegg kan vi se at flere av IKT-veilederne benytter seg av et nettverk bestående av IKT-veiledere på de andre skolene. Denne rollen har vært bekledd av det som vi gjerne kan kalle ildsjeler i en årrekke, men over tid har flere gått inn i andre roller i skolen, eller i pensjonistens rekker. Dette med forskjellene i IKT-veiledernes tidsressurs og varierende kompetanse, blir merkbart når vi skal arbeide med skolenes digitale utvikling. I rollene våre som skolefaglige rådgivere er det rektorene og IKT-veilederne vi har mest kontakt med ute på skolene. I det vi representerer skoleeier, tar vi ansvaret for å drive IKT-veileder nettverket. Det innebærer for oss at vi inviterer til mindre og større møter, setter agenda og driver blant annet påvirkning og opplæring.

Inntil for to-tre år siden ble IKT-utstyr kjøpt inn av skolene selv, etter at de ble gitt tildelinger av et mindre kronebeløp pr. elev. Dette utviklet seg til utstyrs- og kvalitetsforskjeller skolene imellom. Denne jobben har derfor vi som representant for skoleeier overtatt, for å forsøke å oppnå en likhet og rettferdighet på tvers av skolene. Det man observerte tidligere, og konsekvensene dette fikk for skolene, var at det varierte i for stor grad på både vilje og mulighet til å kjøpe IKT-utstyr. I tillegg kunne det mangle kunnskap og kompetanse om hva slags utstyr man skulle ha rent kvalitetsmessig.

Skoleeier i vår kommune baserer seg på en organisering, der vi har leder- og rektormøter jevnlig fordelt utover skoleåret. Vi har slik sett en arena for å nå alle skolelederne personlig, når og om det skulle være behov for det. Skoleåret er sammensatt, og preges gjerne av forholdet mellom drift og utvikling. I perioder er presset på utviklingsagendaen mer merkbart for rektorene enn i andre perioder. Dette er med andre ord en presset tid med mye på agendaen, og man må klare å «treffe rett» med innholdet i forhold til hva rektorenes oppmerksomhet er til enhver tid. Dette er en arena der vi jobber etter modellen «lærende

møter» (Roald, 2020). Denne modellen setter en profesjonell og forutsigbar struktur for å kunne drive utviklingsarbeidene fram. Lærende møter innebærer for oss, en foretrukket metode for arbeidet sammen med rektorene, der vi arbeider for å utvikle praksis og en lærende kultur. Vi forsøker med metoden å gå profesjonelt i dybden på utviklingsarbeid. Dette innebærer blant annet at skolelederne bes om å være forberedt på temaene, som man aktivt sammen skal gå i dybden på i ledermøtene. I tillegg inntar vi en rolle som spørrende mer enn fortellende og instruerende. Diskusjoner skjer gjerne etter rekkefølgen; Individuelt arbeid (I), gruppediskusjon (G) og plenumsfremlegging (P) (ibid.). Disse lærende møtene er således en arbeidsmetode, som vi forsøker å modellere og stimulere til bruk av. Dette slik at skolene selv kan benytte og utvikle denne møte-metodikken til bruk i sine egne felles- og utviklingstider. Medskaping og følelsen av å bidra til felleskapet og eierforhold til temaer som skal drøftes, kan være en potensielt god effekt. Den kommunale skolestrategien, ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017c) og fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) er noen av våre eksempler på større satsningsområder, som denne arenaen benyttes til nå for tiden. Vår kommune har i felleskap med skolene, politikken og mange andre aktører, utviklet en strategi for 2018-2023. Denne har vært bearbeidet i mange runder og utgjør en felles overordnet retning og visjon for skolene våre: «Elevene rustes i nuet for fremtiden gjennom opplevelse av trygghet, trivsel, mestring og læringslyst». Dette er hva våre skoler uttrykker og ønsker i sin visjon. Det innføres over hele skole-Norge nye læreplaner, dette kalles for fagfornyelsen. Skoleeier har arbeidet mye med ny overordnet del, og involvert bredt for å innføre de nye fagplanene som skal gjøre fagene bedre og mer relevante for fremtiden. Det er verdt å merke seg at i fagfornyelsens overordnede del kapittel to; «Prinsipper for læring, utvikling og danning», legges opp til en videreføring av de *grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 12). I vår kontekst som konsentrerer seg om det digitale, ser vi dermed at de nasjonale myndigheter viderefører et fokus på de digitale grunnleggende ferdigheter slik vi fant dem i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I læreplanens overordnede del under punkt 3.5, viser man til at skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap, der man sammen reflekterer over felles verdier, og det skal også være en arena der man utvikler felles pedagogisk praksis. Man kan med dette se at kravet om at man skal utvikle seg sammen er godt forankret i styrende dokumenter. Profesjonsfelleskapet forutsetter med andre ord god ledelse fra både skoleeier og skoleledere. Læreres profesjonsutvikling skjer innenfor rammene av dette profesjonsfelleskapet.

Skoleledere og lærere har videre et felles ansvar for å legge til rette for god skoleutvikling. «Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 18).

Dersom vi ser nærmere på «lærende møter», og da med spesielt fokus på vårt digitale fagfelt, kan vi si at denne møte-arenaen med skolelederne, har vært relativt mye benyttet. Da har det vært for å blant annet jobbe med rammeverket for den profesjonsfaglige digitale kompetansen. Typisk har vi da brukt metoder som det «lærende møtet» inneholder, med forberedelse, gruppearbeider og IGP metodikk. I tillegg har disse møtene vært benyttet til å aktualisere begreper som digital modenhet og gjennomgang av IKTplan.no sammen med rektorene. Her har det også vært invitert gjester fra tidligere Senter for IKT i utdanningen, og vi har hatt erfaringsdelinger fra kompetente digitalpedagoger i egen og andres kommune. Nettopp det siste med modellering og praksiseksempel har vært kommentert fra rektorene som spesielt positivt. Rektorene gir et inntrykk av at det er lenge siden de har undervist selv, og da spesielt i sammenheng med pedagogisk bruk av digitale verktøy. De gir da et uttrykk for at det er berikende å se en god og pedagogisk begrunnet anvendelse av IKT.

Oppsummert i denne delen har vi vist til en gjennomgående tematikk som først er omtalt i nasjonale offentlige utredninger. Disse har igjen lagt grunnlaget for stortingsmeldinger. Dette har videre kommet til uttrykk i nye læreplaner for grunnopplæringen (Fagfornyelsen). Skoleledelse, organisasjons- og utviklingsarbeid, tilpasset opplæring og profesjonsfaglig digital kompetanse er således bakgrunnen og tema for oppgaven vår.

1.1 Oppgavens formål

Formålet med oppgaven vår er å gjøre en undersøkelse av, og finne ut hvordan rektor erfarer og opplever å legge til rette for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanseutvikling. I tillegg ønsker vi i oppgaven vår å finne ut hvordan rektor erfarer og opplever å lede et skoleutviklingsarbeid med digitalt fokus. Vi har et ønske om å sitte igjen med en bedre forståelse for hva som påvirker rektor, slik at dette igjen kan komme til nytte i senere utviklingsarbeider med IKT. Ved å undersøke hvordan skolene legger til rette for utvikling, kan vi som skolefaglige rådgivere på skoleeiernivå få en bedret forståelse. Dette kan gjøre oss i stand til å støtte rektorene på en enda bedre måte i utviklingsarbeider, både med og uten et digitalt fokus.

1.2 Problemstilling og avklaringer

Med bakgrunn i de temaer som vi har vist til ovenfor har vi formulert en problemstilling og forskningsspørsmål på det vi er interessert i å undersøke. Problemstillingen skal handle om rektors ledelse av lærernes profesjonsutvikling, ledelse av skoleutvikling og organisasjonsutvikling med et digitalt fokus.

Problemstilling:

«Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonsfaglig digital kompetanseutvikling hos lærerne gjennom et fokus på skoleutvikling?»

Forskningsspørsmål:

Ut i fra den formulerte problemstillingen, har vi kommet fram til to forskningsspørsmål som skal bidra til å operasjonalisere oppgavens problemstilling.

a) *Hvordan erfarer og opplever rektor å lede lærerens digitale utvikling?*

   (profesjonsfaglige digitale kompetanse)

b) *Hvordan erfarer og opplever rektor å lede utviklingsarbeid med et digitalt fokus?*

Begrepet «profesjonsfaglig digital kompetanse» krever ytterligere avklaringer. Begrepet er tidligere nevnt i oppgavens bakgrunn og tema. I tillegg er begrepet sentralt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Den teknologiske utviklingen i samfunnet påvirker lærerprofesjonen, og dette skaper utfordringer for blant annet pedagogikk og didaktikk. I tillegg påvirker teknologiutviklingen elevens digitale dannelse og utviklingen av grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse adresserer dette, og det er videre aktualisert ved at utdanningsdirektoratet understreker den påvirkningen den digitale utviklingen har på lærerprofesjonen, og utdanningssystemet generelt. Det teoretiske perspektivet i rammeverket består av syv kompetanseområder som inneholder beskrivelser av kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det nasjonale rammeverket ble

utdanningspolitisk vedtatt så langt tilbake som i 2017. Imidlertid oppleves det som om at rammeverket fremdeles er til en viss grad ukjent. Det kan kanskje ha sin forklaring i at rammeverket ikke er styrende, men av retningsgivende karakter (Brynildsen, 2019).

Rammeverket illustreres i modellen nedenfor som en dynamisk, sammensatt og kompleks kompetanse, der alle elementene er like viktige for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. I vår oppgave vil vi imidlertid fokusere på de deler av modellen i rammeverket, (Figur 1) som vi anser som mest relevant for å svare på oppgavens problemstilling. Vi ser at kompetansene «ledelse av læringsprosesser», «endring og utvikling» og «skolen i samfunnet» blir de mest sentrale områdene i vår oppgave.

Figur 1: Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Ledelse av læringsprosesser handler om lærerens kompetanse i å lede læringsarbeid i teknologirike omgivelser. Videre kan man da se på hvordan læreren utnytter mulighetene til å variere og tilpasse opplæringen, slik at dette bidrar til å stimulere elevenes læringslyst, elevenes strategier og kompetanser for å tilegne seg læring. Denne kompetansen som lærere må inneha for å kunne være profesjonsfaglig digitalt kompetent, utfordrer både kompetanse, ferdigheter og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Dette blir både et individuelt,

men også en skoles kollektive fokus, idet rektor skal legge til rette for lærernes læring og utvikling på dette feltet.

Kompetansen «endring og utvikling» innebærer at læreren forstår PfDK som en dynamisk, fleksibel og situert kompetanse. Dette betyr at læreren forstår at feltet er i konstant endring og som rammeverket viser til: «Læreren forbedrer sin kompetanse og endrer egen praksis med utgangspunkt i forskning og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). I det denne kompetansen også fremhever delingskultur, kan man ane at man her trenger å legge til rette for et kollegialt utviklingsarbeid.

«Skolen i samfunnet» handler om mye, men man kan blant annet trekke fram, det man tidligere har observert i offentlige utredninger, om at læreren bidrar til elevenes digitale dannelse. Dette kan igjen ses i sammenheng med digitaliseringen og morgendagens arbeidsliv. Her kan man trekke inn både det lokale miljøet og kultur, men også de større globale perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

«Pedagogikk og fagdidaktikk» er et område som favner om helt sentrale områder som den profesjonsfaglige digitalt kompetente læreren må beherske. Også dette området viser til at læreren kan reflektere over egen praksis, men ikke alene. Forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap og samarbeid med flere, trekkes også fram (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

1.3 Nyere forskning som aktualiserer vår problemstilling

For å ramme inn aktualiteten i vår studie velger vi å vise til nyere forskning rundt tematikken vår. Vi ønsker å vise til nyere forskning som forteller noe om skoleledelse, forskning knyttet til organisasjons- og skoleutvikling. I tillegg ønsker vi å vise til nyere forskning som handler om lærerens digitale profesjonsutvikling. Vi begynner med å se nærmere på hva OECDs internasjonale studie «Teaching and Learning International Survey» sier (TALIS) (OECD, 2019b). Denne internasjonale undersøkelsen retter oppmerksomhet både på skoleleder, lærer og de generelle forventninger som man stiller skolelederen i det å drive skoleutvikling. Krav til digital kompetanse er også berørt i undersøkelsen. Dernest ser vi til forskning på klasseledelse i teknologirike omgivelser. Deretter ser vi nærmere på hva forskning fra en anerkjent digitalpedagog og en professor og forsker ved Universitet i Oslo sier. Avslutningsvis trekker vi fram og peker på ulike perspektiver hva angår nyere forskning knyttet til tilpasset opplæring, da gjennom skolens profesjonsfelleskap.

I OECDs internasjonale studie av undervisning og læring – TALIS 2018, undersøkes en rekke betingelser for undervisning og læring (OECD, 2019b). Norge har deltatt i disse undersøkelsene hvert femte år, helt tilbake fra i 2008. TALIS 2018 -undersøkelsen peker på at rektorer har behov for bedre kunnskap om pedagogisk ledelse. TALIS-undersøkelsen undersøker sentrale betingelser i skolen, eksempelvis undervisningspraksis og skoleledelse. Dette kommenteres også av utdanningsdirektoratet (Udir), med henblikk på den samme undersøkelsen:

> «Hver femte rektor svarer at de har «stort behov» for å bedre sin kompetanse innen lokalt læreplanarbeid. Omtrent like mange svarer at de har stort behov for bedre kunnskap om observasjon av undervisningen, hvordan de kan fremme samarbeid mellom lærerne samt å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I undersøkelsen kan vi videre observere at rektorene gir uttrykk for at mangel på tid representerer et hinder i det å oppnå en god skoleutvikling. Da blant annet med tanke på veiledning av lærere, arbeidet med planer og det å observere praksis. Dette hindrer dem, ifølge rektorene selv, i å utøve «instructional leadership» (OECD, 2019b, s. 37-38). Emstad og Postholm (2014) omtaler «instructional leadership» som et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid (FUL-ledelse).

Undersøkelsen fra OECD viser videre til at 22 prosent av de norske lærerne uttrykker et behov for bedre kunnskap om bruk av teknologi, og det å integrere bruk av digitale ferdigheter i opplæringen: «Use of information and communication technologies (ICT) for teaching is the second highest area of professional development that teachers (18%) report a high need for» (OECD, 2019b, s. 14). Til sammenligning er den gjennomsnittlige andelen marginalt lavere i de andre deltakerlandene i OECD, med sine 18 prosent. Funnene i TALIS 2018 knyttet til lærere og deres anvendelse av teknologi, understrekes også av utdanningsdirektoratet. Udir har observert behovet og dets utstrekning, og anerkjenner at det ikke bare er snakk om utstyr og drift, men at man er i behov av systematisk opplæring og integrering av digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Sitatene ovenfor fra henholdsvis utdanningsdirektoratet og TALIS er tatt med for å peke på noen av de utfordringer som skoleledere står ovenfor i norsk skole. Funnene fra TALIS 2018 samsvarer med vårt interessefelt og tema i vår problemstilling. Det handler i hovedsak om rektors ledelse av lærerens læring og utvikling i pedagogisk bruk av IKT.

Gjennom utviklingen av et profesjonelt læringsfelleskap trekker Marit Aas (2019) først fram internasjonale undersøkelser deriblant fra OECD, som blant annet står bak PISA-undersøkelsen. Disse undersøkelsen påvirker den norske nasjonale skolepolitikken. Videre støttes dette av Svein Sjøberg (2014) som peker på at PISA har vært med på å forme offentlighetens bilde av skolen og legger premissene for skolepolitikken. For å aktualisere kompleksiteten med det å drive skoleutvikling kan vi se til Marit Aas (2013) som uttrykker det slik: «Skoleutvikling er en kompleks prosess der alt henger sammen med alt, der forandringer på et område vil få innvirkning på andre områder, og der både intenderte og uforutsette konsekvenser kan bli resultatet» (Aas, 2013, s. 34).

OECD-rapporten «Improving School Quality in Norway» (OECD, 2019a) ser på det norske utdanningssystemet, og bakgrunnen for DEKOM (desentralisert kompetansemodell). Denne modellen er vist til i stortingsmeldingen «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Her legger man opp til en langsiktig statlig finansiering av den kompetanseutviklingen som skal skje lokalt i kommuner og fylkeskommuner. Dette for å finne lokale løsninger på lokale behov. Deriblant skal skoleledere sammen med universitets og høgskolesektoren, gis mulighet til å bygge kompetanse gjennom profesjonsfelleskap. OECD kommenterer den norske modellen som ambisiøs. I stortingsmeldingen sier man videre at: «Det innebærer også at det ikke vil bli satt i gang nye statlige og tematiske etterutdanningssatsinger i skolen.» (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 14).

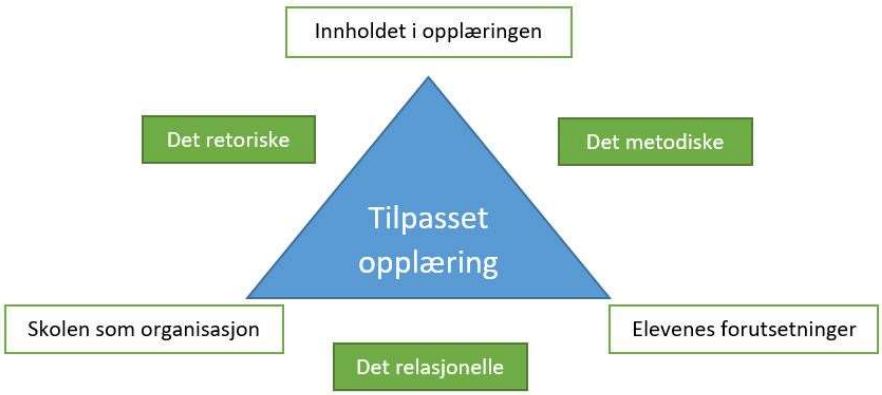
På oppdrag fra utdanningsdirektoratet (Udir) ble det i både 2013, 2016 og 2019 gjennomført en kartlegging av den digitale tilstanden i skolen. I 2016 ble denne kartleggingen referert til som «Monitor skole 2016 – den digitale tilstanden i skolen» (Egeberg, Hultin & Berge, 2016). Kartleggingen som ble gjort i 2019, omtales som «Monitor 2019 – En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager» (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019). Kartleggingene kan sammenlignes på en rekke områder, for å kunne undersøke trender og utvikling i skolen. Sentralt i alle kartleggingene har tematikk rundt den digitale kompetansen hos både elever og lærere vært undersøkt. Videre har kartleggingene undersøkt hvordan skoleeier og skoleledere arbeider med IKT. Undersøkelsen har en bred tilnærming

En fagovergripende kompetanse kan være en utfordring å utvikle. Dette peker Spurkland og Blikstad-Balas (2016) på, der de sier at skolene har utstyr nok, men de etterspør: «Dermed er det kanskje på tide å snakke mindre om apper, nettsider og enkeltverktøy – og mer om læreres

felles digitale praksiser?» (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016). De påpeker videre at en fagovergripende digital kompetanse fordrer samarbeid og systematikk på tvers i personalet. Dette er tosidig både ut ifra hvilke kompetanser de ønsker at elevene skal ha på den ene siden, og hvilken digital kompetanse læreren er avhengig av å ha på den andre. De peker med dette på, det de referer til, som den profesjonsfaglige digitale kompetansen. Til sist aktualiserer de nok et perspektiv om å lære opp elevene til å bruke og beherske digitale verktøy på en så god måte, at de kan benytte dem til egen læring. (ibid.). Dette perspektivet kan kalles *å bruke for å lære*. Rektorens rolle blir her og forstå som den som leder lærernes profesjonsutvikling i et profesjonsfellesskap.

1.3.1 Tilpasset opplæring

Nyere forskning på tilpasset opplæring, peker på at nettopp tilpasset opplæring er noe som best drøftes og håndteres gjennom skolens profesjonsfelleskap. Selve begrepet er politisk, og det er ifølge Jenssen og Roald (2015) viktig at skolene går aktivt inn og spør seg selv: «Hvordan man forstår prinsippene om tilpasset opplæring på sine egne skoler?» Videre peker de på at man bare gjennom kollegiale drøftinger og metarefleksjoner av mål og verdier kan skape en kollektiv kultur. Det er også vektlagt at skolen må møte og håndtere forventninger til tilpasset opplæring som en samlet organisasjon (Jenssen & Roald, 2015). De skisserer et dynamisk spenningsfelt for å sikre den tilpassede opplæringen, og benytter begrepene «didaktiske kategorier» for å beskrive dette i figuren «didaktiske kategorier og spenningsforhold i tilpasset opplæring». (figur 2)



Figur 2: Spenningsforhold i tilpasset opplæring

Skal skolen klare å utvikle god tilpasset opplæring, vil den være avhengig av et aktivt kollegasamarbeid, der både nyere forskning og egne resultater tas med i betraktning i utviklingen av skolens praksis. Jenssen og Roald (2015) beskriver tre spenningsfelt hvorav det første omtales som «det relasjonelle». Her stiller man seg spørsmålet om hvordan skolen skal møte elevenes forutsetninger i en vid utstrekning, og at man her bør reflektere over det mangfoldet elevene representerer. I neste spenningsfelt «det metodiske», ser man på tilpasset opplæring i møtet mellom fagene og eleven. Nøkkelspørsmålet her, er hvordan elevene møter opplæringens innhold og hvordan skolen som organisasjon legger til rette for elevers læring (ibid.). Det metodiske spenningsfeltet belyses også med begrepet differensiering og nivå-tilpasning. Innenfor dette spenningsfeltet kan vi kanskje forstå forskningen med paralleller til IKT, læringsplattformer og adaptive læringsprogrammer. Med det forstår vi at IKT og algoritmer kan bidra til å hjelpe læreren og eleven med utvelgelsen av oppgaver og lærestoff tilpasset den enkelte. «Spenningsforholdene langs de retoriske, relasjonelle og metodiske aksene i skolens læringsarbeid krever et aktivt kollegabasert analyse- og utviklingsarbeid ved den enkelte skole» (Jenssen & Roald, 2015, s. 13). Dette handler oppsummert om kollegabasert profesjonsutvikling.

Tilpasset opplæring i praksis er forsket på i nyere tid av Damsgaard og Eftedal (2015), der de har intervjuet lærere om hvordan dette kommer til uttrykk i skolehverdagen. Forskerne fremhever at lærerne opplever et press fra skolemyndigheter om å tilpasse mer, men de etterlyser praktiske eksempler på hvordan det skal foregå. Damsgaard og Eftedal (2015) kan i sin forskning henvise til lærere som forteller om digitalt fortrolige elever som benytter seg av en mengde forskjellige digitale læringsressurser. I denne forskningen får vi også her som i Jenssen og Roalds (2015) forskning, høre om begrepet differensiering, og de mulighetene de digitale verktøy kan gi. Videre refereres det til digitale verktøy som i tillegg til å gi nye muligheter, også åpner for nye undervisningsformer og andre arbeidsmåter.

Vi har tidligere nevnt «ledelse av læringsprosesser», som i rammeverket PfDK er omtalt som en profesjonsfaglig kompetanse, og er følgelig relevant for vår oppgave. Forskning på ledelse av læringsprosesser i teknologirike omgivelser for læreren, innebærer blant annet ifølge Halvorsen (2017) å beherske et mangfold av strategier. I forskningen viser han til at han med sin undersøkelse har hatt som mål å vise til refleksjoner og funn på et tema som har en undervurdert kompleksitet i seg. Riktignok tar Halvorsens forskning utgangspunkt i læreren, men vi anser det som like fullt relevant, idet det er rektoren som skal legge til rette for lærerens profesjonelle utvikling. Innledningsvis viser Halvorsens forskning til det tekniske

aspektet, som kan innebære å slå av og på innholds-filtre, og det vi kan se på som tekniske løsninger på pedagogiske utfordringer. Eksempelvis kan det vises til mobilforbud i klasserom for å unngå problemer. Samtidig påpekes det at dersom man lukker for et potensielt læringsverktøy, som mobilen kan utgjøre, risikerer noe. I et slikt tilfelle kan man dermed risikere å ødelegge for relasjonen mellom lærerne og elevene. Halvorsen (2017) viser i sin forskning også til organisatorisk strategi, der man ser på hvordan lærerne legger opp undervisningen etter ulike regler. Det bemerkes også at forskjellige lærere kan observeres å utøve ulik praksis på hvordan de organiserer undervisningen i nettopp teknologirike omgivelser. Halvorsen (2017) ser videre på det didaktiske, noe som han påpeker kan være vrient å skille fra det organisatoriske. Her trekkes det fram at didaktikken og klasseromsledelsen oppnås på en rekke forskjellige vis. Halvorsen (2017) kommenter at ved at lærerne engasjerer elevene i å delta i utforming av læringsomgivelsene, kan være med på å bygge viktige tillitsrelasjoner med elevene. Samtidig har hans forskning pekt på at mange lærere som forsøker å vekke og stimulere elevenes nysgjerrighet, anvender et mangfold av digitale metoder i sin undervisning.

I dette kapitlet har vi nå beskrevet bakgrunn og temavalg for oppgaven vår. Her har vi vist til hvordan teknologien påvirker og endrer samfunnet. Vi har også vist til hvordan digitaliseringen i samfunnet også treffer skolesektoren. Digitaliseringen skaper muligheter for digital læring, men samtidig ser vi de utfordringer det kan gi for alle aktører i skolen. Meld. St. 27 «digital agenda», legger grunnlaget for digitaliseringspolitikken i offentlig sektor, og innenfor dette er det gitt noen hovedprioriteringer som peker på retningen for samfunnsutviklingen. Digitaliseringsstrategien for grunnopplæringen 2017-2021 peker på noen perspektiver og hovedområder som den norske skolen må forholde seg til. Her ser man at det pekes på at skolelederen har ansvaret for, og skal legge til rette for lærerens pedagogiske utvikling i arbeidet med IKT. Vi har vist til nasjonale styringsdokumenter og internasjonale undersøkelser som alle sier noe om de forventninger og krav som stilles til skoleledere, lærernes profesjonsutvikling og den digitale kompetansen. Vi har inntatt et større internasjonalt perspektiv, sammenholdt dette med det nasjonale, og beveget oss til hvordan dette påvirker vår lokale kontekst. Forskning om tilpasset opplæring er også belyst, da det er et viktig prinsipp i grunnopplæring som skolelederne og lærerne skal ivareta. I neste del av oppgaven, vil vi se nærmere på relevant teori som er valgt ut på bakgrunn av oppgavens temaer, problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Oppgavens teoretiske grunnlag

Vi ønsker i dette kapitlet å vise til teori som kan være aktuell for å belyse vår problemstilling. Vi vil presisere at oppgavens perspektiv handler om profesjonsfaglig digital kompetanse, skoleledelse og skoleutvikling. Følgelig handler det om rektors erfaring og opplevelse av å legge til rette for profesjonell digital utvikling, gjennom skoleutviklingsarbeid med digital fokus. Problemstillingen vår er operasjonalisert i tre hovedtemaer. Temaene er henholdsvis ledelse, profesjonsutvikling med et fokus på profesjonsfaglig digital kompetanse og organisasjonsutvikling. Det handler om at rektor skal lede og legge til rette for lærerens profesjonsutvikling gjennom et skoleutviklingsarbeid. Dette med tanke på at man skal utvikle en kollektiv bedre praksis i organisasjonen.

I det følgende vil vi først vise til noen relevante teoretiske perspektiver på temaet ledelse. Deretter tar vi for oss teori knyttet til profesjonsutvikling og organisasjonsutvikling og til slutt noen teoretiske perspektiver på digital kompetanse.

2.1 Ledelse

Skolelederrollen har som tidligere nevnt i oppgaven fått oppmerksomhet i læreplanens overordnede del 3.5. Det presiseres her at skolelederen har ansvar for å utvikle en god skole. Det påpekes videre at det profesjonelle samarbeidet mellom alle aktørene forutsetter god ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Ledelse kan utøves på flere måter, og det er interessant å sammenligne begrepet ledelse i norsk sammenheng med ledelsesbegreper i det engelske språket. Begrepet ledelse omtales gjerne som «management» og «leadership». Det første begrepet fra engelsk språk handler om styring og administrasjon. «Leadership» på sin side referer mer til en ledelsesform der man baserer denne på samarbeid og medeierskap. Begrepet «Management» omtales også av Irgens (2016) som transaksjonsledelse. Begrepet «leadership» omtales i teori om ledelse som transformasjonsledelse (ibid., s. 226). Det å lede innebærer også at man leder *noe*, med andre ord må det ha en substans. En leder må også lede mot et mål. For å kunne gjøre det må man kartlegge og ofte finne svar på spørsmål slik som: Hvor er vi? Hvor skal vi? Og Hvordan skal vi komme oss dit?

En referanse på ledelse kan forstås utfra et tredelt teoretisk-analytisk perspektiv. En av disse dimensjonene innenfor ledelse handler om leders målorientering, problemløsning og kommuniserende samspill mellom mennesker (Johnsen, Andersen & Vanebo, 2011, s. 196). Ut fra denne referanserammen kan vi si at ledelse handler om: «… samspillet mellom

mennesker som ønsker å nå felles mål (koblet til formålet med virksomheten) ved hjelp av felles midler». (ibid., s. 196).

Lederskap er et moderne begrep som har røtter fra gammel tid. Bass (2015) refererer til Spitzberg (1986) som omtaler at lederskap avhenger av hvilken kontekst og sammenheng den utøves i (Bass, 2015). Ulike teoretiske perspektiver på ledelse eksemplifiseres bredt av Arnulf (2012), der han trekker fram «kunnskapsledelse, teknologiledelse, skoleledelse og salgsledelse» som noen av alle de ulike formene ledelse opptrer i (Arnulf, 2012). Ledelse er et sammensatt og komplisert begrep, og kan forstås ut fra to hoved-tilnærminger. Dersom man ser til den første tilnærmingen, den amerikanske tradisjonen, så skjer ledelse *gjennom andre* mennesker. I Skandinavia finner vi den andre tilnærmingen, som vil kunne observeres og forstås som en ledelse som skjer *sammen med* andre mennesker. Et slikt syn på ledelse betegnes som den Skandinaviske tilnærmingen (Busch, Dehlin & Vanebo, 2010, s. 324).

I dag blir det å lede sammen med andre, snarere enn gjennom andre, sett på som viktig (Johnsen et al., 2011, s. 196). Dette er et syn på ledelse som ifølge (Busch et al.) tilhører den skandinaviske tradisjonen. Hvordan ledelse utøves i en slik kontekst vises gjennom lederens atferd. Hvis vi også tenker at lederatferd er noe som kan oppstå hos flere personer, ikke bare hos den formelle lederen, kan i utgangspunktet alle medarbeidere opptre som uformelle ledere fra tid til annen (Johnsen et al., 2011, s. 197). I visse situasjoner vil altså flere personer kunne være involvert i utøvelsen av ledelse. Teamledere i en skoles plangruppe på sin side, kan være en del av den formelle ledergruppen med rektor som den formelle lederen. På den annen side er ofte ikke IKT-veiledere del av den formelle ledelsen. I vår studie der vi ser på hvordan rektor tilrettelegger for utviklingsarbeid i skolen, og der plangruppen med teamledere er en sentral arena, vil det skandinaviske perspektivet kunne komme til syne.

2.1.1 Det «to-øyde» perspektivet

I henhold til Irgens (2016) er det to tydelige retninger og perspektiver på ledelse. Vi forsøker å forstå disse ulike perspektivene, samt kategorisere og diskutere ulike former for ledelse, og hvor de kan plasseres i et slikt tosidig syn. I følge Schön (2001) representerer disse to perspektivene både to konkurrerende kunnskapssyn, og også to syn på hva ledelse bør være (Irgens, 2016). Det vitenskapelige perspektivet baserer seg på metoder og teknikker. Irgens behandler dette perspektivet som «Det vitenskapelige øyet», som kjennetegnes ved kategorisering, rasjonalitet, fakta, kalkulasjon, objektivitet, kontroll og måling. Det konkurrerende perspektivet på ledelse påvirkes fra noe annet en vitenskapens forståelsesform,

og domineres av «Det kunstneriske øyet». Dette perspektivet handler ifølge Irgens om følelser, forestillingsevne, subjektivitet, lidenskap, fortolkning, kreativitet og mangfold (Irgens, 2016, s. 28).

God ledelsespraksis handler om å klare å se det beste fra flere perspektiver. Ved å gjøre det får vi et pragmatisk to-øyd perspektiv. Irgens (2011) omtaler det pragmatiske perspektivet på ledelse ved å si at det oppstår en plass mellom «det kunstneriske og vitenskapelige øyet». Dette perspektivet på ledelse omtales også som et mer helhetlig perspektiv. Det to-øyde synet handler om at vi skal ta inn over oss og forstå hvilke påvirkninger de forskjellige tradisjonene påvirker oss på i hverdagen. De to forståelsesformene kan hjelpe oss å navigere i en kompleks virkelighet. De gode lederne kan navigere på bakgrunn av både studier og praktisk erfaring, og har således flere strategier og en større verktøykasse for å sette i gang tiltak og handlinger, som skal til for å håndtere komplekse utfordringer. Imidlertid bemerker Irgens at en god leder må være dyktig i å oppnå en god situasjonsforståelse som kan belyse det komplekse fra flere vinklinger (Irgens, 2011). Begge retninger antas å være relevant for vår forskning, og vi velger derfor å utdype disse hver for seg. Vi snakker her om et pragmatisk to-øyd perspektiv på ledelse, som er av betydning for å belyse vår problemstilling som omhandler ledelse, ledelsespraksis og ledelsesforståelse.

2.1.2 «Det vitenskapelige øyet»

Irgens omtaler innledningsvis «Det vitenskapelige øyet» som det instrumentelle perspektivet. For å forstå hvordan dette perspektivet har vokst frem, må vi se på det fra opprinnelsen - både historisk og kulturelt. Naturvitenskapens fremvekst ble synlig i opplysningstiden, og var en motreaksjon mot middelalderens forklaringer på natur og samfunn. Descartes er sentral for å forklare hvordan fremveksten av vitenskapelig metode kom til. Descartes ble kjent som rasjonalismens fremste talsmann: «Vi kan komme fram til sann kunnskap gjennom tekning og systematikk. Det rasjonelle skal være i sentrum» (Irgens, 2016, s. 66). Naturvitenskapen utviklet seg gradvis utover 1800-tallet, og det ble utviklet bedre vitenskapelige metoder bestående av systematiske observasjoner, som lot seg klassifisere, sammenligne og analysere.

New Public Management (NPM) er i nyere tid en organisasjonsteori som kan plasseres innenfor «Det vitenskapelige øyets» retning. Irgens refererer til Moos (2013) som hevder «at NPM bygger på det instrumentelle perspektivet med sin vekt på markedstenkning, økonomi, rasjonell tenkning, konkurranse, valgfrihet, rapportering, målstyring, kontroll og

standardisering. Det er en sterk top-down tilnærming, der sporene fra vitenskapelig bedriftsledelse og prinsipal-agent-teori ifølge Moos er særlig tydelig» (Irgens, 2016, s. 114). Mange teorier har bidratt til utvikling av et instrumentelt perspektiv på organisasjon og ledelse. Dette har også påvirket skolen. Mennesket i sentrum som meningsskapende aktør er lite tilstede i et slikt perspektiv. I det instrumentelle perspektivet viser Irgens til at det fortolkende, skapende og tenkende mennesket har liten plass. De ansatte er primært en innsats-faktor for å oppnå en bedrifts mål (ibid., s. 103).

2.1.3 «Det kunstneriske øyet»

Det «kunstneriske øyet» plasseres i den fortolkende tradisjonen. Her ser man organisasjonen som uklar, mangfoldig, sosialt konstruert og subjektivt (Irgens, 2011, s. 209). Her har man et syn på endring om at dette foregår som en læringsprosess. Dette synet kjennetegnes av å ha fokus på prosess, meningsskaping, underliggende og lite synlige fenomener slik som verdier, normer, holdninger og følelser. Målene vil ha en rolle som retningsgivende funksjon, og det er prosessene som har oppmerksomhet. Det kunstneriske øyets syn legger vekt på indre motivasjon. En organisasjon under endring vil i dette perspektivet bære preg av tilpasning, delegering og meningsskaping (Irgens, 2016, s. 243). Ledelse domineres her av hvilke verdier, lidenskap man har, og et mer forpliktende engasjement. Utfordringer løses gjennom læringsprosesser (Irgens 2011 s211). Et sentralt begrep innenfor det kunstneriske øyet blir omtalt hos Irgens som «praksisorientert kunnskapsledelse». Irgens (2016) trekker fram Blacklers (1995) stemme idet han forsøker å beskrive hva praksisorientert skoleledelse handler om: «… kunnskap er et dynamisk og prosessuelt fenomen» (Irgens, 2016, s. 174). Kunnskap i dette perspektivet omtales som prosessuell kunnskap, og handler om at kunnskapen som skal utvikles er mediert, situert, pragmatisk og utfordret (ibid., s. 174). Irgens viser til en studie utført av Hansen, Nohria og Tierny (1999) som knytter det prosessuelle synet på kunnskapsledelse, med bruk av en «personifiseringsstrategi». Denne strategien legger vekt på deling av kunnskap gjennom samhandling. I små skoler kan en slik strategi gjøre det enklere å få til samarbeid og deling av kunnskap, ved at man lettere treffer hverandre og kan raskt avklare seg imellom (ibid., s. 176).

Oppsummert på det vitenskapelig og kunstneriske øyets syn på ledelse, kan vi anta at forståelsen av disse perspektivene gir konsekvenser for hvilke typer ledelse vi utøver. Irgens poengterer viktigheten av å ha en bevissthet over hvilken: «… grunnleggende forståelse for

hva man legger til grunn», i sitt lederskap (Irgens, 2011, s. 210). De to perspektivene kan antas å møtes, og blir det som Irgens omtaler som «ledelse i praksis».

2.1.4 Systematikk og strategi

Lederen, sammen med sin organisasjon av profesjonelle, står foran et sammensatt oppdrag idet det skal implementeres IKT i skolen (Halvorsen, 2009). Matrisen *(figur 3.)* krediteres opprinnelig Villa & Thousand 2001, som forsøker å vise det sammensatte i fem områder. Øverst vises disse områdene i en tilstand der alle er tilstrekkelig oppfylt, med resultatet «suksess» til høyre.

Visjon	kompetanse	insentiver	ressurser	planer	suksess
	kompetanse	insentiver	ressurser	planer	forvirring
Visjon		insentiver	ressurser	planer	engstelse
Visjon	kompetanse		ressurser	planer	langsom endring
Visjon	kompetanse	insentiver		planer	frustrasjon
Visjon	kompetanse	insentiver	ressurser		sprikende satsing

Figur 3: Forandringen dimensjoner, Villa & Thousand

Ser man stegvis på at et eller flere områder ikke er tilstrekkelig behandlet eller oppfylt, eksempelvis uten «*visjon*», så vil organisasjonen oppleve en forvirring som resultat av dette. Videre vil mangel på kompetanse kunne føre til engstelse i organisasjonen, insentiv-mangel vil kunne føre at utviklingen går sakte, ressursmangel kommer til uttrykk i frustrasjon og til sist vil manglende planer kunne gi utvikling i forskjellig retning. Halvorsen (2009) påpeker at det er omfattende krav som stilles til dem som skal lede arbeidet med å integrere IKT. Han

sier videre at man er nødt for å se helhetlig og *systemisk* på ny-teknologiseringen som skjer i skolen (Halvorsen, 2009).

I denne modellen er det viktig å forstå at det er kolonnen ytterst til høyre som er sentral. Her ser vi at dersom alle områder er oppfylt, kan forutsetningene for å oppnå suksess være tilstede.

2.1.5 Transaksjons- og transformasjonsledelse

For å ha ytterligere et perspektiv på hvordan utøvelse av ledelse kan forståes, kan vi se til Burns (1978), som viser til to typer ledelse (Irgens, 2016, s. 226). Den ene gir uttrykk for et instrumentelt perspektiv, og betegnes som en Transaksjonell form for ledelse. Denne har et kost-nytte perspektiv og ledelse gjennom ytre motivasjon. Den andre typen ledelse som Burns viser til, er opptatt av å utvikle organisasjonen gjennom å være utviklingsorientert. Dette perspektivet på ledelse kalles for transformativ ledelse (ibid.). Disse lederne leder gjennom å inspirere, og å være rollemodeller. Burns peker på at en god leder sannsynligvis innehar egenskaper fra begge praksiser. En leder som utviser lederskap i den transformasjons-pregede retningen, vil også måtte ha et øye for administrative oppgaver. Dette blir av Burns (1978) omtalt som et helhetlig perspektiv på ledelse, der god ledelse i praksis har elementer fra begge retninger (ibid., s. 226).

Begrepene *«læringsledelse»* og *«transformasjonsledelse»* presenteres av Brandmo og Aas (2017) i en modell som viser sentrale trekk innenfor ledelsesperspektivene «Instructional leadership» (Hallinger, 1990) og «Transformational leadership» (Leathwood, 1992) (Brandmo & Aas, 2017). Læringsledelse representerer tre ulike dimensjoner. Disse er å definere som skolens oppdrag, pedagogisk ledelse og det å utvikle et positivt læringsmiljø. Ut fra et skoleutviklingsperspektiv viser Brandmo og Aas (2017) at dette perspektivet har en ovenfra-og-ned ledelse, med rektor som definerer mål, koordinerer og kontrollerer. Rektor har en direkte innvirkning på elevenes læring (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). Effekten av en slik ledelsestilnærming, viser at instruksjon og veiledning av lærernes undervisning har relativt liten betydning for elevenes læringsutbytte. Forskning viser til viktigheten av innsatsen med å legge til rette for teamarbeid, med aktiviteter som klargjør mål og visjoner for lærere og elever (Brandmo & Aas, 2017, s. 58).

Transformasjonsledelse som motstykke, innebærer rektor som en koordinator og tilrettelegger. Denne tilnærmingen på ledelse konsentrerer seg om tre områder: skolens

oppdrag og innhold, den enkeltes bidrag til mål og prioriteringer, og kultur- og organisasjonsbygging. Som komponenter innenfor disse områdene kan vi nevne blant flere: «deling av visjon», «det å tilrettelegge for intellektuell stimulering» og «gi individuell støtte og bygge kultur for samarbeid». Tilnærming på ledelse innenfor dette skoleutviklings-perspektivet kan vi se som et nedenfra-og-opp perspektiv. Ledelse er distribuert, og rektor har indirekte innflytelse på elevenes læring (Brandmo & Aas, 2017, s. 57).

Intellektuell stimulering omtales som en sentral dimensjon i det Arnulf (2012) viser til Bass og Avolio sin modell, som beskriver ulike nivåer på vei mot å oppnå transformasjonsledelse (Arnulf, 2012, s. 66). Denne dimensjonen kan omtales som en av de fire I`ene som hver representerer ulike lederatferder en leder kan tenkes å utøve. De neste I`ene i modellen omtales som: *individuell hensyntaken, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse.* Dimensjonene kan antas å henge sammen og påvirke hverandre. Arnulf (2012) viser til at en transformasjonsleder må kunne utøve og forstå hva som ligger innenfor de forskjellige atferdene. En leder som viser individuell hensyntakende atferd, vil ønske å bygge relasjoner med sine ansatte. En leders oppmerksomhet på og evne til å bygge relasjoner med sine medarbeidere, omtales av Arnulf (2012) som en forutsetning for at lederen kan utøve påvirkning med å stimulere det intellektuelle (Arnulf, 2012, s. 66). Lederatferden *inspirerende motivasjon* handler om å klare å «… kunne formulere tydelige, forståelige og appellerende utsagn om hvor man er på vei («visjoner»)» (ibid., s. 67). Motivasjon av og med sine medarbeidere er således nøkkelkomponenten innenfor denne dimensjonen. Den siste I`en i Bass og Avolio sin modell handler om idealisert innflytelse. Her peker Arnulf (2012) på at lederatferden kan komme til uttrykk ved at en leder viser seg som en rollemodell ovenfor sine medarbeidere. Dette kan gi mulighet for økt innflytelse for leder.

Effekten av transformasjonsledelse er nevnt i studien til Leithwood & Sun (2012) som moderat på lærernes atferd og skolen som organisasjon. Studien viser også relativt lavt læringsutbytte hos elevene. Brandmo og Aas (2017) referer også til andre studier når effekten av disse ledelsesdimensjonene omtales. De viser til Robinson, Lloyd og Rowe (2008) sin metaanalyse som viser at effekten av læringsledelse er høyere, hva angår elevenes læringsutbytte, enn effekten av transformasjonsledelse (Brandmo & Aas, 2017, s. 57).

Forholdet mellom transaksjonsledelse og transformasjonsledelse blir aktuelt i vår forskning, idet vi undersøker om hvorvidt og hvordan rektorene leder etter visjoner, strategier eller planverk (Irgens, 2016, s. 226).

2.1.6 Nyere retninger innenfor skoleledelse

Det er interessant for vår forskning å se på forskjellige ledelsesretninger, idet vi forsøker å forstå hvilke ulike måter rektorene kan utøve ledelse på. Instructional leadership er et engelsk begrep innenfor ledelse, men kan forståes i den norske konteksten som FUL-ledelse. Begrepet er av Emstad & Postholm (2014) oversatt til norsk som «forbedring av undervisning og læring».

Vi begynner med å se litt nærmere på ledelsesperspektivet «instructional leadership», en retning med opphav fra USA på 70-tallet. Dette er et lederperspektiv i skoleutvikling som baserte seg på å snu skoler med dårlige resultater gjennom sterkt lederskap med fokus på undervisning og læring, godt læringsmiljø og klare læringsmål (Emstad & Postholm, 2014). På 80-tallet ble dette ledelsesperspektivet oppfordret brukt fra skolemyndighetene i USA. Instructional leadership ble her sett i sammenheng med effektive skoler. Lederen hadde en nøkkelrolle når suksessfull skoleutvikling skulle forklares. Lederen var tett på lærernes praksis, og hadde klare forventninger til undervisningen og elevenes læring (Emstad & Postholm, 2014, s. 184). Utover 90- tallet kom andre ledelsesdimensjoner til. Disse ble uttrykt i termer som «delt ledelse», «distribuert ledelse» og «transformativ ledelse». (Emstad & Postholm, 2014, s. 184). Nye ledelsesperspektiver på 90-tallet kom som en reaksjon mot den sterke lederen som var oppfatningen innenfor Instructional leadership.

FUL-ledelse er basert på Elmore (2000) sitt syn på skolens hovedoppgave – nemlig å forbedre skolens kompetanse, slik at elevene oppnår best mulig læringsutbytte (Emstad & Postholm, 2014, s. 185). Gjennom skoleleders aktive utøvelse av FUL- ledelse, trakk man inn kompetanse fra både lærere og elever i forbedringsarbeidet. Lederen var da aktiv og involvert, og fokus var kvalitet på undervisning og læring. Lederen bidro med både støtte og oppmuntring til de utrykte høye krav og forventninger. FUL-lederen inntok således en kultur-byggende rolle for kontinuerlig forbedring av skolen, i felleskap med elever og ansatte. Hallinger og Murphy lanserte en modell for dette perspektivet som gir oss tre ledelsesdimensjoner på FUL- ledelse (Emstad & Postholm, 2014, s. 185). Skolens visjon er den første dimensjonen, og det er viktig at lederen er en synlig og målorientert rollemodell. I denne sammenhengen kan man videre se på rektors forbilledlige bruk og omtale av pedagogisk bruk av IKT. Dette kan ses på todelt, skape skolens mål og hvordan man kommuniserer disse ut i organisasjonen sin. Slik at dette igjen når ut til elevenes faglige arbeid. Skolelederen er ikke ansvarlig for å skape visjonen alene, men at man skaper den sammen med andre. Lederen må imidlertid sikre at man har en visjon, og kommunisere den så

tydelig ut at alle er klar over og forstår, og retter seg etter den. På denne måten er lederen den som skaper en retning for utvikling, basert på de mål og verdier som er satt for skolens virksomhet i felleskap.

Den andre dimensjonen omhandler å lede undervisning og læreplanarbeid. Koordinering og kontroll av læreplanmål er fokuset her. Dette består i å veilede og evaluere undervisning og ha en oversikt over elevens utvikling. Lederen trenger ikke utføre dette alene, men må utøve en engasjert lederrolle overfor skolens undervisningspraksis. Her blir lederrollen å legge til rette for at lærerne har og utvikler et variert spekter i undervisningsmetoder og relasjonskompetanser. FUL-lederen har fokus og energi på det som betyr mye for elevene, nemlig undervisningspraksis. Dette kan gjerne være en kollektiv tanke og praksis, som sikrer at organisasjonen jobber i takt mot et felles mål. Dette kan man igjen se i sammenheng med «elevsentrert skoleledelse», der Robinson, Guldahl og Mekki (2014) på sin side også peker på nettopp dette med forskjeller i praksis og private løsninger. Dette er sammensatt og krever at vi har samme språk, begrepsbruk, og takhøyde for at vi kan vurdere og kritisere hverandre. Hvordan kan man bygge en kultur der man finner det berikende å diskutere undervisningspraksis og kollegialt utvikle seg sammen, vil være et område FUL-lederen kan fordype seg i.

Sett sammen, er FUL-ledelse og elevsentrert skoleledelse tilnærminger der det handler mye om å rette nok oppmerksomhet omkring arbeidet rettet mot eleven. Dette omhandler distribuert ledelse, og kollektivt fører dette videre til alle i organisasjonen. Til sist har det med å bygge relasjoner, tillit og forståelig toveiskommunikasjonen mellom ledelse og ansatte, som igjen kommuniserer med elevene å gjøre. FUL-lederen har en *nøkkeloppgave i det å skape en diskurs*, det vil si å få satt i gang drøftinger og jevnlig diskutere omkring undervisning og læring i kollegiet.

FUL-lederens tredje dimensjon er skapelsen av en organisasjon med et godt læringsklima. Dette klimaet ønskes fremmet som noe som forsøker å legge til rette for en profesjonell utvikling. Lederen er synlig og har insentiver som virkemiddel. Man søker høye standarder og forventninger, og en kultur for læring der man til stadighet ønsker forbedring og utvikling.

I vår undersøkelse er det relevant å se på hvordan forskjellige typer ledelse kommer til uttrykk i arbeidet med å drive skoleutvikling, samt å legge til rette for profesjonell utvikling av lærerne. FUL-ledelse tar i så måte inn over seg viktige dimensjoner og sider som kan knyttes

til vår undersøkelse. Et av spørsmålene i intervjuene, forsøker blant annet å få rede på om hvorvidt rektorene baserer sitt arbeid på visjoner, mål eller strategier.

2.1.7 Elevsentrert skoleledelse

Skoleledere møtes med stadig større forventninger fra samfunnet. Forskning på skoleledelse viser at ledelseskvalitet har stor påvirkning på elevers prestasjoner. Hvordan ledelseskvalitet bedømmes, kan ses ut i fra ulike tilnærminger. Et nøkkelspørsmål for å belyse ledelseskvalitet, kan være å spørre «hvor er lederens fokus»? Ligger skolelederens oppmerksomhet lang unna klasserommet eller er lederens handlinger og praksis knyttet nært skolens kjerneområde – undervisning og læring? En leders fokus og oppmerksomhet som ligger langt unna skolens kjerneområde, kan for eksempel være at rektor lykkes i å administrere og forvalte skolen på en god måte. Robinsons teori om elevsentrert ledelse *kan* forståes som et rammeverk, der dimensjonene utgjør indikatorer for kvalitet i skolen. Ledelseskvalitet kan også bedømmes ut i fra en leders evne til å kjøre og fremholde ulike utviklingsarbeid. Elevsentrert skoleledelse er en teori beskrevet av professor Viviane Robinson, og baserer seg på forskning om skoleledelsens betydning for elevenes læringsutbytte og læringsmiljø. Hennes evidensbaserte forskning søker å si noe om hvordan en utdanningsleder kan utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur, og kollektiv profesjonalitet blant lærerne (Robinson et al., 2014).

I elevsentrert skoleledelse skisserer Robinson fem hovedoppgaver som skoleledelsen bør fokusere på. Disse hovedoppgavene utgjør ledelsesdimensjonene i Robinsons teori, og er følgende; «å sette seg mål», «å bruke ressurser strategisk», «å sørge for undervisning av høy kvalitet», «å lede lærernes læring og utvikling» og «å sørge for et velordnet og trygt læringsmiljø». Innenfor de fem dimensjonene møter vi den første dimensjonen som handler om å definere *mål og forventninger* sammen med de ansatte. Gjerne som en årlig og strategisk planlegging, og evaluering av skolens utvikling. Dette sier noe om hva skolelederen må fokusere på. Robinson påpeker at mye av dette arbeidet blir et papirarbeid som ikke blir omsatt til praksis. Det er en utfordring å sette mål og det er en øvelse lederne kan arbeide med for å kunne prioritere mellom dem. Tydelighet på målområdene gir en naturlig overgang til dimensjon to - *strategiskbruk av ressurser*. Dette er en øvelse som handler om prioritering og krever inkludering av de ansatte, slik at man ser sammenhengene mellom mål og

prioriteringer. Forskning viser at ledere ofte investerer tid i noe nytt uten å nødvendigvis se at det samsvarer med de målene vi har satt oss (Robinson et al., 2014).

Den tredje dimensjonen involverer didaktisk planlegging, koordinering og evaluering av både lærerne og undervisningen. Målet er å oppnå høy kvalitet på undervisningsarbeidet. Forskning antyder at de skolene der lederne er tett involvert i dette, får større læringsutbytte hos elevene. Dette er som tidligere nevnt noe av grunnstammen i instructional leadership. Lederen trenger forståelse og enkel oversikt over de beste praksiser, for å kunne ha en rettesnor i sin involvering om effektiv undervisning. Dersom ledere skal klare å lede forbedringer av undervisning, er de nødt for å ha en «tydelig og forsvarlig teori» om hva effektiv og god undervisning er (Robinson et al., 2014). En skoleleder med fokus på læringsmålene vil raskt avdekke mangelfulle kompetanser hos lærerne og i lederens kunnskap og ferdigheter. Lærere og leder som arbeider sammen i et kollektivt læringsfelleskap vil kunne oppnå å bevege seg mot elevsentrert skoleledelse, med gode effekter på læringsprestasjonene. Dette handler fortrinnsvis om å utvikle et kollektivt profesjonsfelleskap og et kollektivt ansvar for alle elevene.

Den fjerde dimensjonen innenfor hva en skoleleder skal beskjeftige seg med, handler om å lede lærerens læring og utvikling. Her handler det videre om at elevenes læring er et kollektivt ansvar. Innenfor denne dimensjonen ligger det også en forståelse av at læreren må utvikle sin profesjon (Robinson et al., 2014, s. 24).

Den femte dimensjonen er grunnlag for alle de andre dimensjonene. Denne betoner lederens oppgave i å skape et trygt læringsmiljø for de ansatte og elevene. Engasjere elevene og hjem/skole samarbeidet er viktig i denne siste ledelsesdimensjonen ifølge Robinson.

Et viktig perspektiv på de fem ledelses-dimensjonene, er at de sjeldent er å finne like sterke hos enkeltledere alene. Det vil være feil å forvente at lederne skal være supermennesker. Disse områdene vil en leder være tjent med å distribuere og diskutere innenfor sin ledergruppe. De fem forutgående ledelses-dimensjonene nevner lite om hva man må gjøre i praksis. I tillegg må rektor ha kunnskap, ferdigheter og kompetanse på hvordan de fem dimensjonene skal fungere sammen. Robinson skisserer tre omfattende leder-ferdigheter som hun mener lederen må beherske for å lykkes med elevsentrert skoleledelse.

Den første ferdigheten handler ikke om hvordan man har formell høy og dokumentert kunnskap, men om hvordan man har kunnskap om effektiv undervisning og om å lede lærerens læring. I tillegg handler ferdigheten om hvordan man kan fatte administrative

beslutninger med høyest mulig kvalitet. For å lykkes i denne lederferdigheten, påpeker Robinson videre at lederen må kunne anvende relevant kunnskap. Skolelederen trenger å kunne anvende kunnskap om for eksempel elev, og lærer-vurderinger, elev-grupperinger og utvelgelse av lærestoff. «*Å anvende relevant kunnskap*» innebærer for en skoleleder å rette oppmerksomhet mot evidensbasert kunnskap, som sier noe om hvordan elever lærer, og om hvordan undervisning fremmer læring best mulig. Robinson viser til Spillane og Louise som sier: «Lederen må forstå kunnskapen som er grunnleggende for at lærere skal kunne undervise på en god måte, det vil si generell pedagogisk kompetanse, kunnskap om fagstoff og kunnskap om de som skal lære» (Robinson et al., 2014, s. 31). Dette handler om lederen som den som tar ansvar for lærernes profesjonsutvikling og sammensetning av pedagogiske ressurser. To aspekter i denne første ferdigheten: Inneha den relevante kunnskapen og så igjen å faktisk kunne anvende denne kunnskapen. Ledelsens forståelse av undervisning påvirker hvilken ledelsespraksis man inntar. Den andre ferdigheten «kunne løse komplekse problemer» i Robinsons elevsentrerte skoleledelse, handler om kunne kartlegge utfordringer og skape nye løsninger. Dette skjer gjennom prosesser som blant annet innebærer å bruke problemløsnings-strategier. Det stilles krav til å kunne finne nå-bildet og de reelle utfordringene som organisasjonen står overfor, for så å finne gode nok løsninger. Oppsummert må rektoren beherske prosesser som innebærer problemløsning, kartlegging og analyse. Den tredje ferdigheten handler om å «klare å skape og bygge tillit» som skal til for å kunne klare å se forbedring av undervisning og læring (ibid.). Det fordres å skape gode tillits-relasjoner til, ledergruppe, lærerne og hjem/skole. Teoriforståelsen av "elevsentrert skoleledelse" er ofte forstått, men skolelederen må kunne omsette teori til handling og forstå at det å bygge tillitsrelasjoner er avgjørende for å nå fram i disse utviklingsarbeidene.

I vår forskning er det interessant å se på hvilke av dimensjonene i Robinsons «elevsentrert skoleledelse», rektorene kan ha tatt inn over seg i utøvelsen av sin lederrolle. Vi har spurt rektorene om de har en plan og visjon. Med det spør vi også om de har satt seg mål. Vi forsøker å finne ut på hvilken måte de gjør seg nytte av IKT-veileder ressursen. I den sammenhengen knytter vi sentrale spørsmål i intervjuet til Robinsons dimensjon to – strategisk bruk av ressurser. Like viktig er våre spørsmål omkring rektors, lærerens og skolens samlede kompetanse for å drive utviklingsarbeid med et digitalt fokus. Dette harmonerer med beskrivelsen av dimensjon tre. Videre kan vi i våre intervjuer, knytte våre spørsmål om hvordan de leder an i utviklingsarbeider, til lederferdigheter som blir nevnt i denne ledelsesteorien.

2.1.8 Distribuert ledelse og medarbeiderskap

I skandinavisk kontekst blir det av flere forskere pekt på at medarbeiderollen i skolene har stor betydning. Irgens referer til Spillane (2005) som utvider instrumentell ledelse til å bli et «distribuert» fenomen. Han fremhever at ledelse handler om samhandlingen i organisasjonen, og følgelig relasjonen mellom aktørene. Irgens refererer også til Robinson (2011) som trekker fram at ledelse ikke bare handler om autoritet, men at ledelse kan vokse ut fra ekspertise, ideer og personlighet som angår alle. Dette innebærer ifølge Robinson at ledelse er å betrakte som distribuert (Irgens, 2016, s. 228).

Videre hva angår ledelsen av et profesjonsfelleskap, er skolebasert kompetanseutvikling vokst fram på bakgrunn av at skolen er et profesjonelt læringsfellskap, og en lærende organisasjon. Kunnskapsutviklingen skjer innenfor det profesjonelle læringsfellskapet. Denne aktiviteten som oppstår her blir av Aas (2013) betegnet som et distribuert syn på ledelse, såfremt vi anser rektor og delt lederskap som en viktig ressurs i dette felleskapet. I forståelsen av distribuert ledelse kan vi se på begrepet lederatferd, der (Johnsen et al., 2011) viser til at alle medarbeidere opptrer med atferd som leder nå og da. Ledelse kan slik sett utøves av medarbeidere som ikke er formelle ledere. Oppsummert kan man si at den formelle lederen sørger for at flere deltar i ledelsesprosessene. Aas (2013) fremhever profesjonsfelleskapets betydning hva angår distribuert ledelse: «Et viktig poeng er at koordinering av aktiviteten som skjer i disse profesjonsfelleskapene, er at lærerne har tilstrekkelig autonomi til å treffe avgjørelser som har betydning for elevene» (Aas, 2013, s. 33).

Paulsen (2019) refererer til Marks & Printy (2003) som igjen viser til at effektiv skoleledelse omfatter ledelse på flere arenaer. Ledelse ut ifra et distribuert perspektiv har også en praktisk begrunnelse, da skolen kan oppfattes som et «komplisert og komplekst sosialt system» (Paulsen, 2019, s. 74). På bakgrunn av dette må en leder lede sammen med andre. Det formelle perspektivet på delt ledelse involverer eksempelvis teamledere og ledergruppe. Videre er det et uformelt aspekt i delt ledelse, og også et strategisk grep for rektor, å inkludere lærerne i ledelsesoppgaver av pedagogisk karakter. Paulsen viser til Marks & Printy (2004) som sier at verdien av de formelle og uformelle aspektene ved ledelse er: «… ledelse de facto utøves i sosiale interaksjoner mellom aktører som er gjensidig avhengig av hverandre» (Paulsen, 2019, s. 74).

Distribuert ledelse er direkte spurt om under intervjuene med rektorene, for å få vite om hvorvidt de anser kompetansen hos sine medarbeidere som god nok til at oppgaver og ansvar kan distribueres.

2.2 Organisasjons og profesjonsutvikling

I denne delen av teorikapitlet skal vi forsøke å vise til teori som kan belyse hvordan en organisasjon kan lære. Hvordan kan vi vite om en organisasjon har lært? Vi har tidligere nevnt, og referert fra overordnet del, at det knyttes en forventning til rektor om å legge til rette for god utvikling i skolen. I overordnet del kapittel 3.5 (Kunnskapsdepartementet, 2017c) pekes det på at rektor er ansvarlig for ikke bare å utvikle sine lærere, men også organisasjonen som helhet**.** Meld. St. nr. 31 «Kvalitet i skolen», peker på at forventningen til norske skoleledere er høy, og at rollen har endret seg i forhold til omfang og ansvar de senere år. Dette er ikke noe som skjer bare i Norge, men kan ses internasjonalt også. Deriblant viser den til at skolens leder har ansvar for å lede skolens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Videre ser vi på teori som kan hjelpe oss å belyse hvordan rektor kan legge til rette for lærernes læring og utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse.

2.2.1 Hvordan lede lærernes læring?

Læring er sentralt i profesjonsutvikling, da det handler om mye om å skape kunnskapen sammen. I skolens formålsparagraf står læringsbegrepet sentralt, og læring tillegges stor verdi i samfunnet for øvrig. Den svenske læringsforskeren Säljö omtaler at læring har en viktig posisjon i samfunnet, dette henger sammen med at vi stadig ønsker å bedre våre livsvilkår gjennom sosial og økonomisk utvikling (Säljö, 2001, s. 11). I følge Säljö (2001) er det sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien at læring skjer gjennom interaksjon mellom mennesker. Säljö påpeker videre at denne interaksjonen og læringen ikke bare skjer innenfor rammen av skolekonteksten, men også at vi tilegner oss kunnskaper og ferdigheter innenfor andre kontekster. I ny overordnet del i fagfornyelsen ser vi at det fremkommer et tydelig syn på at læring skjer i et sosiokulturelt perspektiv. Det vises blant annet under *prinsipper for læring, utvikling og danning*, der det vises til at læring skal skje i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Teknologiens rolle i menneskets utvikling, har fått en ny oppmerksomhet på bakgrunn av det Erstad (2010) beskriver som et paradigme-skifte: *«i løpet av de siste femten – tjue årene har*

det væt en spennende utvikling innen læringsteori fra en kognitiv mot en sosiokulturell teoridannelse» (Erstad, 2010, s. 53). Koblingen mellom læring og teknologi berøres av Erstad (2010) i hans betraktninger omkring digital kompetanse i skolen. Han peker på at læring er noe som oppstår i flere dimensjoner og kan opptre meningsfullt i ulike kontekster. Han viser til en forståelse mellom teknologi og læring, der han ser at digital kompetanse kan relateres både til individuell og kollektiv læring. Et sentralt begrep i sosiokulturell læringsteori er kulturelle redskaper/artefakter. Disse kan ifølge Säljö (2001) betraktes som digitale IKT verktøy, og blir i et sosiokulturelt perspektiv betraktet som et redskap for læring.

Innledningsvis viste vi til metodikken «det lærende møtet», som er mye brukt av skoleeier (Roald, 2020). Dette er en metode som skoleeier ønsker at skolene skal benytte. Metodikken harmonerer med et sosiokulturelt syn på læring. Det er følgelig relevant når vi gjennom intervjuene undersøker hvordan rektorene erfarer å drive utviklingstid på sine skoler.

2.2.2 Lærernes kunnskapsutvikling gjennom teoretisering

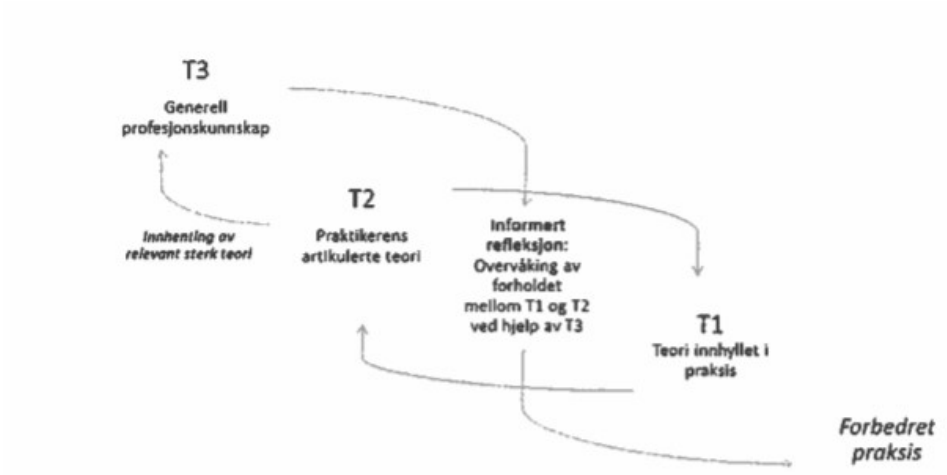
Vi vil i dette avsnittet se på teoriens betydning for lærerens kunnskapsutvikling. Med bakgrunn i at lærere betraktes som profesjonelle utøvere i sin profesjon, løfter Ertsås og Irgens fram noen utfordringer som knyttes til lærerens kunnskapsutvikling (Ertsås & Irgens, 2012). Teoretiseringens rolle i lærerens kunnskapsutvikling (figur 4) kan forstås som: *«… det å konstruere teori og det å anvende teori refleksivt, for eksempel til analyse og utvikling av praksis …»* (Ertsås & Irgens, 2012, s. 196). Ertsås og Irgens er inspirert av Weniger m.fl. der de betrakter et gradert teoribegrep, der vi kan forstå teori av sterkere og svakere grad. Teori av sterkere grad: «… kan innebære både styringsinstrukser og teori generert fra forskning». Videre omtales teorien av svakere grad som: «… svakere artikulert og mer kontekstspesifikk» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 196). Teori av svakere grad kan dermed være basert på kunnskaper som ligger nært den personlige, praksisnære og den kunnskapen som er erfaringsbasert.

Ertsås og Irgens viser til Kvernbekk (2005) som argumenterer for et mer passende teoribegrep for å forstå forholdet mellom teori og praksis. Kvernbekk hevder at man har en teori-praksis dikotomi, og hun er opptatt av å tenke annerledes om teori-praksis forholdet.

Ertsås og Irgens referer til Weniger (1953) for å forklare forholdet mellom teori og praksis ved hjelp av gradert teori. Teori av første grad (T1) benevnes av Weniger som: «… en «skjult» teori som finnes i all praksis». Teori av andre grad (T2) omtales som: *«… praktikerens bevisste og eksplisitte teori».* Teori av tredje grad (T3) forklares av Weniger

som: *«teoretikerens teori med en metateoretisk og refleksiv funksjon»* (Ertsås & Irgens, 2012, s. 198-199).

Når det gjelder lærerens kunnskapsutvikling refererer Ertsås og Irgens til flere forskere som betoner at lærer kan trekke inn teori og forskning fra T3 for å legitimere sin praksis. Dette vil bidra til å gjøre implisitte teorier (T1) eksplisitt gjennom å bli formulert i T2. Ertsås og Irgens refererer til Braut (1995) som viser til at læreres evne til teoretisering er viktig: *«… teoretisering er en forutsetning for å kunne betraktes som profesjonell, og understreker at dersom man ikke har evnen til teoretisering, vil man være fanget i egne tidligere erfaringer»* (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200).



figur 4: Lærerens kunnskapsutvikling gjennom teoretisering (etter Ertsås, 2011)

2.2.3 Hvilke verdier er styrende for lærernes kunnskapsutvikling?

Utfordringene med skole- og profesjonsutvikling er sammensatt, og drives heller ikke av skoleleder alene. Lærerne som utøver sin ledelse i klasserommet har også sin praksis og atferd. Robinson viser til to typer handlingsteorier, hvorav den ene uttrykker «det jeg sier at jeg gjør» og den andre «det jeg faktisk gjør». Disse kalles for «Uttrykt teori» og «Bruksteori» (Robinson, Guldahl, Guldahl & Mekki, 2018, s. 41). De uttrykte teoriene i organisasjonen, også kalt de uttalte, forsøker å beskrive hva vi har gjort, gjør eller tenker å gjøre. Bruksteorier er beskrivelser og observasjoner av den faktiske praksis, altså «det jeg faktisk gjør» (Robinson et al., 2018). Disse teoriene er styrende på atferden vår og de resultatene vi oppnår. Et misforhold mellom disse to handlingsteoriene, vil innebære at man må arbeide med verdier og oppfatninger som ligger til grunn, for å igjen oppnå et samsvar som kan gi endring

(Robinson et al., 2018). Bruksteorier refereres også til som «de anvendte teorier». Hvis våre handlingsteorier ikke gir ønsket resultat, må vi se på forhold som hindrer læring, endring og utvikling i organisasjonen. Vi må forstå hvordan en organisasjon lærer. I det en leder søker å endre sin praksis, kan vi se forskjellige tilnærminger i enkelt – og dobbeltkretslæring. En læringsmodell (Argyris, 1990) som skisserer læring i enkle og doble kretser beskrives av både Irgens og Robinson som ulike grader av læring. Irgens viser til Argyris (1990) sin læringsmodell, og sier at enkeltkretslæring ikke endrer de grunnleggende forutsetningene, og organisasjonen synes å fortsette slik den alltid har gjort. Midlertidige forbedringer kan oppnås med slik justering. Læring i dobbeltkrets gir muligheter for innovasjon og nytenkning ved at vi stiller spørsmål ved organisasjonens normer og verdier (Irgens, 2011). Normer og verdier i organisasjonen er ifølge Argyris de styrende faktorene. Ved å endre de styrende faktorene, kan vi oppnå permanent endring. «Å utvikle en lærende organisasjon vil si å utvikle en organisasjons evne til læring- også kalt metalæring» (Irgens, 2011, s. 98).

2.2.4 Omgåelse og engasjement

For å forstå hvilke utfordringer forbedring og endring innebærer, er det relevant å se på handlingsteorier som styrer vår atferd og konsekvensene av våre handlinger. Handlingsteorier er strukturer for å forsøke å forstå og forklare årsakssammenhenger. Irgens definerer handlingsteorier som; «kognitive skjemaer eller strukturer av årsakssammenhenger som bidrar til å skape forenkling og sammenheng i verden» (Irgens, 2011, s. 93). Robinson deler opp handlingsteorier i tre komponenter som består av: «handlingene, oppfatningene og verdiene som ligger til grunn for disse handlingene, og de tilsiktede og utilsiktede konsekvensene av disse oppfatningene og handlingene» (Robinson et al., 2018, s. 36).

For å få til færre endringer og mer utvikling i organisasjonen, må skoleledere kjenne til ulike strategier knyttet til endringsarbeidet. Robinson viser til to tilnærminger for å lede forbedring. Begge strategiene innebærer at skolelederen har en endringsagenda. Den ene strategien søker endring gjennom dialog og engasjement, og den andre strategien bærer preg av omgåelse. Disse kalles henholdsvis for omgåelses- og engasjementstilnærming (Robinson et al., 2018, s. 47). Den vesentlige forskjellen mellom disse to tilnærmingene er som Robinson påpeker;

> «Den vesentlige forskjellen på en omgåelses- og engasjementstilnærming er at i engasjementstilnærmingen medfører undersøkelsen av den stilltiende teorien som opprettholder og forklarer nåværende praksis, en dialog mellom to handlingsteorier: den som

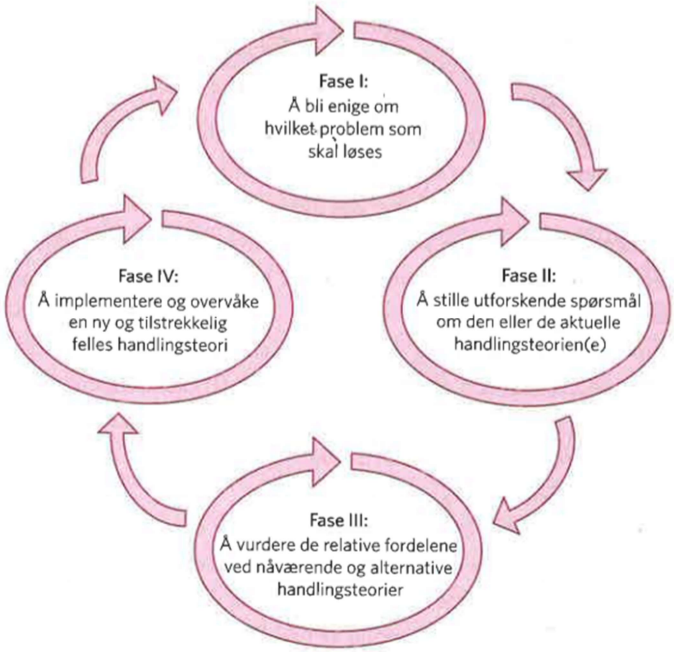
> tilhører reformens ledere, og den som tilhører de personene som lederen forsøker å påvirke» (Robinson et al., 2018, s. 47-48).

En dialog mellom disse to handlingsteoriene vil kreve en kritisk og dyptgående undersøkelse av oppfatninger og verdier av nåværende praksis. Dialogen mellom lederen og den implementeringsansvarlige kan bli et verktøy for å forstå og avdekke nåværende praksis, slik at man kan evaluere dens fordel opp mot forslått alternativ. Der en leder fremmer endringsarbeid ved å praktisere en omgåelsestilnærming til eksisterende handlingsteorier, kan vi finne to mulige utfall. Den første er en tilpasning til leders endringsagenda, der man kun ser en justering av nåværende praksis snarere enn læring i dobbelkrets. På den annen side kan man få et resultat der de ansatte enten retter seg etter, eller setter seg opp mot lederens endringsagenda. Det blir da et spørsmål om lojalitet ut i fra et syn på makt, sanksjoner og belønning. Robinson (Robinson et al., 2018) peker videre på at ledere som velger en omgåelsesstrategi vil møte begrensning på muligheten for å oppnå dobbelkretslæring, fordi man gransker de alternative teoriene for lite kritisk. Omgåelsestilnærming kan også forårsake gjensidig mistillit mellom en leder og de som har ansvaret for å implementere endringene. Forståelsen av denne teorien er relevant med tanke på hvordan rektorene utnytter dialogen med de som skal implementere eventuelle endringer.

2.2.5 Engasjere lærerne i handlingsteori

Robinson forklarer at å lede forbedring ved engasjementstilnærming består av fire faser: «å bli enige om hvilke problem som skal løses», «å stille utforskende spørsmål om den eller de aktuelle handlingsteoriene», «å vurdere de relative fordelene ved nåværende og alternative handlingsteorier» og «å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig felles handlingsteori» (Robinson et al., 2018, s. 60).

Å bli enige om hvilke problem som skal løses handler om å stille gode spørsmål for å få en felles forståelse og oppfatning på behovet for endring (se figur 5). Fase to handler om å utarbeide en nøyaktig redegjørelse som forklarer det man er blitt enige om er problematisk. Fase tre handler om å se en helhet mellom den nåværende og de alternative handlingsteoriene. Den siste fasen handler om å «sette ut i livet» den nye handlingsteorien som man er blitt enige om. Utfordringen her vil være å implementere en handlingsteori som kan brukes konsekvent av alle de implementeringsansvarlige.



Figur 5 Fire faser for å engasjere lærerne i handlingsteori

Fase 1) Invitere og legge til rette for en dialog og *konstruktiv problemsamtale* som legger grunnlaget for en felles oppfatning av situasjonen. Skoleledere som hopper over denne dialogen kan forklares ved at man ser en del motstand mot endring. Skoleledere som engasjerer seg i problemet som skal løses, posisjonerer seg slik at de både er en del av problemet og en del av løsningen. Dette kan gi større legitimitet for lederen. Forskning viser til at det er mer vanlig å unnvike problemsamtaler, eller at ledere benytter disse i en bebreidende kontekst. Forskning viser til at fase en kan oppleves problematisk for lederne fordi de er redde for mistillit og mistenksomhet mot at de undersøker skolens og lærerens praksis (Robinson et al., 2018, s. 60-68).

Fase 2) Skisserer en tilnærming for hvordan rektor på en vellykket måte kan utforske lærerens bruksteori, *hva* blir gjort eller ikke gjort, *hvorfor* og hva som ble *resultatet*. Formålet med spørsmålene er å få en nøyaktig problembeskrivelse. Gjennom *hva*-spørsmålene, får rektor oversikt over bruksteorien til læreren, *hvorfor*-spørsmålet forklarer denne. *Resultat*-spørsmålet gir lederen anledning til å lete etter konsekvenser av lærerens bruksteori. Forskning viser til at fase 2 kan være for tidkrevende for skolelederne. Til en viss grad har lederne rett, da de opplever at en indirekte tilnærming er den beste, men også den mest tidkrevende i motsetning til den direkte og respektfulle tilnærmingen til lærerne (Robinson et al., 2018, s. 68-75)

Fase 3) Vurderingsaspekt mellom nåværende og alternative handlingsteorier. Framskaffelsen av alternative handlingsteorier er et vurderingsarbeid alt etter omfang. En endring som ønskes, må man se i lys av at evaluering handler om vurdering og ikke bedømming. Her handler det om å stille seg åpen for andres oppfatninger og ikke innta en forutinntatthet, såfremt man ønsker en engasjementstilnærming. Dømmende tilnærming vil være ødeleggende for dialogen og debatten som man ønsker i en engasjementstilnærming. En leder som er opptatt av forbedring, erkjenner at evaluering er nødvendig og stiller seg imøtekommende for flere synspunkter. I denne fasen er det verdt å merke seg at en forskjell i hvordan vi evaluerer, og på bakgrunn av hvilke kriterier og verdier, kan risikere å se ulikt på de forskjellig handlingsteoriene. Hovedutfordringen i denne fasen er å søke å skape en konsensus deltakerne imellom, om hvilke verdier vi skal vektlegge når vi skal vurdere de alternative handlingsteoriene. Det er ikke forventet at en leder skal ha oversikt over alle alternative handlingsteorier. I større utviklingsarbeider er det omforente evalueringskriterier og evaluering gjennom disse, som påvirker hvorvidt man skal foreta endringer. I mindre lokale utviklingsarbeid er ikke de alternative handlingsteoriene utformet på forhånd. Her gransker og evaluerer man de alternative mulighetene sammen underveis i arbeidet (Robinson et al., 2018, s. 76-86).

Fase 4) En uttalt og omforent handlingsteori skal nå utvikles til skolens bruksteori. Utfordringen er å få implementert den hos alle i skolen. Videre utfordring er å overvåke hvordan dette kommer til uttrykk i målbare indikatorer.

Oppsummert er det å engasjere og lede sine medarbeidere i handlingsteorier komplekst og krevende. Robinson illustrerer denne kompleksiteten utrykt i en modell bestående av flere faser, med hver sine utfordringer (figur 5). Robinson viser til forskning som sier at to av fasene forsøkes unngått av skoleledere da de er problematiske og krevende (Robinson et al., 2018, s. 87-93).

Teorien kan være relevant for å undersøke hvordan rektor legger til rette for utviklingsarbeider lokalt på skolene sine, og om hvorvidt og hvordan de engasjerer seg i sine læreres handlingsteorier. Viktigheten av at det samsvarer mellom «det vi sier vi gjør» og «det vi faktisk gjør» blir synlig i denne teorien. Det å lede og lykkes med forbedring, innebærer at rektor gransker og evaluerer handlingsteoriene. Vi kan relatere de ulike fasene i handlingsteorien til sentrale spørsmål som blir viktige når vi spør om hvordan rektor leder profesjonsutvikling. Spørsmål som «hvor er vi»? kan relateres til fase 1 i handlingsteori-

modellen. Spørsmålet «hvor skal vi?» kan relateres til fase 2 i den samme modellen. Det siste spørsmålet «hvordan skal vi komme oss dit»? kan relateres til fase 3. Den siste fasen i handlingsteori-modellen blir da evaluering av prosessen.

2.2.6 Hvordan lede utvikling

En endring er en utviklingsprosess og det er viktig å anerkjenne at endringer og prosesser tar tid (Jacobsen, 2004). Hvordan skal prosessen startes opp, hvilke aktiviteter begynner man med, rekkefølge, tidsfaktor og konsekvenser av igangsatte tiltak er eksempler på spørsmål en bør stille seg. Dette er å forstå som en systematisk planlegging (ibid.). Igangsetting av endringer går i fra det abstrakte til at man klarer å konkretisere hva av, atferd, strukturer eller objekter man ønsker endret. Dernest må man ha en ide om hva av oppgaver, personer og aktiviteter man skal gjøre mer av, og hva man skal gjøre mindre av. «Endringsprosesser kan dermed betraktes som *oversettelsesprosesser*, der ulike mennesker forsøker – fra sine ulike ståsteder – å omdanne abstrakte ideer og tankekonstruksjoner til konkrete objekter og handlinger» (Jacobsen, 2004, s. 138). Endringsideer kan oppfattes noe forskjellig hos enkelte. Jacobsen (2004) viser til at enkelte kan oppfatte endringer som slitsomt, eller som å bevege seg inn i noe ukjent. Dette innebærer at vi kan ha med emosjoner og en emosjonell prosess å gjøre i tillegg.

For å gjennomføre vellykkede endringsprosesser sier Jacobsen (2004): «I de fleste «oppskrifter» om hvordan man skal kunne gjennomføre vellykkede endringsprosesser, finner man en understreking av at det må foreligge en følelse hos mange i organisasjonen om at man blir nødt til å endre seg» (Jacobsen, 2004, s. 142).

Dersom man søker etter en forklaring på hvorfor det oppleves som om at det tar tid å se effekter av teknologi i undervisningen, forklarer Jacobsen (2004) dette som kulturendring. Han poengterer at de mest sentrale verdier i en kultur ikke kan endres særlig raskt. Dersom en kultur skal endres eller justeres må man igjennom en del faser. For det første må rådende kultur kartlegges og man må klare å få fram de eksisterende verdier og normer. Dernest må det fås fram hvordan disse verdiene og normene uttrykkes i forskjellig atferd og fysiske forhold. For det tredje må man utforme nye artefakter (atferd og fysiske forhold). Til sist må man gi de nye artefaktene et symbolsk innhold og gi dem et særskilt verdimessig innhold.

Organisasjonsendring kan ses på som reaktivt eller proaktivt. Dersom en organisasjon endrer seg på bakgrunn av en hendelse vil man i det re-aktive agere på bakgrunn av hendelsen og

tilpasse seg den mot en ny-funnet balanse. Dersom man ser proaktivt på endringer, forsøker man å forutse endringen som kommer og gjør tilpasninger forut for at hendelsen inntreffer. Jacobsen (2004) peker videre på at de fleste inntar en «la oss vente å se holdning» til endringsbehov. Dette henger sammen med det, at å få til en endring uten at et rent objektivt behov initierer det, vil komme til å kreve risikovillige beslutningstakere.

2.2.7 Aksjonslæring og erfaringslæring

Vi ønsker å se på hvilken verdi aksjonslæring kan ha som strategi, når rektor skal heve profesjonaliteten i egen organisasjon. Aksjonslæring handler om å reflektere over læring og forskning gjennom aktiv handling, og defineres av Tiller som: «… en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer, der intensjonene er å få gjort noe» (Tiller, 1999, s. 52). En av rektors oppgaver er å lede lærernes utvikling. Dette kan gjøres gjennom å la lærerne være utforskende på sin praksis, og løse utfordringer ved hjelp av refleksjon og dialog i en samarbeidsgruppe. Denne læringen på team og individnivå *kan* tenkes å utvikle seg til læring i hele organisasjonen. «*Aksjonslæring kan bidra til … både individer og organisasjoner bevege seg i retning av å bli lærende organisasjoner*» (Baltzersen, 2014, s. 150). Aksjonslæring handler om å søke og forstå inngående hva utfordringene i skolehverdagen baserer seg på. På bakgrunn av Tillers definisjon ser vi at kritisk refleksjon er en sentral verdi. Refleksjon er det viktige leddet mellom det tidligere og den fremtidige handlingen (Tiller, 1999, s. 54).

Aksjonslæringen retter seg inn mot å foreta seg noe på det man undrer seg over eller ønsker løst i sin egen praksis. En av metodene i denne sammenhengen er systematikk og grundighet i dette samarbeidet. Læreren og skoleledere er utforskende på sin egen praksis, og anvender noen prinsipper fra forskningen idet de er analyserende over egen praksis. Dette handler også om å minske avstanden mellom den anvendte og uttrykte praksis. Dette er et viktig skritt på veien mot en høyere profesjonalitet, som Tiller uttrykker det: «Vi ønsker å oppnå en bedre relasjon mellom det man sier man gjør og det man faktisk gjør», som igjen også kan handle om å få grep om den tause kunnskapen, som kan ses på i det neste avsnittet. Aksjonslæring bygger på en strategisk refleksjon over egen praksis med ønske om å endre denne (Tiller, 2006).

2.2.8 Utviklingsmøter som skiller mellom drift og utvikling

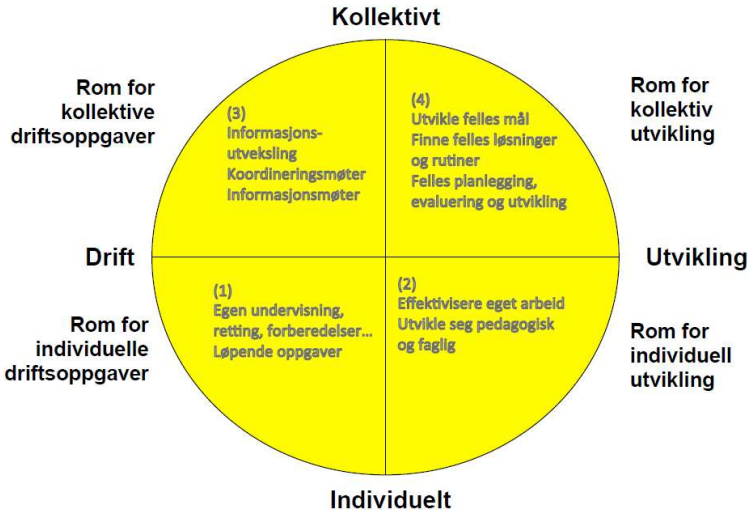
Under dette temaet ser vi til spenningsforholdet mellom de daglige oppgaver og arbeidet med utvikling av skolen. Skolen har historisk hatt et lokalt avtaleverk som regulerer arbeidstiden til lærerne i forhold til hvor mye av tiden som skal være bundet til arbeidsplassen. I skolen er de kortsiktige oppgavene oftere prioritert foran utviklingsoppgaver (Irgens, 2014). I det man har forsøkt å lage lokale arbeidstidsavtaler, har man eksempler på at man ikke har klart å legge verken planer for, eller mål på utviklingsoppgaver i en konkret form i arbeidstidsavtalene. «Å arbeide med utvikling synes å være en utfordring for skolene» (Irgens, 2014, s. 128). På enkelte skoler går mye av tiden til brannslukking, og man er ikke god på å se sammenhengen mellom kortsiktige og langsiktige mål. Irgens peker på at en bevissthet omkring forholdet mellom langsiktige og kortsiktige mål, vil kunne bidra til å redusere behovet for nettopp brannslukking (ibid.). Det kan også se ut som om man ikke er like god på utvikling som på drift. I tillegg kunne man kanskje brukt mer tid til utvikling som tar sikte på å forbedre driftsoppgaver. Det handler dessuten om å ha kompetanse på hvordan drive utvikling.

I utviklingshjulets vertikale linjer (se figur 6), illustreres spenningsforholdet mellom det individuelle og det kollektive. Dette spenningsforholdet er aktuelt å berøre når man ser på skoleutvikling. Reguleringen av arbeidstiden i individuelle arbeidsplaner kan lage noen konstruksjoner og utfordringer, som gjør at den teoretisk mulige samarbeidstiden mellom flere individuelle ansatte vanskeliggjøres. Spenningene mellom drift og utvikling, og individuelt og kollektivt arbeid, kan komme til syne i de lokale arbeidstidsavtalene, som har til intensjon å være en utviklingsavtale. Den opprinnelige intensjonen med disse avtalene var å sørge for utvikling, og ikke en opprettholdelse av eksisterende arbeider. Man søkte å oppnå endring (ibid.). Dette spenningsforholdet kan forsås ved hjelp av Irgens (2014), der han peker på det som Lewin (1943) beskriver som en kraftfeltanalyse. Her snakker Lewin om at en organisasjon eksisterer i en form for balanse der flere krefter holdes i en form for likevekt. Endringer betinges av at kreftene i organisasjonen endres. Krefter kan være flere elementer innad i en organisasjon, men der prinsippet er at enten må krefter legges til, svekkes eller fjernes for å oppnå bevegelse i en eller annen retning.

Dersom man prioriterer drift framfor utvikling, kan dette vise seg å være problematisk. Kortsiktige løsninger som bare håndteres, kan være et eksempel på at man ikke har arbeidet med de langsiktige og helhetlige mål. Man kan skille mellom de påtrengende og ikke-påtrengende oppgaver. Det handler her om for rektor å søke å klare å legge til rette for en

bevisstgjøring om hvilke oppgaver man gir fokus (Irgens, 2014). Det handler her igjen om å se en balanse mellom den kortsiktige drift, og den mer langsiktige utvikling. Utviklingsarbeid krever mye tidsbruk, og det preges nok også av at man ikke ser en umiddelbar effekt av arbeidet.

I mellom den individuelle og kollektive praksis, ser man i både norske og internasjonale undersøkelser at den kollektive felles praksis med felles verdier og normer, gir noen positive effekter for skolene (Irgens, 2014). Den kollektive dimensjonen i et perspektiv der rektorene inspirerer og engasjerer lærerne i en kollektiv innsats, viser seg ifølge Irgens (ibid.) å være et moment for å lykkes med utvikling. Irgens viser til undersøkelser gjennomført mellom 2000 og 2003 i Norge knyttet til arbeidstidsordning og kvalitet. Her så man forskjeller i de kollektivt orienterte skoler og de individuelt orienterte skoler (Irgens, 2014, s. 134). De kollektivt orienterte skolene lyktes tydelig bedre, og effektene kan ses i forhold til samarbeid, bedret læringsmiljø og positivt samarbeidsklima. Den kollektive praksis får betydning for kvaliteten på skolen. De skolene som har gått fra å være individuelt til kollektivt orienterte skoler, har fått det mindre krevende i forhold til blant annet arbeidsbelastning. Kollektivt orienterte skoler har også en større grad av opplevd autonomi hos lærere. Det kollektive er altså ingen trussel mot det individuelle. I det man skal etablere rom og mulighet for å arbeide individuelt og kollektivt kan man ifølge Irgens (2014) spørre: «Hvordan kan skolen oppnå en balanse imellom individuelt, kollektivt arbeid, sett i sammenheng med løpende oppgaver?». Dette er et felt som forsøkes sett analytisk på, ved hjelp av utviklingshjulet (Figur 6) som viser fire felt.



Figur 6 Utviklingshjulet (Irgens, 2014)

Denne modellen og disse feltene er et forsøk på å hjelpe med å forstå virkeligheten, imidlertid viser ikke modellen at det kan være gradvise overganger innad i tabellen. Det er derfor ikke helt uproblematisk å forenkle virkeligheten i skolen med en slik modell. Likevel kan den bidra til et arbeid med å planlegge og implementere tiltak. Irgens (2014) referer til Argyris (1996), der han peker på at en modell kan være nyttig å støtte seg til dersom man skal analysere skolen og planlegge tiltak. Hvis vi ser til modellen og finner en skole som primært konsentrerer seg om oppgaver i «rom 1», vil vi kunne få individualiserte og privatiserte skoler. Da vil det kunne være tilfeldig om hvorvidt en lærer klarer å stå i et press over tid. I det neste rommet, «rom 2» handler det om å utvikle seg pedagogisk og faglig. Her vil et individuelt fokus riktignok gi noe individuell utvikling, men det vil kunne være en mangel i det, dersom man ikke løfter det opp kollektivt. Rutiner og den helhetlige samarbeidene praksisen trenger oppmerksomhet for at skolen skal bli en enhetlig skole. Finne løsninger for kollektiv drift og kollektiv utvikling krever en prosessorientert logikk, der kvaliteten på lærernes arbeid blir sett i relasjon til personalets kollektive arbeid. Gode enkeltlærere er nødvendig, men er ikke tilstrekkelig alene for å oppnå en god skole (Irgens, 2014).

2.2.9 Hvordan prioritere utviklingsoppgaver?

Irgens (2007) referer til professor Covey som bruker en modell (figur 7) for å skildre de fleste aktiviteter som skjer i en organisasjon. Han forsøker å skille mellom oppgaver som bærer preg av viktig og uviktig, samt påkrevende og ikke påkrevende. Dette handler ifølge Covey mye om proaktiv tidsstyring, og hvor tidkrevende og påkrevende oppgaver kan være. Covey gjør et poeng av at for mye aktivitet preget av innholdet i modellens kvadrant tre og fire, fort havner i «kvadrant 1». Da kan man bli fanget i å måtte håndtere kriser og det vi tidligere i annen teori har referert til som «brannslukking». Covey sier videre at dersom man egner mer av tiden sin til arbeide i «kvadrant 2», vil arbeidet være mer proaktivt, og slik sett kan unngå å havne for mye i «kvadrant 1». I et perspektiv der vi vurderer innholdet i de forskjellige kvadranter, peker Covey på at dersom man ikke er proaktiv kan man lettere velge oppgaver som bærer preg av drift og operative oppgaver, før man velger utvikling. Mennesker kan ha en tendens til å gi kortsiktige og hurtige oppgaver oppmerksomhet, før en velger de langsiktige. De som arbeider proaktivt klarer å prioritere mellom viktig og viktig relatert til de planer og beslutninger som er fattet. Deriblant ligger det et vurderingsarbeid for en leder i å beregne hvor mye tid og krefter dette vil ta, før en eventuell beslutning skal tas. Den motsatte strategien vil være å arbeide mer reaktivt.

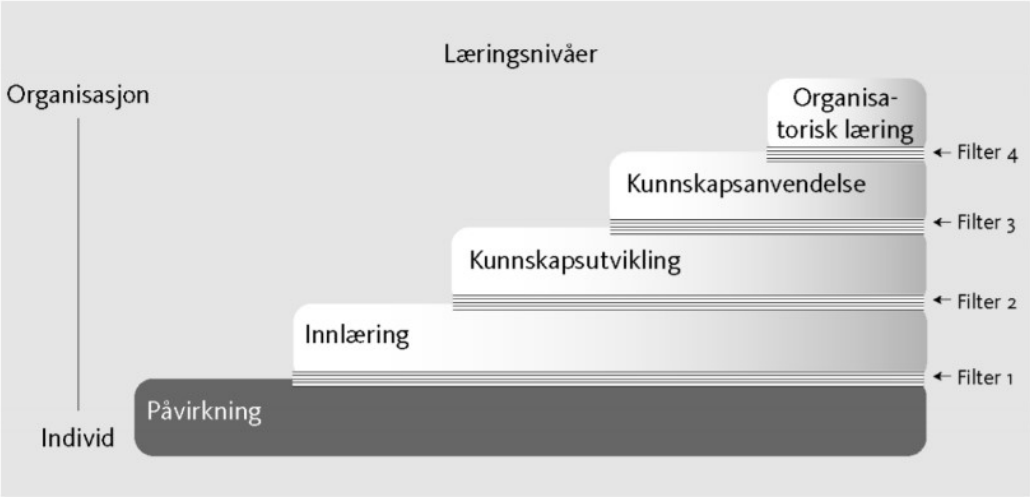
VIKTIG	**1** Kriser «Brannslukking» Presserende problemer	**2** Planlegging Strategisk arbeid Planlagt, målrettet arbeid Utnytte muligheter Viktige forhold/nettverk Fritid/avkopling
UVIKTIG	**3** Avbrytelser Noen oppringninger Rapporter/mye post Noen møter	**4** Trivialiteter En del post Noen oppringninger «Venstrehåndsarbeid»
	PÅTRENGENDE	IKKE PÅTRENGENDE

Figur 7 Coveys tidsmatrise – hva bruker vi vår tid til?

En annen måte der man inntar en proaktiv strategi, handler om å vurdere hvor du retter oppmerksomheten din, eller om arbeidet krever involvering av eller delegering til andre. Covey kommenterer de som arbeider reaktivt som «noen som aldri har tid» (Irgens, 2007 s.74). Reaktivitet og proaktivitet har også med en bevisstgjøring omkring ansvar å gjøre.

2.2.10 Femtrinnsmodellen for læring

For å forstå og se hvordan rektor kan legge til rette for profesjonell og organisatorisk utvikling, ønsker vi her å anvende en femtrinnsmodell som illustrerer læringsprosessen. Modellen går fra læring på individnivå til organisasjonslæring (Irgens, 2007).



Figur 8: Femtrinnsmodellen for læring (Irgens, 2007)

Modellen kan benyttes av lærer-team og skoleledelse for å drøfte og reflektere hvordan man kan bevege seg fra et trinn til et annet. På den måten kan man styrke bevisstheten rundt hvordan organisasjonen lærer. Siste læringsnivået i modellen viser et ideal-nivå, det som klarer å bli en del av skolens felles uttrykte, nedfelte og anvendte praksis.

Læringsnivå en i modellen viser hvilken påvirkning en lærer kan ha på individnivå. Dette kan regnes som en «her og nå»-situasjon og kan være påvirkninger fra kurs, opplevelser, etter- og videreutdanning (ibid., s. 49). Påvirkningen lærer oss nye begreper, «språk» og gir ny forståelse for læringskonsepter. Dette betegnes som neste læringsnivå i modellen og kalles «innlæring». På dette læringsnivået blir læring som nevnt av Irgens synonymt med reproduksjon av kunnskap, fordi kunnskapen ikke sier noe om vår anvendelse av denne (ibid., s. 52). Evnen til å reflektere rundt og koble sammen nye og gamle forestillinger, er ifølge Irgens det vi møter på tredje nivå i modellen. Utviklingen der vi går i fra «innlæring» til «kunnskapsutvikling», er som beskrevet av Irgens (2007); «… en prosess hvor vi bearbeider og bygger videre på det som er innlært». (ibid., s. 54). I det vi beveger oss fra læringsnivå tre og til neste steg i modellen, omtalt som «kunnskapsanvendelse», beveger vi oss fra teori til praksis. I henhold til Irgens handler det om: «å kunne ta i bruk det man har lært». (ibid., s. 55). Det øverste nivået i læringsmodellen handler om at organisasjonen har fått en felles

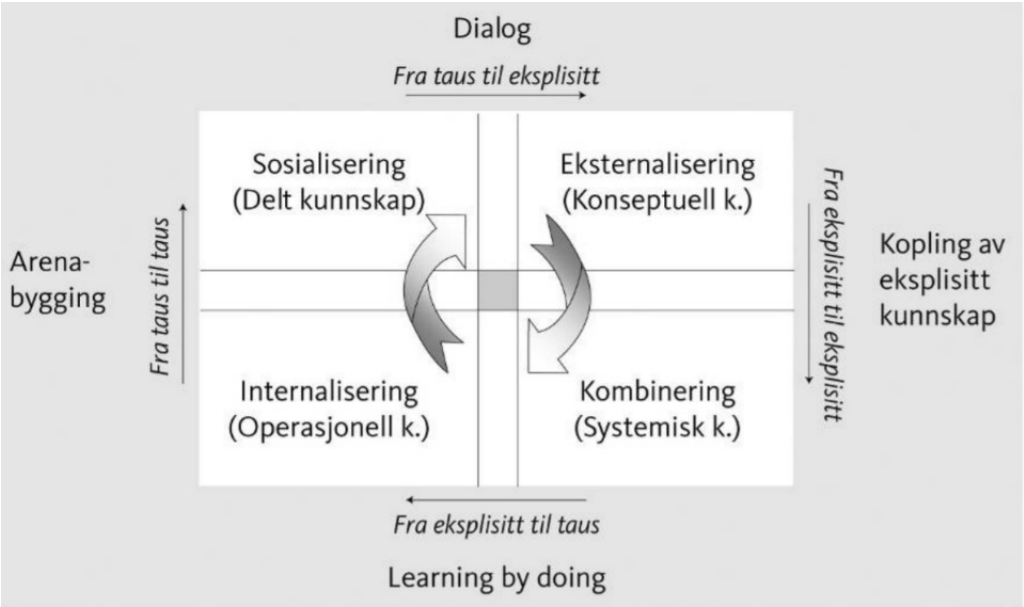
handlingsteori, som er så gjennomgripende for skolens praksis at det ikke avhenger av enkeltindivider. «Den kollektive atferden er endret …» (ibid., s. 56). Bærekraftige resultater kan være en av konsekvensene.

Når vi skal bevege oss i mellom de ulike læringsnivåene i modellen, må vi passere hindringer som omtales som «filtre» (ibid., s. 50). Irgens (2007) referer til Knud Illeris som kaller filtrene for barrierer mot læring, som kan være av kontekstuell eller individuell type (ibid.). Vi lærer i samhandling med andre mennesker og i konkrete situasjoner, men vi mobiliserer også motstand mot læring. Irgens henviser til Knud Illeris som om at vi kan forstå denne motstanden som en «utbredt psykisk mekanisme som medvirker til at læring uteblir» (ibid., s. 54).

2.2.11 Forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap

«SEKI-modellen» er utviklet av Nonaka og Takeuchi (2005), og er et verktøy for å se hvordan utvikling og deling av kunnskap skjer i et arbeidsfellesskap. Modellen (figur 9) kan hjelpe oss til å bli mer bevisste på hvordan rektor kan legge til rette for å utvikle og dele kunnskap i sin organisasjon.

De fire fasene i kunnskapsprosessen starter gjennom dialog og refleksjon, der vi går fra «taus» til eksplisitt kunnskap. Kunnskapen blir delt mellom mennesker, og den individuelle kunnskapen blir gruppekunnskap gjennom at den blir artikulert og uttrykt skriftlig (Irgens, 2007). Neste fase i modellen illustrerer eksplisitt kunnskapsoverføring. Kunnskapen blir systematisert ved at begreper blir en del av et større kunnskapssystem. Dette kan være at kunnskap nedfelles i rutiner, prosedyrer og planer (ibid., s. 61). Siste fase i Nonaka og Takeuchi (1995) sin modell viser at kunnskapsoverføringen går fra eksplisitt til taus gjennom at deltakerne får praktisert sin nye kunnskap; «Learning by doing».



Figur 9: SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi 1995, (Irgens, 2007)

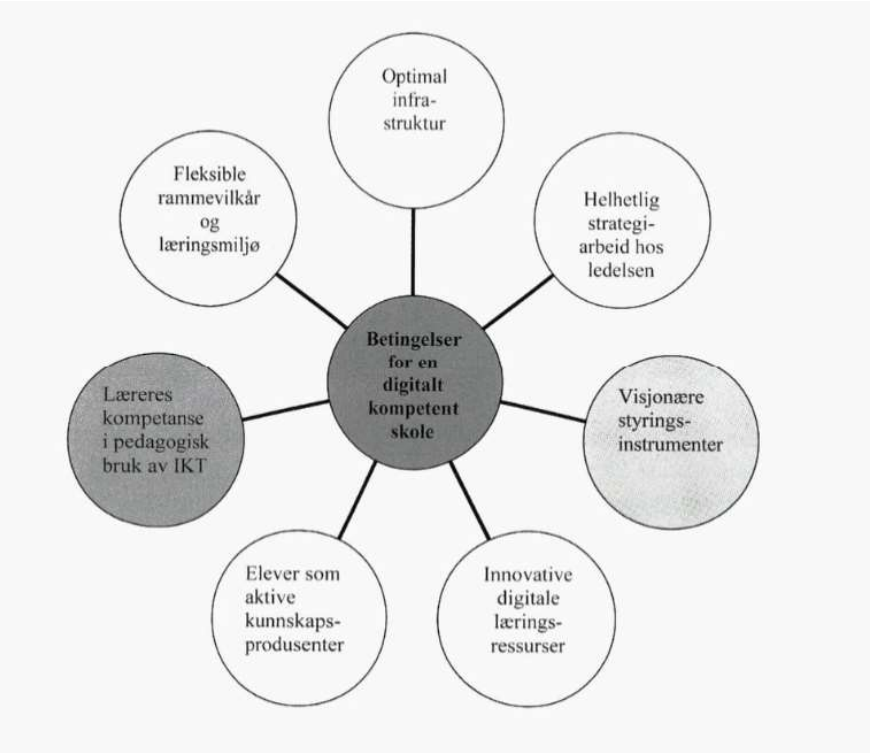
2.3 Digital kompetanse

I oppgavens siste tema «digital kompetanse», trekker vi frem noen teoretiske perspektiver knyttet til digital kompetanse. Vi ser nærmere på begrepet, og trekker også inn noen sentrale betingelser for hvordan man skal oppnå en digitalt kompetent skole. Vi viste til i kapittel en at det digitale er grundig beskrevet og aktualisert i en rekke norske offentlige styringsdokumenter. Vi har blant annet vist til digitaliseringsstrategien for grunnopplæringen som i seg selv favner veldig bredt omkring det digitale i skolen.

Erstad (2010) forsøker å klargjøre hva digital kompetanse er ved å vise til; «spenningsfeltet institusjonalisert læringskultur» (Erstad, 2010, s. 93). I sin forklaring av begrepet digital kompetanse, stiller Erstad flere spørsmål ved bruken og forståelsen av begrepet. For å adressere det noe uklare begrepet, foreslår Erstad en mer overordnet definisjon av begrepet: «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (Erstad, 2010, s. 101). Definisjonen forsøker å bedre forståelsen av begrepet, slik at det komplekse og sammensatte skal bli tydeligere.

2.3.1 Den digitalt kompetente skolen

Erstad (2010) forsøker å forklare den digitalt kompetente skolen ut ifra et helhetlig perspektiv som rettes mot skolen som lærende organisasjon. Erstad viser til forskning når han skal argumentere og vise sentrale aspekter og kjennetegn på hva den digitalt kompetente skolen er. I modellen under (figur 10), påpeker Erstad ulike betingelser for å utvikle en digitalt kompetent skole. Vi finner paralleller til Erstads betingelser for en digitalt kompetent skole i Monitor skole (2016). Monitors kartlegging forsøker å gi et bilde på skolens digitale tilstand, og her trekkes begrepet «digital modenhet» frem som et sentralt begrep i undersøkelsen. Monitor diskuterer digital modenhet i lys av fem områder: Utstyr, planverk, ledelse, organisering og digital kompetanse (Egeberg et al., 2016, s. 11).



Figur 10: Digitalt kompetent skole (Erstad 2010)

Innenfor IKT i skolesammenheng er det mulig å havne i det Erstad kaller «teknologisk determinisme», nærmest bare ved at teknologien er tilstede og tilgjengelig. Erstad advarer dermed på et vis om at ensidig fokus på *utstyr og teknologi* er noe skolen må være var for (Erstad, 2010, s. 175). Likevel peker Erstad (2010) på at IKT kan være en drivkraft for

skoleutvikling. Dersom vi ser nærmere på modellen, er to områder fremhevet. «Visjonære styringsdokumenter» og «læreres kompetanse i pedagogisk bruk av IKT». I undersøkelsen vår, forsøker vi å få tak på rektors syn på hva de legger i begrepet digital kompetanse. Videre spør vi spesielt om hvordan de ser på elevenes og lærernes digitale kompetanse, og om hva de selv forbinder med begrepet. Studerer vi modellen til Erstad (2010) nærmere ser vi at den inneholder en rekke andre områder som i sum vil kunne utgjøre en digitalt kompetent skole. Vi har tidligere sett på, og spurt om det visjonære i flere sammenhenger, der vi har undersøkt om det er noen retning i rektorenes utviklingsarbeid. For å få en oversikt over hva det er som angår den «digitalt kompetente skolen», kan det være riktig å se på både Erstads modell og det tidligere nevnte rammeverket (PfDK). Dette må også ses i sammenheng med offentlige styringsdokumenter og strategier. Ser man i sum på alle disse påvirkningskildene knyttet til det digitale, er det et stort omfang og terreng som rektorene kan og bør forholde seg til.

2.3.2 Hva driver teknologisk endring?

Teknologien og digitaliseringen påvirker overalt i samfunnet, også i skolen. (Rasmussen, Liestøl, Hannemyr & Lüders, 2015) påpeker dette i det de sier at: *«sosiale og samfunnsmessige endringer som følge av digitaliseringen synes å være gjennomgripende og altomfattende».* Hva driver denne endringen, og hvorfor og hvordan får den konsekvenser for skolene? Hva som driver endringen har mye med hvilket syn man har på teknologi og læring. Teknologisk determinisme er et teknologisyn som har en overdreven tiltro til at teknologien alene driver utviklingen. Dette teknologisynet sier at: «teknologi er bestemmende …» (Rasmussen et al., 2015, s. 195). Videre kan det deterministiske teknologisynet forstås som at teknologi ikke påvirkes av kulturen teknologien opptrer i. Et konstruktivistisk teknologisyn er på sin side en reaksjon mot den deterministiske oppfatningen. Her er man mer opptatt av at teknologi og kunnskap er et resultat av sosiale prosesser (ibid., s.197). Det konstruktivistiske synet gir rom for at man kan tolke hva teknologi kan anvendes til, og også ut ifra hvilken sosial kontekst det oppstår i. Teknologisk determinisme i moderat form, kan gjøre oss i stand til å spørre hva vi kan anvende teknologien til? Samtidig kan vi med et slikt syn, spørre oss selv hva teknologien påvirker og gjør med oss på sikt?

Å forstå hva som driver teknologisk endring og hvilket teknologisyn blir relevant idet vi forsøker å forstå hvordan rektor skal både utvikle lærerens digitale profesjon, samt hvordan organisasjoner lærer ved hjelp av teknologi. På lik linje med at rektor bør ha et bevisst

læringssyn og kunnskapssyn, bør rektor være bevisst på hvordan teknologi kan endre premisser for læring og utvikling. Dette blir å regne som en av rektors styrende faktorer. Dette er et perspektiv vi mener er viktig å ha med når vi undersøker hvordan rektorene leder den digitale utviklingen på sin skole.

2.4 Oppsummert om det teoretiske grunnlaget

I dette kapittelet har vi vist til et teoretisk grunnlag og teoretiske perspektiver knyttet til de sentrale områdene i vår oppgave: ledelse, organisasjonslæring- og skoleutvikling, samt digital kompetanse. Det sentrale perspektivet på ledelse er knyttet til Irgens (2016) sitt begrep «det to-øyde perspektivet», et holistisk syn på ledelse. På den ene siden beskrives ledelse av Irgens som «styring» (management), og på den andre siden som «lederskap» (leadership). Lederskap på sin side, representerer det kunstneriske konstruktivistiske synet på ledelse. Et syn som vi opplever og erfarer å kjenne igjen i den norske skolekonteksten.

Innenfor skoleutvikling og organisasjonslæring har vi vist til teorier for hvordan rektor kan arbeide systematisk med å utvikle skolen som organisasjon. I tillegg har vi sett på hvordan rektor kan legge til rette for utvikling av lærerens profesjon. Vi anvender Ertsås og Irgens (2012) sin modell for å se hvordan rektor kan belyse praksis ved hjelp av teoretisering. Vi har vist til teori omkring hvilke verdier som kan være styrende for lærerens kunnskapsutvikling, og hvordan dette henger sammen med hvordan rektor kan utvikle en lærende organisasjon. Handlingsteorier har vi trukket fram, med tanke på å se på hvilke strategier rektor kan benytte i det man skal legge til rette for utvikling. Vi har også sett på hvilke prosesser som er relevante når man driver endringsprosesser. Vi har valgt å bringe fram aksjonslæring for å se på hva, og hvordan rektor kan arbeide konkret med læring. En skole skal løse mange oppgaver, og vi har vist til spenningsforhold mellom drift og utvikling, og ser dette i sammenheng med Coveys tidskvadrant. Femtrinnsmodellen og dens filtre, anvendes for å se på hvordan rektor kan utøve påvirkning og sette i gang utviklingsarbeider, der målet er at hele organisasjonen skal lære. Like fullt, sier den noe om hvordan rektor blir utøvet påvirkning på. Til sist ser vi til teori som sier noe om hvordan rektor kan få brakt fram den tause kunnskapen til å bli synlig.

Det teoretiske omkring det digitale må ses i sammenheng med temaene ledelse og organisasjons- og profesjonsutvikling. Digital kompetanse og digitalt kompetent skole er grunnleggende begrep vi tar med oss, men de blir ikke behandlet som isolerte begrep. Til sist ser vi på et teknologisyn og perspektiver knyttet til dette synet.

3.0 Metodologi

I forrige kapittel viste vi til hvilket teorigrunnlag som skal være med på å belyse vår forskning. I dette kapitlet skal vi redegjøre for hvordan vi har lagt opp og gjennomført vår forskning. Vi vil starte med å se på vårt vitenskapsteoretiske ståsted, og i hvilken tradisjon vi befinner oss i. Her vil vi se på hvordan vi som forskere plasserer oss i forhold til epistemologien og ontologien. Deretter vil vi beskrive hvordan dette påvirker vårt design av undersøkelsen. Etter det vil vi se på utvalg og hvordan vi skal velge respondenter i undersøkelsen vår. Valg av metode for å samle inn data blir neste del, og her vil vi redegjøre for de forskjellige metode-valg vi står ovenfor og hvordan vi bygger opp til et semi-strukturert intervju. Vi vil så gå nærmere inn på detaljer i den kvalitative metoden som vi benytter oss av. Oppgavens gyldighet og troverdighet blir så det som skal vurderes og reflekteres rundt. Her vil vi vurdere både egen forforståelse, rolle og utvalg. Dette vil føre oss til å gjøre noen etiske betraktninger på forskningen. Til sist skal vi vise til hvordan vi har gjort vår analyse. Her går vi i dybden på intervjuene, transkriberingen, og hvordan vi har kategorisert og trukket sammen våre funn.

Dette kapitlet vil forsøke å redegjøre for hvilken type forskning vi som ferske forskere har tatt mål av oss å gjøre.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

For å finne vårt vitenskapsteoretiske ståsted for vår forskning, begynner vi med å se på forskjellen mellom samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig retning. Den naturvitenskapelige retningen retter seg mot å studere fenomener som man ikke kan ha en dialog med. Det som studeres blir betraktet og forskeren er således en tilskuer og observatør til det som studeres utenfra (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 27). Samfunnsforskningen retter seg mot mennesker og forskeren er slik sett en del av den virkeligheten som det forskes på. Samfunnsforskeren sitt studiefelt er menneskers opplevelser, meninger og erfaringer av et fenomen (Johannessen et al., 2016). Vi prøver i vår studie å få «tak i» skoleledere tanker rundt det å drive utvikling av både organisasjonen og lærere med et digital fokus. I så måte plasserer vi oss i den samfunnsvitenskapelige tradisjon. I den samfunnsvitenskapelige forskningen kan man kommunisere med forskningsobjektet, og man må tolke funnene i lys av egen rolle. Selv om man bare skulle ha observert, vil man bringe med seg en ballast som kan påvirke bildet om man ikke er bevisst og går metodisk til

verks. Det å være forsker innenfor den samfunnsvitenskapelige retning krever et mangfold av framgangsmåter og metoder (Johannessen et al., 2016). På bakgrunn av dette, og sett i lys av vår problemstilling, ser vi at vi nok en gang står godt forankret i en samfunnsvitenskapelig tradisjon.

3.1.1 Ontologiske og epistemologiske refleksjoner

Innen man kan begynne å se på det praktiske rundt metoden og valgene rundt det, må vi reflektere rundt noen sentrale begreper. Begrepet ontologi i et naturvitenskapelig perspektiv (positivisme), handler om hvordan virkeligheten ser ut (Jacobsen, 2005). Her handler det om å se på hvilken virkelighetsoppfatning man tar utgangspunkt i. Når vi har valgt å se nærmere på, og studerer menneskers oppfatninger og tanker knyttet til et fenomen, sier Jacobsen (2005): «mange har hevdet at naturvitenskapens ide om generelle lover ikke kan føres over til sosiale systemer» (ibid., s. 25). Vårt ståsted i forhold til ontologien plasserer oss da i den samfunnsvitenskapelig retning. Ontologien er likevel ikke et enkelt begrep, og det har vært, og vil kunne være gjenstand for debatt når man skal diskutere vitenskapsteoretisk ståsted. Ontologien legger føringer for hva vi leter etter idet vi skal gjøre vår undersøkelse. I det vi ikke er på leting etter faste lovmessigheter, finner vi grunnlag for å si at vi hører til hermeneutikken. Dette innebærer at vi ikke kan sies å ha et vitenskapsteoretisk ståsted innenfor den positivistiske tradisjon. Derfor kan vi si at vi er inspirert av den samfunnsvitenskapelige hermeneutiske tradisjon.

Epistemologi er et annet sentralt begrep brukt i tabellen nedenfor (figur 11), og handler om hvordan vi kan samle inn informasjon om den virkeligheten vi ønsker å studere. Begrepet betyr «læren om kunnskap» (ibid., s. 26). Et sentralt spørsmål her, blir om det er mulig å ha en objektiv forståelse av virkeligheten?

	Positivisme	Hermeneutikk
Ontologi	Lovmessigheter	Generelle lover finnes ikke
Epistemologi	Det generelle	Det unike og særegne
	Objektiv virkelighet som kan studeres gjennom objektive metoder og mål	Virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten.
	Kunnskap er kumulativ	Kunnskap er lokal og unik
Metode	Deduktiv	Induktiv
	Individualistisk	Holistisk
	Avstand	Nærhet
	Nøytral og objektiv	Styrt av undersøkernes verdier og interesser
	Tall	Ord

Figur 11 – Positivistisk og hermeneutisk metode

I naturvitenskapelig positivistisk tradisjon, mener man at virkeligheten kan studeres på en objektiv måte. I den samfunnsvitenskapelige hermeneutiske retningen mener man på sin side, at virkeligheten er sosialt konstruert, og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten. Denne fortolkningsbaserte tilnærmingen, søker å finne kunnskap som er unik og særegent (ibid.). I det vi prøver å forstå våre respondenter sine erfaringer og opplevelser knyttet til ledelse, organisasjons- og skoleutvikling med et digitalt fokus, er vi på søken etter de subjektive, unike og særegne oppfatninger. I vår forskning studerer vi et fenomen innenfra. Dette er nok et eksempel på at vi befinner oss i tabellens høyre kolonne – samfunnsvitenskapelig hermeneutisk tradisjon.

3.1.2 Positivismen og Hermeneutikk

Et vitenskapsteoretiske ståsted kan diskuteres ut i fra to hovedretninger. Disse kan ses i tabellen (figur 11) der de er representert i hver sin kolonne. I positivismen vil man gå inn i en undersøkelse ut ifra at man objektivt kan studere virkeligheten (Jacobsen, 2005). Ved dette positivistiske synet med røtter fra naturvitenskapen, har man likevel sett å kunne nærme seg det samfunnsvitenskapelige. Det vil man kunne gjøre, dersom man mener å kunne samle og kumulere mengder av objektive data over tid. Postholm (2010, s. 74) referer til Wardekker (2000) som omtaler forskere i den positivistiske tradisjon, der: «forskningen har som mål å avdekke kunnskap som er fri for forskerens tolkning. Data som samles inn, skal beskrive verdenen som den er». I hermeneutikken på sin side fremhever man betydningen av

fortolkning i leten etter et dypere meningsinnhold. Det finnes ingen «sannhet», og fenomener kan leses på flere måter ut ifra forskjellig kontekst, subjekt og kultur. Fortolkningsmetoden gir heller ikke et fast sett med regler for fortolkningen.

Opprinnelig fant man kobling mellom hermeneutikken og tekst-fortolkning slik som man fant for eksempel i eksegese (tolkning av bibeltekster). Man leter etter meningsinnholdet og man bør være bevisst at det er en viss fare for at forskeren kan legge for stor vekt på enkelt-elementer i et budskap. Det endelige målet ved hjelp av hermeneutikken, er å finne et akseptert og valid nivå av sannhet. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted, vil vi derfor ha en tilnærming bæret preg av fortolkning av beskrivelsene respondentene gjør av fenomenet i problemstillingen. Vi forstår den hermeneutiske tradisjon som at vi må analysere og tolke i flere runder. En tolkning kan gi ny forståelse som igjen tolkes i nok en ny helhet. Begreper som meningsdeler og meningshelhet er berørt i definisjon av klassisk hermeneutikk. Dette har å gjøre med forholdet og samspillet mellom disse. Vi kan for eksempel se dette i lys av en intervjusituasjon, der vi må tolke budskapet. Dette kan igjen kreve en ny fortolkning. Dalen (2011) omtaler hermeneutikken som "læren om tolkning", og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011, s. 17).

Den hermeneutiske spiralen handler om en tilnærming, der vi stadig gjør fortolkning gjennom bestanddeler og helhet i en tekst (Postholm, 2010). I vår undersøkelse handler det om å gå fram og tilbake flere ganger mellom empirien og teorien, for å fortolke og få tak i respondentenes meninger. Utgangspunktet for fortolkningen, vil ta utgangspunkt i en forforståelse av den virkeligheten man forsøker å undersøke. Etter at man har tolket denne, vil man gjerne ende opp med en ny forståelse. Underveis i søken etter mening, vil man så kunne gjøre nok en fortolkning av den nye forståelsen. Ved at dette gjentas får man en «spiral», og veksling mellom stadig nyere forståelse og nyere fortolkninger. Dette kan relateres til vår forskning, når vi beveger oss flere ganger inn i empirien for å få grep om rektorenes erfaringer og opplevelser.

3.1.3 Fenomenologi

Fenomenologien har tradisjoner både i filosofien og psykologien. Den forsøker å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse, knyttet til en erfaring med et fenomen. Psykologisk fenomenologi fokuserer på individet og griper enkeltmenneskers opplevelse for

så å sammenligne dette med flere personers opplevelse (Postholm, 2010). Dette har paralleller til vår forskning. I fenomenologiske studier prøver vi å studere et fenomen på en åpen og naiv måte gjennom intervjuer. Materialet man samler opp kan systematiseres og kategoriseres for å finne fellesnevnere i det opplevde fenomenet hos deltakerne. Begrepet sier at dette er en viten og studering av fenomener. Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring. En fenomenologisk tilnærming er at vi utforsker og beskriver mennesker, deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Et menneske kan ikke studeres som i naturvitenskapen, men må forståes som et handlende observerende individ med forskjellige oppfatninger. I tillegg har mennesker både følelser og meninger som også må vektlegges i helhetsforståelsen (Johannessen et al., 2016). I vår forskning, oppsummert, blir det aktuelt med en fenomenologisk tilnærming der vi søker å forstå hvordan våre skoleledere erfarer og opplever å lede utvikling av IKT i sin organisasjon, og i sin kontekst med sine lærere. Det er med andre ord rektorenes subjektive oppfatning av dette fenomenet vi er på jakt etter.

I det vi inntar forskerrollen, ser vi at den vitenskapstradisjon vi plasserer oss i, og forståelsen av de begge, kommer opp i spørsmål som har avgjørende betydning for hvordan vi nærmer oss og utfører vår egen undersøkelse. Hadde vi skulle valgt å plassere oss i den positivistiske tradisjon, hadde vi gått på leting etter generelle lovmessigheter, og undersøkt på en langt mer nøytral grunn. Da ville vi heller ikke ha deltatt i undersøkelsen selv. Valg omkring vårt vitenskapsteoretiske ståsted, får dermed direkte konsekvenser for hvordan vi designer undersøkelsen videre, og hvilket utvalg vi gjør.

3.2 Design og Utvalg

Forskningsdesign handler om hvordan undersøkelsesopplegget gjennomføres med tanke på alle aspekter som skal føre fram til en så god, valid og reliabel forskning som mulig. Designet får betydning for undersøkelsens gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2005). Designet kan ses på som en oppskrift og plan. Til å begynne med vil vi beskrive *hvem* vi i vår undersøkelse velger å spørre. Et utvalg av skoleledere ble valgt, noe vi skal kommentere mer under «utvelgelse» senere i kapitlet. Designet handler også om *hva* vi skal undersøke. Spørsmålet «hva» handler om at vi skal samle inn kvalitative data, gjennom semi-strukturerte individuelle intervjuer (*hvordan*), med et utvalg av skoleledere i vår kommune. Disse kvalitative data blir oppgavens empiri. På bakgrunn av dette søker vi å danne ny kunnskap om rektors erfaring og opplevelse av å lede utviklingsarbeider med et digitalt fokus – og tilhørende

forskningsspørsmål (*hvorfor*). Det vil si at vi begynner med vår problemstilling, og gjør alle overveielser (også etiske), på hva og hvordan vi skal gripe an forskningsprosjektet vårt (Johannessen et al., 2016).

Vårt design tar utgangspunkt i et *fenomen* som vi er interessert i, og har lyst til å studere nærmere. Å komme fram til ordlyden i problemstillingen har vært en større prosess der vi blant annet har hatt gode innspill fra veileder. Vi har slik sett skapt flere varianter og nyanser av problemstillingen, men landet til slutt på en problemstilling med to tilhørende forskningsspørsmål. Måten denne er formulert på, peker på hvordan vi kan gå videre til verks i vår fenomenologisk-hermeneutiske undersøkelse. For å sikre kvalitet i forskning kan vi ta i bruk ulike prosedyrer for å gjøre forskningen vår så troverdig som mulig (Postholm, 2010, s. 131). Vi går fra problemstilling og teorier omkring temaene IKT, ledelse og utviklingsarbeider til å deduktivt undersøke erfaringene og opplevelsen hos rektorene (empirien).

Vårt vitenskapsteoretiske ståsted vil få konsekvenser for undersøkelsens design og utvalg. Når vi skal se på designet av denne empiriske undersøkelsen, må vi vurdere om hvorvidt vi skal gå i dybden eller i bredden. Ulike design egner seg til forskjellige problemstillinger. Designet vil også få konsekvenser for undersøkelsens gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2005). Intensivt design vil si å gå i dybden på det vi vil undersøke. Dersom man velger å designe en undersøkelse ekstensivt, vil studien gå i bredden. Det vil i så fall handle om å få mange respondenter til å besvare det vi vil vite, uten å gå like mye i dybden i undersøkelsen (ibid.). I det vi som forskere skal vurdere om hvorvidt vår undersøkelse skal designes som et intensivt eller et ekstensivt design, må vi studere dette nærmere. Det vil her blant annet handle om å vurdere hvor mange nyanser og variabler i fenomenet vi er interessert i å spørre om. For oss vil det handle om hvor mange rektorer vi vil ha til å besvare undersøkelsen. Det ideelle for en forsker, ville ha vært å klare å gå både i bredde og dybde, og designe en undersøkelse for det. Det er imidlertid lite aktuelt, da det ville vært praktisk og tidsmessig en utfordring for oss å få til (ibid.). Oppsummert vil det si å måtte foreta et valg om intensivt eller ekstensivt design på undersøkelsen. I studien vår vil det fenomenologiske perspektivet i problemstillingen, og forskningsspørsmålene, innby til å gå i dybden på erfaringer og opplevelser. Dette blir i så måte retningsgivende for designet.

Vårt design er intensivt idet vi ønsker å få fram så mye som mulig omkring rektorers tanker og forståelse på det å lede skoleutvikling med et digitalt fokus. Vi forsøker å få en forståelse

av deres virkelighet. Dette er det fenomenologiske perspektivet i studien vår. Vi kan godt si at vi har mange variabler som skal undersøkes. Hvert av temaene i intervjuguiden har flere elementer i seg og vi stiller oss åpen for hva de måtte fortelle. De elementene og temaene vi er opptatt av, forsøker vi å få besvart ut ifra både erfaringene og opplevelsene til rektorene.

Neste forhold er å se på hvem vi spør, det vil vi kommentere mer under utvalg, men vår bevisste strategi er å gjøre et utvalg basert på et tverrsnitt av skoleslagene i kommunen. Dette gjør vi for å forsøke å få en helhetlig forståelse av fenomenet i litt ulike kontekster. Jacobsen (2005) sier at det ikke er en direkte motsetning mellom dybde og bredde. Med tanke på at vi forsøker å gå i dybden, kan vi samtidig si at vi forsøker å ivareta en viss bredde på enheter vi velger. Eksempelvis kan jo rektor på en liten skole erfare og oppleve andre problemstillinger, sammenlignet med en større skole. Hvordan opptrer fenomenet da? Derfor ønsker vi som nevnt tidligere, å få rektorenes tanker om fenomenet fra forskjellige typer skoler. Dette med ønske om å få et helhetlig blikk. Dybde er det viktigste stikkordet som peker i retning av et intensivt design. I tillegg til at vi ønsker å få fram så mange nyanser og detaljer som rektorene kan fortelle oss. Vi velger også forholde oss utelukkende til rektor-rollen, og det kan tjene som et eksempel på å studere fenomenet i *en* konkret kontekst. Andre roller enn rektorer kunne sikkert sagt noe om det digitale fokuset, men det vil i hovedsak være rektorer som kan si noe om hvordan dette arbeidet ledes og legges til rette for.

3.2.1 Utvelgelse av respondenter

I all samfunnsforskning er det viktig å gjøre grundige vurderinger hva angår utvalget til det kvalitative intervjuet. Dette til en viss motsetning til for eksempel tilfeldige utvalg, som vi finner i kvantitative studier (Johannessen et., al 2016). Hensikten vår er å få grundige og fyldige beskrivelser, slik at vi ender opp med et datamateriale som gir oss tilstrekkelig informasjon til å besvare problemstillingen. For å få til dette, blir det viktig å ha en vurdering om hvem som kan gi oss det beste datamaterialet ut i fra formålet med studien. Dette blir en del av det vi gjør for å sikre den interne validiteten i vår utvelgelse (Johannessen et al., 2016). Vi spurte fire rektorer på telefon om de kunne tenke seg å bidra i et intervju knyttet til vårt arbeid med masteroppgaven. Her ble de orientert i korte trekk om problemstilling og tematikk i intervjuguiden. Videre ble de forespeilet at intervjuene ville bli gjort lydopptak av, og gitt en omtrentlig tidsramme. Alle de forespurte svarte ja, og fikk da tilsendt en ferdig utformet epost med problemstilling og temaområdene som vi ønsket å ha et semi-strukturert intervju om.

Som en del av forberedelsene til intervjuene foretok vi på forhånd et strategisk utvalg av respondenter blant alle rektorene i kommunen. Det ville blitt for omfattende å spørre alle rektorene i kommunen vår. Johannessen et al. (2016) berører dette når de snakker om utvalgsstørrelse, og at metningspunktet nåes når antallet intervjuer ikke tilfører ny informasjon, og nye beskrivelser til datamaterialet (Johannessen et al., 2016). Utvelgelsen var derfor en viktig del av kvaliteten i forskningen. Vi er videre bevisst våre roller i forhold til forutinntatthet, våre egne hypoteser og ikke minst vår rolle som representant for skoleeier. Utvalget må også gjøres så hensiktsmessig som mulig for å kunne besvare spørsmålene i problemstillingen. Det har betydd at vi måtte se på elementer som skoleslaget, lederens erfaring, og antatt digital modenhet. Her har vi benyttet en kriteriebasert utvelgelse av rektorer (Johannessen et., al 2016). Vurderingen av skolenes digitale tilstand, og den jobbene rektorene gjør knyttet til IKT i skolen, er en del av vårt arbeid som skolefaglige rådgivere. Dette gir oss relativt mye erfaring og kunnskap om målgruppen, som vi dermed kan gjøre en strategisk utvelgelse på bakgrunn av. Dette for å oppnå en hensiktsmessig gruppe med respondenter (Johannessen., et al. 2016).

Skolene i kommunen vår består av flere typer organisering, også med noe ulik størrelse. For å få et så godt utvalg som mulig, har alle skolene vært vurdert i forhold til størrelse, geografisk spredning, ulikheter og likheter. Vi har tatt hensyn til at vi har alle typer skoleslag i kommunen: fulldelte, fådelte (oppvekstsenter), rene ungdomsskoler og rene barneskoler. Vi finner det hensiktsmessig og strategisk å velge en skole fra hvert skoleslag. Samtidig har vi forsøkt å unngå at rektorene er deltakere i samme rektornettverk. Dette med bakgrunn i et ønske om å kanskje kunne klare å si noe generelt om fenomenet vi studerer. Hvis dette lykkes, kan fenomenet i undersøkelsen kanskje være representativt for resten av kommunens rektorer. Hva angår rekruttering av respondenter til vår undersøkelse, har vi forsøkt etter beste evne å vurdere disse rektorene ut ifra formålet. Det er ikke mulig for oss å unngå forkunnskap om skolene, men vi har etter beste evne forsøkt å ikke la det påvirke negativt. Likevel oppleves det utfordrende å skulle være forskere i eget arbeidsfelt, der rektorene til daglig benytter oss som sine rådgivere. Forskning poengterer også denne utfordringen: «Hos forskere kan solidaritet med og kjennskap til respondentene lett bli en ekstra utfordring» (Dalen, 2011). Vi vil understreke at vi har vurdert validiteten i utvalget grundig, da vi langt på vei kjenner de fleste rektorer gjennom arbeidet vårt der vi representerer skoleeier. Vi har prøvd å være bevisst på fordeler og ulemper ved å ha forkunnskap og forståelse hva angår respondentene.

3.3 Valg av metode

I det vi ønsker å få tak på et mest mulig helhetlig bilde av rektorenes tenkning rundt det å lede utviklingsarbeider med et digitalt fokus, må vi velge en egnet metode. Denne metoden må vi vurdere, og se hvor hensiktsmessig den er, for at vi kan samle inn data som igjen gir oss et best mulig bilde av virkeligheten. I forskningen blir disse strategiene omtalt som induktiv og deduktiv strategi for datainnsamling.

En induktiv strategi for å samle inn data innebærer at vi som forskere har et mest mulig åpent sinn til det fenomenet vi ønsker å undersøke. Forskere begynner her med det som ble observert i undersøkelsen, for så å utvikle eller finne teorier – «fra empiri til teori» (Jacobsen, 2005, s. 29). En slik tilnærming til datamaterialet er forankret innenfor den hermeneutiske tradisjon. Kritikken mot en slik tilnærming går ut på at det er naivt å tro at mennesker skal kunne møte virkeligheten med et helt åpent sinn, uten å ha en forforståelse som kan påvirke: «Alle mennesker har en slags «før-dom» om hva som er viktig og mindre viktig, før de går løs på en empirisk studie, og denne «før-dommen» vil i stor grad bestemme hva slags data de samler inn» (Jacobsen, 2005, s. 35). Den deduktive tilnærmingen starter med noen antagelser fra forskeren, og er en strategi der man går motsatt vei, «fra teori til empiri» (Jacobsen, 2005, s. 28). Her har forskeren forventninger til virkeligheten, og undersøkelsen blir brukt for å finne svar på om disse forventningene stemmer. Forskeren kan her ha kjennskap til, og innsikt i teori som legger føringer for innhentingen av datamaterialet. Kritikk mot denne strategien, er at forskeren kan antas å være på leting etter det han eller hun forventer å finne. En slik strategi kan i verste fall risikere at vi overser viktig informasjon fra respondentene (Jacobsen, 2005). Dersom ser nærmere på forskjellene i mellom de to tilnærmingene ovenfor, kan vi se at «Induktive og deduktive strategier skiller seg mest fra hverandre på hvor åpne de er for ny informasjon» (Jacobsen s. 37). En tredje strategi for innhenting av data, kalles abduktiv strategi. Denne tilnærmingen søker å adressere svakheter ved både den deduktive og induktive tilnærmingen. Den abduktive tilnærmingen forsøker å gi den beste mulige forklaringen på det som undersøkes. Dette i noe kontrast til deduktive og induktive metoder, som på sin side forsøker henholdsvis enten trekke bestemte konklusjoner eller mange mulige. «When following an abductive approach, researcher seeks to choose the 'best' explanation among many alternative in order to explain 'surprising facts' or 'puzzles' identified at the start of the research process" (Dudivskiy, 2018). Videre kan vi se på abduksjon som en tilnærming som starter fra empirien, i likhet med induktiv tilnærming, men godtar at forskere har teorier før eller underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2010, s. 24).

I vår undersøkelse ønsker vi å stille oss mest mulig åpen for informasjon fra rektorene. Riktignok har vi noen forutbestemte temaer vi vil undersøke, men også her ønsker vi å være så åpne som mulig for hva som kan komme fram.

3.3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

På bakgrunn av vårt vitenskapsteoretiske ståsted, og design av undersøkelsen, kan vi konstatere at vi befinner oss innenfor det fenomenologisk-hermeneutiske (figur.11). Videre innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren vil vi måtte skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode handler på sin side om å få tall og statistikk ut i fra spørreundersøkelser, for deretter å studere utbredelsen av et fenomen med nøyaktighet og presisjon. Denne tilnærmingen har sitt utspring fra naturvitenskapen. En kvantitativ tilnærming forutsetter at fenomenet som undersøkes, er mulig å strukturere og at svar passer inn i allerede definerte alternativer (Jacobsen, 2005). Johannessen et al. (2016) sier dette om kvalitativ metode: «kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt og som det er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer fyldigere» (Johannessen et al., 2016, s. 28). Vi har i vår studie valgt en kvalitativ forskningsmetode for å forsøke å belyse vår problemstilling. Kvalitativ forskningsmetode handler således om å studere et fenomen inngående Man søker her å beskrive hvorfor noe skjer. I vår kvalitative metode går vi inn i en annen type virkelighet enn det man ser i kvantitative undersøkelser. I motsetning til de kvantitative forskningsmetoder som gjerne gjør seg nytte av objektivitet og distanse, ønsker vi nærhet for å få best mulige data omkring virkeligheten. Vi forsøker å finne årsakssammenhenger ved å studere fenomenet, for igjen å finne svar på hvordan og hvorfor. Slik sett kan vi se at virkeligheten kan studeres ved flere tilnærminger. Johannessen et al. (2016) skiller disse to metodene fra hverandre, og sier svært forenklet at kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer. Kvalitativ forskning sier noe om hvorfor det skjer (Johannessen et al., 2016, s. 95). Det vi spør med i problemstillingen, er med på å bestemme hvilken metode vi velger å anvende. I tabellen (figur 11) ser vi også at undersøkelser som baserer seg på kvantifiseringer og akkumuleringer av data hører hjemme i den kvantitative tradisjon. Vi vil i vår undersøkelse forsøke å få grep om rektors tanker, erfaringer og opplevelser, og ønsker å gå i dybden og tolke utsagnene deres

3.3.2 Innsamling av kvalitative data

Hva gjelder innsamling av kvalitative data er det for oss viktig å vurdere noen forskjellige metoder vi som forskere kan anvende og vurdere hensiktsmessigheten dem imellom. Individuelle intervjuer er den mest vanlige innsamlingsmetoden innenfor kvalitativ metode (Jacobsen, 2005, s. 141). Disse kjennetegnes av at forsker og respondent eller informant har en dialog. Det kan skje ansikt til ansikt, over telefon, eller videokonferanseløsninger. De dataene som innsamles er å regne som fortellinger der respondentene kan prate fritt innenfor de valgte temaene vi har i intervjuguiden. Forskere gjør lydopptak og notater underveis i undersøkelsen, og blir således som rådata å regne.

Egnetheten av det kvalitative individuelle intervjuet har i likhet med andre metoder, styrker og svakheter. De beste forutsetninger og styrker for slike individuelle intervjuer, er tilstede når et mindre antall personer skal intervjues. Dette har å gjøre med at det er ressurskrevende både før, underveis og etter undersøkelsene. Det er forbundet med en del logistikk med å få avtalt tid og sted for å få gjennomført intervjuene. Underveis er det krevende å notere og samtidig være konsentrert om framdriften i intervjuet. Til sist genererer opptakene store mengder data som skal bearbeides videre. Denne datainnsamlingen egner seg dersom man er interessert i respondentens individuelle tanker knyttet til et fenomen. Intervjuet søker å få fatt på respondentens fortolkning av virkeligheten (Jacobsen, 2005). Hvilke valg står man så ovenfor med tanke på innsamling av data gjennom intervjuer, og hvilke konsekvenser vil dette kunne få for resultatene? Det første vil være å vurdere arenaen der intervjuet skal foregå, og om hvorvidt det kan utføres ansikt til ansikt eller via andre kanaler. Dersom man ikke møtes ansikt til ansikt, kan det gi seg utslag i at man ikke får med seg signaler fra respondenten annet enn de verbalt uttrykte. Dette kan få konsekvenser for hvor vellykket intervjuet blir dersom du ikke får med deg signaler, som vil kunne vært avgjørende for blant annet timing og oppfølgingsspørsmål. Kvalitative undersøkelser kan ha ulike grader av åpenhet. På den ene siden kan de være helt åpne, og på den andre side lukket. Åpne intervjuer utføres gjerne som en samtale uten bruk av intervjuguide og føringer fra forskeren underveis i samtalen. Lukkede intervjuer vil ha fast rekkefølge på spørsmål og svaralternativer. Kvalitative undersøkelser bør ifølge Jacobsen (2005) ha en intervjuguide som sikrer en viss struktur. På denne måten sikrer forskeren seg at alle tema som forskeren ønsker belyst blir berørt.

Gruppeintervjuer blir også omtalt som en aktuell innsamlingsmetode innenfor kvalitative undersøkelser. En slik metode egner seg når ny kunnskap skal utvikles omkring et fenomen,

eller når problemstillinger skal utvikles (Jacobsen, 2005 s. 154). Det som kjennetegner denne metoden er at man intervjuer en gruppe samtidig. Likevel, det handler ifølge Jacobsen (2005) om at enkelte problemstillinger vil passe bedre til en diskusjon der flere respondenter samles. Det kan være en gruppe som vurderer fordeler og ulemper med for eksempel et produkt. I en slik sammenheng ville intervjueren fungert mer som en ordstyrer mellom egne spørsmål og spørsmål som kan komme opp som følge av diskusjoner i gruppen (Jacobsen, 2005). Hvis en slik metode skal vurderes bør man ha vurdert både størrelse, innbyrdes relasjoner, og fare for at de kan påvirke hverandre i en eller annen retning. I tillegg er en fare tilstede i det at enkelte respondenter ville kunne dominert intervjuet.

Observasjon er også en kvalitativ undersøkelsesmetode, og innebærer at undersøkeren observerer og noterer ned hva som skjer. Enten ved hjelp av notater og avkrysninger eller eksempelvis gjennom video. Dette kan egne seg når du ønsker å registrere hvilken atferd noen utøver. Dette til motsetning fra å spørre noen om hva de gjør, som så igjen forteller om hva de har gjort. I tillegg kan metoden egne seg til å registrere atferd i spesielle situasjoner. Eksempelvis kunne man sett for seg rektor som har lagt opp til aksjonslæring, der kollegaobservasjon hadde vært anvendt. Observasjon foregår som regel på det sted som er av interesse for problemstillingen (ibid.). I vår sammenheng ville det vært i mange av møtepunktene og arenaene der rektor leder og legger til rette for profesjons- og skoleutvikling. Dette ville båret preg av å være åpen og ikke skjult observasjon.

Dokumentundersøkelser er en kvalitativ undersøkelsesmetode der vi som forskere går inn i og i dybden på sekundære data. Her er det viktig å være bevisst på at formålene mellom vår undersøkelse og sekundære data ikke nødvendigvis er helt overens. Vi må i så fall vurdere om hvorvidt, og hvordan vi kan vi benytte sekundærdata for å belyse problemstillingen vår mest mulig. Vår innsamling av data benytter seg av kvalitativt semi-strukturert intervju.

3.3.3 Det kvalitative intervjuets faser

Thagaard (1998) sier at et kvalitativt intervju kan utformes på flere måter (Thagaard, 1998, s. 80). Dalen (2011) referer til Kvale og Brinkmann (2009) sin definisjon av intervju, som betyr en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker (Dalen, 2011). Intervjuer kan være mangt. Vi kan utforme intervjuer som mer åpne samtaler rundt bestemte tema, men som er preget av lite struktur. En slik tilnærming kan gi forskeren nyttig innsyn, da respondentene kan snakke forholdsvis fritt rundt temaene som er bestemt. Ved en slik

tilnærming kan respondenten komme med informasjon og betraktninger som forskeren ikke har tenkt på. En annen tilnærming kan være å gjennomføre et mer strukturert intervju, der de utformede spørsmålene og rekkefølgen av disse er fastlagt av forskeren. En tredje tilnærming til intervju kan ifølge Thagaard (1998) være delvis strukturert. Dette omtales av (Johannessen et al., 2016) som et semi-strukturert intervju. I en slik tilnærming vil utgangspunktet være en intervjuguide. Temaer og spørsmål, samt rekkefølgen av disse kan variere. I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å benytte oss av den mest vanlige formen for intervju, det semi-strukturerte individuelle intervjuet.

Før besøk og intervju, gjorde vi en henvendelse til våre utvalgte rektorer via telefon. Kontakten gikk deretter via e-post, der vi orienterte om vårt forskningsprosjekt (Masteroppgaven) og vår problemstilling. I denne forberedelsesfasen fikk vi også samtykke fra våre respondenter om at våre intervjuer kunne tas opp, transkriberes og brukes i vårt videre arbeid. Det ble videre avtalt at intervjuene skulle gjennomføres på rektorenes respektive skoler. Respondentene ble forespeilet en tidsramme for intervjuene på noe i overkant av tretti minutter. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på ti dager. På de avtalte møtepunktene sørget vi for å ha med oss oppladet opptaksutstyr, en egen notatblokk, og sørget for å være ute i litt god tid. Den første samtalen på morgenen var vi bevisst på skulle være uformell, vi tok oss tid til en kort kopp kaffe for å skape litt avslappet stemning, og takket allerede innledningsvis for at de kunne sette av tid til oss.

I selve intervjuprosessen med de utvalgte respondentene fulgte vi anbefalte prosedyrer for semi-strukturert intervju. Vi kan i en tredeling av intervjuprosessen se for oss "åpning-hovedfase- avslutning". Likevel for å være mer detaljert har vi sett til Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2015, s. 134) som beskriver det idealiserte intervjuforløpet som en lineær framgang gjennom disse syv fasene: *Tematisering*; dette er starten for hele undersøkelsen. Dette begynner, som nevnt tidligere, allerede i problemstillingen. Vi formulerer formålet og hvordan vi oppfatter emnet og temaet, samt kommuniserer ut vår forståelse til respondentene. I denne tidlige fasen vil vi måtte kartlegge undersøkelsens formål og konsentrere oss om hvorfor vi gjør og hva vi gjør - før vi ser på hvordan vi gjør det. Utformingen av intervjuet og hovedspørsmålene ligger i den kategoriseringen og tematiseringen vi har i problemstillingen. Derav ser vi at vi har som tidligere beskrevet temaer innenfor ledelse og organisasjons- og profesjonsutvikling med et digitalt fokus. Postholm (2010) refererer til Wolf (2002), som foreslår at forskeren lager en temaliste der temaet blir

berørt i løpet av intervjuet. Rekkefølgen betyr ikke noe, men temaene må berøres med omtrent like stor mengde (Postholm, 2010, s. 78).

Videre ifølge Kvale et al. (2015) er det viktig å systematisk og helhetlig *planlegge* studien, og se alle syv stadier i sammenheng før vi begynner. I tillegg er vi bedt om å planlegge med tanke på å hente inn den kunnskapen vi ønsker å hente og finne. Vi må også vurdere de moralske og etiske implikasjoner i hele intervjufasen. Når vi etter en rekke forberedelser kommer til selve *intervjuet* skal dette utføres på grunnlag av en guide, og en reflektert tilnærming til intervjuets mellommenneskelige relasjoner. Dette med relasjoner finner vi veldig interessant, og kommer til å fordype oss nærmere i når vi skal berøre undersøkelsens validitet særskilt. Under selve intervjuet har vi til hensikt å benytte lydopptak med tillatelse, samt notering underveis av det vi klarer å fange opp av eventuelt kroppsspråk. Den påfølgende *transkribering*, klargjør intervjumaterialet for analyse og senere koding. *Analysering*; ifølge Kvale et al. (2015) må forskeren ha tenkt på hvordan intervjuene skal analyseres før intervjuet og den påfølgende transkriberingen. Hvilken metode skal vi så benytte i analysen? Vi vet «hva» som skal undersøkes (jfr. problemstillingen vår) og «hvorfor» undersøkelsen gjennomføres. I det man er i ferd med å begynne å analysere, er det ifølge Kvale et al. (2015) viktig å huske på at det ikke er noen «teknologisk snarvei». «Det finnes ingen standardmetoder …» (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009, s. 199). Det er ulike former for intervjuanalyse. Intervjuer med fokus på mening kan være «meningskoding», «meningskondensering» og «meningstolkning». I dette «landskapet» mener vi å befinne oss i, og er i fenomenologisk metode en vanlig analyseform (Johannessen et al., 2016). Andre analyseteknikker er for eksempel diskursanalyse, narrativ, språk og dekonstruksjonsanalyse. Dette er analyseteknikker med fokus på språk (Kvale et al., 2009, s. 205). Etter at data er analysert, må funnene undersøkes. Hvor pålitelig og valid er resultatene? Vi vil i denne fasen kvalitetssikre alle våre funn og tolkninger. Dette er intervjuundersøkelsens *verifiserings*- fase. Siste fase handler om å fremstille funnene på en slik måte at de kan kodes, bearbeides og senere tolkes. Dette omhandler bearbeiding av data og hvordan man tar vare på, organiserer, kategoriserer og presenterer sine data. Med denne sammenstillingen kan man sammenligne, drøfte og se data og funn i relasjon til hverandre og problemstillingen. Denne fasen blir kalt *rapportering*.

3.3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden er vårt hjelpemiddel for å klare å holde fokus, en viss struktur og samtidig sørge for at alle tema blir grundig og like mye berørt. Dette støttes av Dalen (2011) som sier

at intervjuguiden skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som skal hjelpe forskeren for å belyse studien best mulig (Dalen, 2011). I utformingen av intervjuguiden ble det brukt mye tid på å vurdere spørsmålene og om hvorvidt de var klare, ikke ledende og utvetydig. Vi var bevisst rekkefølge i både tema og spørsmålene knyttet til hvert tema. De innledende spørsmålene ble konstruert som relativt enkle, åpne og lette å komme i gang med. Vår opplevelse av særlig et spørsmål, der vi direkte spør respondenten; *«har du kompetanse til …?»* var et av de spørsmål som voldte oss mest hodebry. Det ble flere ganger diskutert oss imellom, og med veileder, om man kunne spørre på en slik måte? Det var et viktig spørsmål i studien, men vi kjente på at det kanskje ikke føltes helt behagelig å være så direkte. Dette gav seg utslag i at vi kjente på at vi måtte ufarliggjøre spørsmålet før det ble stilt. Vi ordla oss slik som*: «dette kan kanskje virke litt personlig, men …»* samtidig opplevde vi at vi selv forsøkte å virke avvæpnende i tonefall og kroppsholdning.

Intervjuguiden følger en struktur der vi stiller spørsmål innenfor tre temaer. Disse temaene har denne rekkefølgen i intervjuguiden: det digitale fokuset innenfor IKT, utviklingsarbeider og til sist ledelse. Spørsmålene forsøker å gi respondenten mulighet til prate og utdype ganske så fritt innenfor de nevnte temaene. I tillegg har vi hatt en tanke om, og hatt tilgjengelig oppfølgingsspørsmål av typen: «*kan du utdype …?»*, «*kan du fortelle mer om …?*». Erfaringene som ble beskrevet i denne fasen, fulgte vi opp med spørsmål som begynte med «*hvordan opplevdes det?*». På denne måten forsøkte vi å få respondentene til å så grundig som mulig beskrive sine erfaringer og opplevelser fra alle vinkler.

3.3.5 Hvordan møte respondentene

Ved starten av et intervju, handler det om å skape en god opplevelse og trygge rammer for forskningsdeltakeren. Denne personen skal føle seg bekvem med å åpent dele sine beskrivelser. Det kan derfor være på sin plass med brifing som gjennomgår gangen i intervjuet, og i tillegg gir intervjudeltakeren mulighet til å stille spørsmål før man begynner. Ved intervjuets slutt, kan det oppstå et behov der forskningsdeltaker trenger å forsikre seg om hva som skjer etter at intervjuet er slutt. «Den innledende brifingen bør følges opp med en debrifing etter intervjuet» (Kvale et al., 2009, s. 142).

Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker har betydning. Hvordan forskeren forholder seg avhenger av hvilken forskningstradisjon man står i (Postholm, 2010, s. 74). I vår forskning der vi ber rektor beskrive sine erfaringer og opplevelser rundt det å lede

utviklingsarbeider med et digitalt fokus på sin skole, ønsker vi å stå i den hermeneutiske tradisjon. I en slik tradisjon er det viktig å forstå at vi som forskere kan være styrt av egne verdier og interesser. Dette har betydning for å ikke bli for styrt av egne tolkninger. «Det er en viss avstand mellom forsker og informant, og forskeren distanserer seg fra situasjonen ved å holde tilbake synspunkter» (Johannessen et al., 2016, s. 158). De to andre retningene som Postholm (2010) nevner er den fortolkede og den kritiske tradisjonen.

Kompleksiteten i en gitt intervjusituasjon der forskeren møter forskningsdeltakere, handler om at forskeren både må lytte og samtidig klare å holde en viss struktur, slik at planlagte temaer blir berørt. Forskerrollen kan være krevende i forhold til å enten følge guiden slavisk eller å spille for mye på lag med intervjuobjektet. Intervjusituasjonen har mange fasetter i seg og det kan være en balanseøvelse som krever en del trening. Dette kan ses på som en krevende dialog, i en sosialinteraksjon – der vi utøver et høyt nivå av relasjons-kompetanse. Hva angår arena, er det viktig å tenke på omgivende forstyrrelser. Rektors kontor kan på en side få rektor til å føle seg hjemme, på den annen side er det et potensielt sted for driftsforstyrrelser. Vårt eget kontor assosieres med skoleeierrollen, og vi vurderer det til å ikke være helt hensiktsmessig.

3.3.6 Prøveintervju

I følge Dalen (2011) bør det alltid foretas et prøveintervju for å teste ut både intervjuguide, men også for å teste sin egen rolle som intervjuer (Dalen, 2011). Før vi foretok de kvalitative semi-strukturerte intervjuene på våre fire utvalgte respondenter, gjennomførte vi et prøveintervju med en skoleleder. Her var målet å undersøke flere aspekter ved intervjuet. Innledningsvis var målet å teste spørsmålene, og se om de var formulert slik at de var tilstrekkelig tydelig og tilstrekkelig åpne. Vi brukte tid etter intervjuet til å diskutere med skolelederen hvordan spørsmålene opplevdes. Videre fikk vi testet opptaksutstyret og lydkvalitet på disse opptakene. Dalen (2011) påpeker også viktigheten av at man i et prøveintervju benytter anledningen til å teste ut hvordan det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011). En viktig del av prøveintervjuet var også å få kjent på hvordan det opplevdes å stille spørsmålene. Her ønsket vi å undersøke om spørsmålene var for vanskelige, om de måtte leses med bestemt intonasjon for å få tydeliggjort innholdet, var de overlappende, hvordan var tidsbruken og hvordan fungerte rollene oss to forskere i mellom? Vi fikk gode

tilbakemeldinger på vårt prøveintervju, og vår egne oppsummeringer og refleksjoner rundt både intervjuguide og intervju-situasjonen, gjorde oss trygge på å kunne gå videre.

3.4 Oppgavens gyldighet

En undersøkelses gyldighet handler om hvorvidt det som fremkommer i undersøkelsen er til å stole på. Det handler da om selve designet, utvalget, metoden og om hvorvidt de konklusjoner man har kommet fram til er riktige. Jacobsen (2005) peker på at også kvalitative undersøkelser må finne seg i å bli kritisk etterprøvd. Enkelte forskere fra den kvalitative tradisjon, mener det ikke er hensiktsmessig å benytte begreper som reliabilitet og validitet, da det er begreper fra den kvantitative undersøkelses tradisjonen. Jacobsen (2005) referer til Silverman (1993) idet han kommenterer at også kvalitative undersøkelser må være opptatt av gyldighet og troverdighet. Gyldigheten og troverdigheten handler om hvordan vi som ferske forskere kan, og må være opptatt av å gjøre alle deler av vår undersøkelse så grundig og troverdig som mulig. Hadde vi skulle gjort en kvantitativ spørreundersøkelse, og således en helt annen design på vår undersøkelse, hadde det kanskje vært mulig å se på validitet og reliabilitet etter andre prinsipper. Likevel, ser vi fra Jacobsen (2005) at det handler om å vurdere vår undersøkelse både forut, fortløpende og til slutt så nøyaktig som mulig, nettopp for å forsøke å sikre dens gyldighet og pålitelighet i så stor grad som mulig.

3.4.1 Intern og ekstern gyldighet

Intern gyldighet går ut på å stille oss spørsmålet om hvorvidt de svar vi har fått, og konklusjoner vi har trukket, oppleves riktig. Det fenomenet vi undersøker skal vi som forskere forsøke å gjengi helt korrekt beskrevet. Dette korrekte som vi er på jakt etter er ikke nødvendigvis den ene, hele og fulle sannhet. Likevel, vi er to ferske forskere som forsøker å få fram en så korrekt beskrivelse som mulig. Dersom vi ser til begrepet *intersubjektivitet*, handler det like fullt om å enes om at beskrivelsene som framkommer er så riktige og gyldige som mulig. Det er flere ting som kan påvirke den interne gyldigheten. Man kan ifølge Jacobsen (2005) undersøke den interne gyldigheten på to måter. Den første måten å teste på kan kalles for «respondentvalidering». Dette vil innebære og gå tilbake til respondentene med funn og konklusjoner (Jacobsen, 2005, s. 214-215). Hensikten med dette ville vært å få undersøkt om respondentene kjenner seg igjen. Dette hadde vi kunne gjort, men vi er ganske sikre på at dette ikke ville brakt noe nytt til undersøkelsen, annet enn at de kanskje kunne sett

at de ble gjengitt korrekt. Vi har vurdert det slik at det ville vært krevende å skulle la respondentene få uttale seg om funn og konklusjoner underveis gjennom en respondentvalidering. Det er krevende for rektorene å skape tilstrekkelig tid og rom i krevende hverdager. Vi har heller valgt å gå inn i datamaterialet flere ganger underveis i arbeidet med oppgaven. Dette for å sikre oss at det vi har oppfattet har blitt stilt under lupen og vurdert grundig og nøyaktig. Styrken av det å være to som forsker, og som kan gå i dybden på utfordringer og vurderinger underveis, reflektere sammen og diskutere studien, har opplevdes som en styrke for å sikre den interne validiteten. Jacobsen (2005) viser til flere valideringsmetoder man kan benytte; individuelle møter, gruppemøter og rapportering.

Kritisk gjennomgang av kildene og informasjonen som kommer fra dem, er også verdt å vurdere i forskningsarbeidet vårt (Jacobsen, 2005). Har vi valgt de beste intervjuobjektene er et spørsmål som kan stilles, noe vi har reflektert rundt tidligere. Hadde respondentene de beste forutsetninger for å besvare spørsmålene våre? Det gjelder på den ene side om de har den faglige forutsetningen? På den annen side handler det om at hverdagen for rektorene er sammensatt og bestående av ulike utfordringer. Da er det verdt å reflektere litt over om de hadde «den beste dagen» for å kunne gå i dybden og utbrodere sine tanker. Dersom de sto i andre krevende utfordringer den dagen, kunne det ha påvirket hvilke svar de var i stand til å gi? Dette er eksempler på vurderinger og tanker vi som forskere har gjort oss, nettopp med tanke på kvaliteten og gyldigheten av undersøkelsen. I fasen der vi analyserer datamaterialet må det også vurderes om hvorvidt vi har vært grundige nok, og at vi har funnet og ikke konstruert funn ut i fra vår egen eventuelle forutinntatthet. Ved gjentatte gjennomganger av datamaterialet kunne vi finne nyanser som ble tydeligere etter hvert som det ble bearbeidet. Når det gjelder å reflektere over hvorvidt vi har de riktige kildene kan vi spore dette tilbake til de vurderinger vi gjorde under utvelgelsene av respondenter.

Den eksterne gyldigheten handler om få vurdert i hvilken grad våre funn våre har overførbarhet. Riktignok er ikke målet med kvalitative undersøkelser å generalisere med utgangspunkt i få enheter. Likevel kan vi som forskere oppleve «at funn gjentar seg for alle», og dermed begynne å undre oss over om dette kan gjelde flere (Jacobsen, 2005). Det vises til at man kan snakke om to ulike former for generalisering i kvalitative undersøkelser. Den ene kalles for «teoretisk generalisering» (fra empiri til teori), den andre kalles «statistisk generalisering» (fra utvalg til populasjon) (Jacobsen, 2005 s.222). Det påpekes at den sistnevnte er vanskelig å få til i kvalitativ forskning, og det har sin bakgrunn i at man studerer, slik som i vår forskning, få enheter (intervjuobjekter). Vi har tidligere vist til at vi har forsøkt

å få til en bredde i skoleslag, da vi reflekterte rundt utvalg, og hvilke respondenter som kunne gi oss best mulig informasjon. Vi har et ønske om å få en bedre forståelse av rektors tanker knyttet til det fenomenet vi forsker på. Da vi foretok utvalget, hadde vi en liten forhåpning om at det vi fant, kanskje kunne gjelde flere rektorer i vår kommune. Det vil i så fall være å gjøre en statistisk generalisering. Vi ser imidlertid ut i fra teorien vi har referert til ovenfor, at vi bør være forsiktige med å generalisere, og påstå at funnene i undersøkelsen er direkte overførbare til andre rektorer enn de vi har intervjuet. Vi kan i alle fall ikke påstå at undersøkelsens har overførbarhet ut over egen kommune.

Objektivitet handler om hvorvidt studien er etterprøvbar enten i annen forskning eller hos respondentene selv (Johannessen, 2016 s. 234). Vi vurderer vår egen undersøkelse kritisk, noe som betyr at vi må være oppmerksomme på våre subjektive holdninger. Det er viktig at funnene i vår undersøkelse kommer riktig fram, og som et resultat av forskningen. De skal ikke være et resultat av, eller påvirket av våre holdninger. Med utgangspunkt i undersøkelsens bakgrunn og nyere forskning beskrevet i oppgavens kapittel en, beskrives mange forventninger til rektorrollen. Vi må være bevisst at vi kan bli hindret i vår objektivitet på grunn av våre subjektive oppfatninger, og kunnskap om rektorrollen. I forarbeidene og underveis i vår egen undersøkelse, har vi som tidligere nevnt benyttet den kvantitative spørreundersøkelsen –Monitor (2019) og Monitor (2016). Dette kan anvendes for å vurdere etterprøvbarheten, og for å eventuelt støtte resultater av vår undersøkelse. På denne måten anvender vi annen forskning for å vurdere objektiviteten i egen forskning.

3.4.2 Refleksjoner rundt egen forforståelse

Begrepet forforståelse er interessant da vi til stadighet kommer inn i drøftinger og refleksjoner som kan utfordre våre forståelser av et stort fagfelt. Underveis i fordypelsen i både fagfeltet og vitenskapsteorien, setter vi forforståelsen vår kontinuerlig på prøve. I så måte er det en styrke i det å arbeide to sammen. Innledningsvis pekte vi på noen likheter i vår faglige bakgrunn, samtidig er det stor forskjell på denne også. Disse likhetene og forskjellene kan vi finne igjen i forforståelsen for feltet, og underveis i våre diskusjoner og drøftinger omkring hvordan vitenskapsteorien og metodologien skal forståes og anvendes.

Vi har en forforståelse av fagfeltet og en forforståelse av forskerrollen, metode, design og intervju. Gjennom metodologistudiet og litteraturen har vi sett behovet jevnlig for å se på vår egen forforståelse av begge felt.

3.5 Etiske overveielser

I vår masteroppgave har vi gjennomført en undersøkelse som baserer seg på individuelle semi-strukturerte intervju av et utvalg skoleledere. Dette har blitt gjennomført for å forsøke å få svar på oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Målet med undersøkelsen er å få rede på en så troverdig beskrivelse av virkeligheten som mulig. Underveis i dette arbeidet har vi måttet være bevisst på vår egen forskerrolle, og følge etikk, og retningslinjer knyttet til studien vår. Dette handler om potensielle etiske og praktiske dilemmaer, vi som forskere kan komme ut for (Jacobsen, 2005).

Det er tre grunnleggende krav og etiske overveielser knyttet til dette: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli gjengitt korrekt. En grunnleggende forutsetning for informert samtykke baserer seg på frivillighet, og den undersøkte er orientert om hva undersøkelsen innebærer. Dette har vi beskrevet tidligere i kapitlet i forhold til hvordan vi inviterte til deltakelse og benyttet telefonisk kontakt, epost og lovnad om anonymitet. Innenfor informert samtykke kan det være viktig å avgjøre om de undersøkte har tilstrekkelig kompetanse til å vurdere hva det er de samtykker til. Det utvalget vi undersøkte, er høyt utdannede skoleledere som kan sies å være våre kollegaer i det vi arbeider som rådgivere hos skoleeier. De er heller ikke ukjent med hva det vil si å delta i en undersøkelse i forbindelse med master-studier. Hva frivillighet angår, er det her snakk om hvorvidt de undersøkte opplever et press i en eller annen form eller ikke. Dette kan handle om å vurdere om de opplever et press til for eksempel å delta i undersøkelsen. Dersom vi gjør en etisk vurdering rundt det forhold at vi har en viss relasjon til de undersøkte, må vi våge å stille oss et spørsmål omkring «sannhet». Vi må i alle fall være reflektert omkring de svarene vi får, og om de er påvirket av relasjonen. I denne sammenhengen må vi vurdere om nærheten til de undersøkte kan innebære en feilkilde. I denne sammenhengen berører Jacobsen (2005) i tillegg farene ved å gi for mye informasjon i forkant av undersøkelsen, da det kan påvirke påliteligheten, eller at respondenten i for stor grad tilpasser svarene. Vi opplever at den informasjon vi gav forut for samtykkene til å delta, tok innover seg nettopp dette med å ikke gi for mye informasjon i forkant.

Nok et etisk aspekt innenfor vår kvalitative undersøkelse som vi må ta med i vurderingen, er retten til våre respondenters privatliv (ibid.). Dette vurderer vi i forhold til hvor sensitiv informasjonen er. Vi skal være tro mot forskningen og samtidig ta vare på våre respondenter. Vi behandler våre respondenter anonymt. Vi har utført meldeplikttest hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), (Vedlegg 3). Etter å ha kjørt meldeplikttesten hos

NSD, fikk vi tidlig i arbeidet resultatet at vår undersøkelse ikke er meldepliktig. Underveis, og i den ferdigstilte masteroppgaven, skal vi ha vist at vi har vært pålitelig og troverdig i vårt arbeid. Gjennom dette kapitlet har vi prøvd å vise hvordan vi legger opp forskningen. Vi har utviklet oss og våre «forskerbriller». Vi har gjennom denne oppgaven fått muligheten til å se nærmere på, og lære om hvilke etiske aspekter forskerrollen bringer med seg. Dette kom nok en gang opp, da det viste seg at meldeplikttesten måtte gjøres på ny etter nytt GDPR-lovverk. Dette innebar at vi måtte ha en mer omstendelig meldeplikttest, da lydopptak nå i seg selv, er å regne som en personopplysning.

Etikk er et viktig prinsipp i forskningen, og selvsagt spesielt viktig for oss som nye forskere. Vi har ikke benyttet oss av muligheten av å gå tilbake til respondentene for å sikre at vi har forstått og gjengitt de korrekt. Vi har gjort et grundig transkriberingsarbeid, og tror ikke vi ville fått bedre grunnlag, eller andre opplysninger ved å gjøre dette. Vi opplever det som en styrke å være to som skriver og forsker sammen. Dette gjør seg gjeldende nettopp i denne sammenhengen når etiske overveielser skal gjøres. Retningslinjer kan vi, uten å gå i detalj, finne nærmere beskrevet hos NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). Disse har vi sett på allerede da vi skrev prosjektbeskrivelsen av studien. Vi har også studert og vurdert de etiske retningslinjer underveis i, og på slutten av studiet. I hovedsak viser Per Nerdrum (1998) til tre forhold vi må huske spesielt på: 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2016, s. 85).

I studiet har vi lært om konsesjons- og meldeplikt som vi leverte ved prosjektbeskrivelsen med resultat ikke meldepliktig. Dette har vi i sluttfasen av masteroppgaven nok en gang drøftet og diskutert med vår veileder. Dette for å sikre oss at vi følger, og har fulgt de gjeldene retningslinjer. I dette har anonymitet vært et vesentlig punkt. Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan føre tilbake til enkeltpersoner, taushetsbelagt. Det vil være vårt ansvar og vår utførelse som forsikrer de deltagende om at dette blir og vil bli ivaretatt.

3.6 Analyse

Etter at intervjuene var gjennomført, satt vi igjen med store datamengder som måtte transkriberes. Vi diskuterte oss imellom hvordan vi best mulig skulle gripe an dette arbeidet. Ingen av oss hadde særlig stor erfaring med å transkribere kvalitative intervjuer fra tidligere. Med tips fra vår veileder, startet vi å transkribere intervjuene i et dokument pr. intervju i et

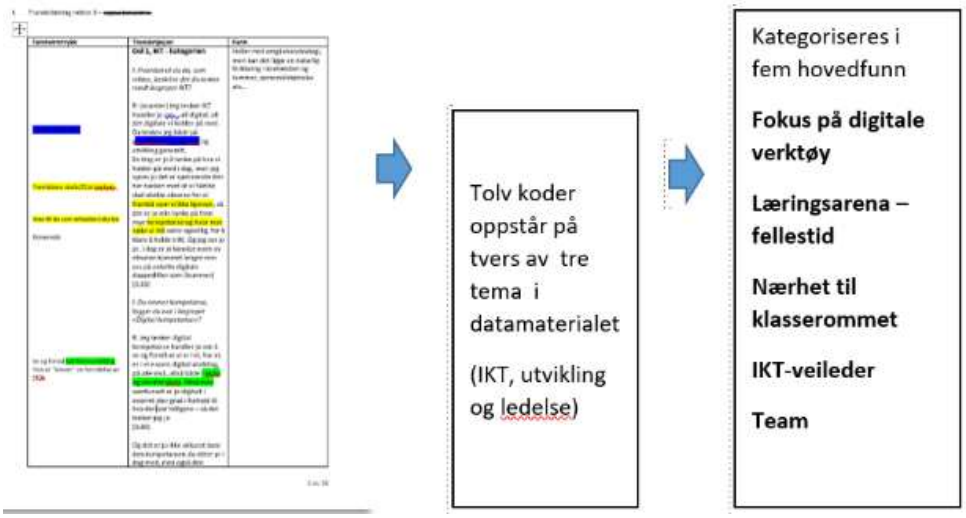
trekolonnenotat. Vi benyttet avspilling av opptakene i både 0,75x og 1,0x hastighet. Dette var veldig nyttig for å klare å få med seg nøyaktig hva som ble sagt, og også fordi at opptaket skulle gå sakte nok til å klare å skrive effektivt. Underveis spolte vi tilbake en rekke ganger for å verifisere at vi faktisk hadde hørt korrekt. Samtidig som vi transkriberte, benyttet vi kolonnen til venstre i kolonnenotatet til å notere ned førsteinntrykk, på det som kunne vise seg å være interessante «meningsbærende elementer» i teksten – såkalte koder (Johannessen et al., 2016, s. 173). Vi opplevde at nærheten til å både å ha utført intervju, lyttet til opptak og transkribert selv, gjorde at vi fikk en nærhet til datamaterialet. Det at vi valgte å gjøre jobben selv, og ikke sette bort transkriberingen, gjorde at vi fikk det beste grunnlaget for å kunne gjøre en god analyse av tekst-materialet. Dette støttes av Johannessen et al. (2016) som referer til Silvermann (2006), som påpeker viktigheten av at dataanalysen bør analyseres og tolkes av dem som også samler inn dataene (Johannessen et al., 2016, s. 161).

Under analysearbeidet, fant vi frem til tolv koder som vi kodet på tvers av hele datainnsamlingen. Noen eksempler på kodeord som ble skrevet fram under analysearbeidet: «kjennskap til PfDK», «handlingsteori - engasjement» og «krysspress, tid og rammer». Vi har brukt disse kodeordene for å hjelpe oss til å forstå dataene vi har samlet inn i lys av teorier. Kodene ble satt sammen, og fordelt i kategoriene: IKT, utvikling og ledelse. Dette var en ny tolkningsprosess. Her var vi på jakt etter mening i skjæringspunktet mellom empirien og de teoretiske begrepene. Det ble gjort en stadig vurdering og kobling mellom empiri og teori. Dette var en krevende del av analysen, der vi opplevde at vi med vår forforståelse i teorien, raskt kom i fare for å bli teoristyrt i våre ansamlinger av funn. Dette gav seg utslag i fire hovedfunn, med altfor sterk teoretisk styring. Vi måtte derfor gå tilbake til formålet med hele forskningen, og spørre oss selv hva det var vi opprinnelig ville finne ut. Det videre arbeidet ble da noe enklere, da vi gikk tilbake til de opprinnelige temaene. Da så vi på hva vi kunne trekke ut av empirien innenfor hvert område, og oppsummere funnene her. Vi observerte også at enkelte ting som ikke ble nevnt, kunne kategoriseres som funn. Vi hadde med andre ord tre innledende kategorier som gjennom lengre tids bearbeiding, endte opp i fem kategorier (se figur 12).

Vi har vært opptatt av å få tak på rektors tanker omkring tre hovedtemaer fra problemstillingen. I vår kvalitative analyse av datamaterialet, har det oppstått flere elementer som kan kategoriseres. Disse temaene kan forstås slik som Jacobsen (2005) sier, som kategorier. Dette betyr at vi samler og grupperer data. Noen data ligner hverandre og hører sammen, omhandler samme fenomen eller har samme tema. Disse kan igjen betegnes som

«kategorier». Det vil samtidig innebære at vi stiller oss åpne, og ikke bare leter etter meningsbærende elementer som kan høre til kategoriene fra intervjuguiden «ledelse», «organisasjons- og profesjonsutvikling» og «digitalt fokus». Et grunnleggende krav i den induktive metoden, er at kategoriene skal springe ut i fra data vi har samlet inn (Jacobsen, 2005 s. 193).

Figuren nedenfor (figur 12) viser trekolonnenotatet, anonymisert med benevnelsen «rektor 1».



Figur 12 – intervjutranskribering

Totalt gav transkriberingen omtrent hundre sider materiale med tekst. Fargene representerer de tre opprinnelige temaer (fra intervjuguide). Det oppsto en rekke funn i materialet (koder). Disse funnene (koder) abstraheres. Deretter dannes således fem nye kategorier ut fra datamaterialet.

Som forskere er vi opptatt av innholdet i datamaterialet som vi sitter igjen med etter endt intervju. Analyse av meningsinnhold handler om at; «Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Johannessen et al., 2016, s. 173). Johannessen et.al (2016) viser til Kirsti Malterud (2011) sine analysefaser. Sammenfatning er den første delen av en analyseprosess. Det handler om at vi som forskere må danne oss et helhetsinntrykk av datamaterialet – uten å fordype oss i detaljer (Johannessen et al., 2016). Når vi som forskere har dannet oss et helhetsinntrykk, begynner fasen der vi er på leting etter meningsbærende elementer i intervjuteksten. Vi leter etter hva som er relevant i forhold til problemstillingens temaer. Videre gjennomgår vi

materialet systematisk, og prøver å kartlegge tekstelementer som gir informasjon og kunnskap om temaene i intervjuet. Systematikken innebærer her blant annet å finne tekstelementer, for så å markere disse med kode: «Slike tekstelementer markeres i margen med et eller flere kodeord som angir hva slags informasjon tekstelementet gir. Denne prosessen kalles derfor for koding» (Johannessen et al., 2016, s. 173). Vi benyttet venstrekolonnen vist til i figur 12, til dette. Neste fase i analysen blir å trekke ut de meningsbærende elementene, og deretter sortere hvilke meninger som hører til i de ulike kategoriene. Dette arbeidet kalles ifølge Malterud (2011) å abstrahere meningsinnholdet, og blir kalt kondenseringsfasen (Johannessen et al., 2016). Siste fase i Malterud (2011) sine hovedfaser for analyse av meningsinnhold, innebærer en rekontekstualisering. Har forskeren nå, gjennom rekontekstualiseringen, kommet fram til en ny og annerledes forståelse av helheten – sammenlignet med før kodingen tok til?

4.0 Presentasjon og analyse av empirien.

I dette kapitlet skal vi presentere data fra vår undersøkelse som ble gjort med fire rektorer. Vår intervjuguide ble tematisert innenfor disse temaene: profesjonsutvikling med digitalt fokus (IKT), organisasjonsutvikling (utviklingsarbeider) og ledelse. Disse temaene er oppstått på bakgrunn av problemstillingen i denne oppgaven;

«*Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonell digital utvikling gjennom et skoleutviklingsarbeid med digitalt fokus?*»

Tematikken i problemstillingen har vært gjennomgående i intervjuene. Innenfor hvert av disse temaene, vil vi presentere data og de funn som har kommet fram gjennom vår analyse av materialet. Etter hvert tema vil vi søke å sammenfatte funnene og oppsummere disse. Avslutningsvis vil vi forsøke å fremheve de mest sentrale funn, som vil utgjøre hovedstammen i drøftingskapitlet.

4.1 Rektors erfaring og opplevelse av å lede profesjonsutvikling med digitalt fokus

Vi vil her prøve å framstille den første delen av datamaterialet, der vi ba rektorene om å fortelle hva de erfarer og opplever innenfor IKT og sentrale digitale begreper i skolesammenheng. I tillegg spør vi hvordan de som rektorer erfarer å lede og utvikle skolens digitale utvikling.

4.1.1 Rektors erfaring og opplevelse av IKT

I begynnelsen av hvert intervju startet vi med å spørre hva de som rektorer på sine skoler legger i *begrepet IKT*. Våre data viser at de alle inntar et utstyrs- og verktøyperspektiv i sine beskrivelser av hvordan de forstår selve begrepet. Vår analyse av dette viser at rektorene i utgangspunktet assosierer IKT-begrepet med utstyr. Her kommenterer de det store antallet PCer de har fått til alle eldre elever. Videre berører de nettbrettet (iPad) til alle de mindre elevene som har inntatt hverdagen. Samtidig forteller de om et mangfold av apper til iPadene som de må forholde seg til. Rektorene kan fortelle om at IKT-utstyret til elevene kjøpt av skoleeier har hjulpet dem, men de løfter likevel fram en økonomisk utfordring med alt det kostbare AV-utstyret som det også er behov for. Rektorene forteller oss mye om teknologi og IKT-utstyr, og hvor stor plass dette får. De trekker hver og en fram ulike eksempler på hvordan de ser på IKT-verktøy, og gir noen betraktninger rundt bruken av dette utstyret. En rektor velger å fortelle oss om Smart Board- utstyret som skolen investerte i. Som en av

rektorene uttrykker det for å understreke sine betraktninger; *«Kanskje det verktøyet vi bruker mest!»*

Utstyrsperspektivet som framkommer i undersøkelsen, sier at IKT- verktøy er mye brukt i skolene deres. Rektorene erfarer og opplever at slikt IKT-utstyr er kostbart, til tross for at skoleeier tar en stor del av kostnadene. Rektorene gir også uttrykk for at alt tilleggsutstyr som de selv må dekke kostnadene på, er krevende for dem økonomisk. De nevner her infrastruktur, projektor, lyd, kabling og PC til ansatte. Et tydelig IKT- perspektiv som blir synlig i vår undersøkelse, knytter seg til rektorens erfaring og opplevelse av IKT. Det handler om at de skiller verktøykompetansen som en rektor og en lærer må beherske. For å tydeliggjøre dette perspektivet, uttrykker en rektor; *«Jeg må jo kunne det jeg skal kunne»*. Dette ses i sammenheng med at rektor her beskriver sine erfaringer om at lederen ikke nødvendigvis må inneha pedagogisk verktøykompetanse, på samme måte som sine lærere. Rektoren opplever at IKT-verktøy kan forstås både som et administrativt og et pedagogisk verktøy. Videre erfarer samme rektor at han må bruke tid på å kunne beherske de administrative verktøy som handler om drift og forvaltning i skolen. Han understreker det slik; *«Hvis jeg skal kunne alt det de andre på huset kan …, det rekker jeg jo slett ikke over!»*

Når det gjelder implementering av IKT referer en rektor til det han oppfatter som en usannhet. Han beskriver det som en forventning fra omverden om at han må kunne det hans lærere skal kunne om pedagogisk bruk av IKT; *«Det er jo ikke sant! Jeg må jo kunne det jeg skal kunne, og ha en oversikt over det de andre skal kunne».* Rektor beskriver sin opplevelse av IKT-verktøyene videre som; *«Det er det verktøyet som har gått gjennom de største endringene de siste ti årene».* Vi kan forstå utsagnet som om at rektoren har opplevd og erfart stor utvikling på IKT-feltet i skolen. Videre trekker han også fram at den digitale kommunikasjonen mellom foresatte og skolen oppleves som en «revolusjon» som begeistrer fortsatt; *«Den har kanskje vart i 20 år denne revolusjonen, men fortsatt er det en revolusjon».* Alle våre respondenter trekker fram at dette har vært et område der utviklingen har gått veldig raskt de siste årene. Når de videre skal beskrive sine erfaringer og opplevelser om digitaliseringen som skjer i samfunnet, trekker de frem følgende fremtidsutfordringer: Uttrykt av en av rektorene for å beskrive sin opplevelse av disse utfordringene: *«…vi skal utvikle elevene for ei framtid som vi ikke kjenner».* Rektoren sier med dette utsagnet at skolen må ta innover seg disse raske og komplekse endringene i samfunnet. Dette påpeker rektor som krevende for skolen, men også spennende å få lov til å lede og være en del av. Rektor forteller oss at hun opplever at samfunnet stiller nye forventninger til skoleverket, og dette påvirker hennes rolle som rektor.

4.1.2 Rektors erfaringer og opplevelse av digital kompetanse

Videre i intervjuene spurte vi våre respondenter om hva de legger i begrepet *digital kompetanse.* Her viser alle seg enige i at digital kompetanse først og fremst er en grunnleggende kompetanse som *alle* må tilegne seg, både i og utenfor skolen. I tillegg så enes rektorene i at lærere må ha en utvidet kompetanse som er forskjellig fra elevenes.

En rektor forteller at etter hans mening er digital kompetanse en «standard-kompetanse» som alle bør inneha for å være en samfunnsdeltaker; *«digital kompetanse er jo det man trenger i vanlig hverdagslig bruk.»* Videre ser denne rektoren på dette som en egen «skole-kompetanse», for å kunne bruke denne i arbeidet med å tilegne seg og oppleve merverdi for læring. Respondenten eksemplifiserer merverdi med å trekke fram; *«mestre bruken av digitale læringsplattformer».* Flere av rektorene peker på at digitale verktøy kan gi merverdi for læringen, som kan skapes ved at elevene behersker samarbeid og kommunikasjon over digitale plattformer. Rektoren trekker altså fram to perspektiver; et samfunnsperspektiv og et skoleperspektiv for å beskrive sin opplevelse av hva digital kompetanse er. Dette blir av en annen rektor beskrevet som at: *«digital kompetanse handler om å se og forstå den enorme digitale utviklingen som er på alle nivåer, altså både i og utenfor skolen.»* Her hører vi et ganske sammenfallende syn på hva de legger i begrepet digital kompetanse. Begrepet digital kompetanse trekkes enda et steg videre hos en tredje rektor, i det hun trekker fram vurdering, formålstjenlighet og går noe mer i dybden på hva denne kompetansen handler om. Hun reflekterer omkring egen erfaring av digital kompetanse, som en potensielt kraftfull kompetanse, for å lære eller det som hun sier kritisk og spørrende: *«Eller er det noe vi gjør bare for at det er kult, eller tilfører det noe mer?»* Som hun videre sier: *«… jeg tenker at digital kompetanse handler om at forståelsen av at en datamaskin og Internett er mer enn det å … når bilen kom og satte motor på ei hestekjerre, det er mer enn det …».* Rektoren reflekterer over at dette ikke er en statisk kompetanse som kan «*slås av og på som en lysbryter*», men en kompetanse som du må tilegne deg hele tiden, og formålet må være læring.

I nok en tilnærming til IKT og digital kompetanse, påstår en rektor: *«man skal ha kunnskap på veldig mange områder for å ha den digitale kompetansen».* Rektoren trekker fram en del av det som de har valgt som ikke-digitale satsninger. Det handler mye om å vite når man ikke skal behøve det digitale. Dette støttes av en annen rektor som påpeker at man må komme dithen at «*bruk av IKT må bli naturlig og ikke noe spesielt!»*

I vårt oppfølgende spørsmål på om de skiller på elevenes og lærernes digitale kompetanse, svarer de ganske likt at lærerne må inneha *«en annen, bredere, dypere og tyngre»* kompetanse enn elevene. Dette hva angår forståelsen og bruken av IKT. Som en av våre respondenter forteller oss; *«Lærerne må ha en sterkere kompetanse enn det elevene skal ha, en kompetanse så god at de skal kunne veilede elevene sine på en så bra måte at elevene selv skal kunne utvikle seg».* Rektorene sier oppsummert, at lærerne må ha en dypere og en hvorfor-forståelse av hva verktøyene er, og at det er et pedagogisk verktøy.

4.1.3 Rektorenes beskrivelse av PFDK

Innenfor temaet IKT spør vi rektorene om hvilken kjennskap de har til det nasjonale rammeverket Profesjonsfaglig Digital Kompetanse (PfDK)? Tre av fire rektorer svarer i utgangspunktet at de har liten eller ingen kjennskap til rammeverket. En rektor svarer bekreftende til at hun kjenner til begrepet, og kan fortelle at hun har jobbet med rammeverket PfDK i rektorstudiet sitt. Hun forteller at hun har en viss kjennskap til arbeidet med PfDK, og utvikling av denne kompetansen i skolen. En annen rektor som ikke kjenner begrepet Profesjonsfaglig Digital kompetanse påpeker at: *«selv om jeg ikke kjenner begrepet håper jeg at jeg har nok kunnskaper om det det måtte inneholde».* Oppsummert kan vi si at et sentralt funn hva angår PfDK, er at tre av fire rektorer har liten eller ingen kjennskap til det nasjonale rammeverket.

4.1.4 Oppsummering IKT og digitalt fokus

For å oppsummere våre funn innenfor temaet IKT, ser vi at rektorene forteller om og assosierer IKT- begrepet i relativt stor grad med utstyr. De forteller dessuten at det er krevende å ha tilstrekkelig teknisk kompetanse til både å vedlikeholde, og kjøpe inn utstyr. Likeledes forteller de at det er utfordrende å ha tilstrekkelig økonomi, til å investere i alt de har behov for av utstyr. Rektoren virker samstemte i at teknologien brukt på en hensiktsmessig måte, kan berike læringsarbeidet til elevene. Undersøkelsen viser at de omtaler, og er relativt mye opptatt av verktøy og utstyr, når de snakker om den digitale kompetansen. Samtidig gir de uttrykk for at det også kan handle om noe mer enn bare verktøy. Det kommer ikke helt klart fram i empirien hva er, men begrepet merverdi blir delvis brukt. Rektorene beskriver at de ønsker at digitale verktøy blir brukt på en mer naturlig måte i

klasserommet. Rektorene utrykker med andre ord at IKT i skolen ikke må bli oppfattet og behandlet som noe altfor spesielt.

Noen av rektorene sier at det er krevende for dem å sette seg inn i *«alt det tekniske»* som de må forholde seg til. De går ikke i dybden på hva dette tekniske er, men sier blant annet at det er utfordrende. I tillegg forteller rektorene at de har behov for en annen og mer IKT-administrativ bruk enn det lærerne har og kjenner til. De forteller også om at elevene har god digital kompetanse på enkelte felt, spesielt innenfor spillteknologi. På slutten av sine beskrivelser av om hva IKT er ment å bety for skolen, forteller de at noe av det viktigste er å få lært elevene en digital modenhet, via deres veiledende lærere.

Avslutningsvis når det gjelder rektorenes erfaringer og opplevelser innenfor kategorien IKT, finner vi det interessant at de i såpass liten grad har kjennskap til begrepet PfDK. Dette siden PfDK er berørt såpass grundig fra sentrale og lokale skolemyndigheter de senere årene.

4.2 Rektors erfaring og opplevelse av utviklingsarbeid

Vi skal her prøve å framstille den andre delen av datamaterialet. Her undersøker vi hva rektorene kan fortelle om sine erfaringer og opplevelser, innenfor det å drive utvikling av profesjon og organisasjon.

4.2.1 Utviklingsarbeider sett fra rektors perspektiv

Innenfor kategorien «utviklingsarbeid med IKT» spør vi til å begynne med våre respondenter om de kan fortelle litt om hva de legger i et pedagogisk utviklingsarbeid. De forteller oss at de er opptatt av prosessene som et utviklingsarbeid består av. De trekker frem at et utviklingsarbeid må ha et mål og en hensikt om å forbedre skolens pedagogiske kompetanse og praksis. Medeierskap og god forankring blir løftet frem som viktige faktorer i et slikt arbeid. Videre sier de alle at det er viktig å evaluere underveis i et utviklingsarbeid. De uttrykker at lederrollen deres er viktig for at medarbeidere skal se sammenhengen og «den røde tråden». Rektorene er bevisste på at et utviklingsarbeid i skolen skal være pedagogisk rettet, og at det skal føre til læring hos elevene. Som en av våre rektorer sier; *«all utvikling vi gjør i skolen er jo pedagogisk rettet. Det er jo fordi at det skal bli bedre å være elev på vår skole».* En rektor forteller oss at de har en opplevelse av å bli som rektor sier; «*utsatt for*» skoleeiers eller nasjonale skolemyndigheters utviklingsarbeid, og at dette blir opplevd som et press «ovenfra».

Videre i spørsmål innenfor denne kategorien spør vi rektorene om deres erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid. Generelt sett uttrykker våre respondenter at det er krevende å stå i et utviklingsarbeid, og ikke mindre krevende når man har flere parallelle utviklingsarbeider pågående samtidig. Samtidig som dette erfares som krevende, er det som en våre rektorer uttrykker det: *«utviklingsarbeid er selve «livet» i en skole*». «*Den lærende skolen, ikke sant*?».

4.2.2 Rektors erfaring med utviklingsarbeider innenfor IKT

Når vi ber rektorer å utdype om utviklingsarbeider som inneholder utvikling innenfor IKT, kommer ulike uttrykte erfaringer fram. Vi skal beskrive erfaringene slik de framkommer og søker å oppsummere til slutt.

En av rektorene er opptatt av digital bevissthet hos sine lærere og elever. Her berører han at man skal benytte teknologi når det er hensiktsmessig for læringen. Denne rektoren forteller om et enkelt utviklingsarbeid der de ansatte, elevene og de foresatte gjennom dialog endret sine oppfatninger underveis av hva som er hensiktsmessig bruk av digitale verktøy. Mer spesifikt hadde man i utgangspunktet sett for seg mobilbruk som noe positivt i undervisning. Imidlertid opplevde de det mer hensiktsmessig å ta bort bruken av mobil, på grunn av at bruken skapte unødvendig distraksjon hos elevene. På bakgrunn av dette mener de å ha fått ny innsikt og har endret både holdninger og oppfatninger, over hva de skal legge til grunn når de skal benytte digitale verktøy.

Et annet funn, hos en annen rektor, når hun skal beskrive utviklingsarbeider med IKT, er at rektoren trekker fram noe manglende kompetanse hos seg selv og en ikke tilstedeværende IKT-veileder. Her kan rektor fortelle at det er svært krevende å mangle denne kompetansen i kollegiet, og det oppleves frustrerende for hele skolen. Dette gjelder både i den daglige driften, og i eventuelle pedagogiske utviklingsarbeider med IKT som trenger seg fram.

Nok en rektor trekker fram at hennes erfaring med utviklingsarbeider på IKT, er at hun ikke føler det verdt å sette i gang med mindre folk ser nytten med dette i utgangspunktet. De gjør nytte av skolens hverdagslige organisering med utviklingstid. Her finner de et rom for å se nærmere på enkelt-verktøy i korte økter, og ser på hvordan man kan nyttiggjøre seg dette i undervisningen. Rektoren forteller om et arbeid der man ikke går i dybden på utviklingsarbeider innenfor IKT, men at det er mer en praktisk øvelse i metodetips.

Nok et perspektiv fra den siste rektoren er at de per tiden ikke har fokus på utviklingsarbeider med IKT, da de har mange nok utviklingsarbeider gående. Likevel, når hun tenker tilbake så har de hatt interne workshops og eksterne forelesere som de har benyttet seg av i utviklingstiden. Her beskriver hun at de har hatt et verktøy-fokus på innholdet. Til sist trekker denne rektorene fram at IKT-veileder rollen har blitt veldig viktig ettersom de har manglet den tekniske kompetansen over en viss tid – og at det har vanskeliggjort utvikling på dette feltet.

4.2.3 Rektors opplevelse av skolens utviklingskompetanse

På spørsmål om skolen som helhet har nok kompetanse til å drive utviklingsarbeider med IKT, forteller alle om at de har gode støttespillere i IKT-veileder lokalt på skolen. Det er imidlertid interessant at rektorene ikke nyanserer på hva IKT-veilederne er gode støttespillere på - innenfor utviklingsarbeid.

Når vi spør rektorene om skolen har kompetanse for å drive utviklingsarbeider med IKT, trekkes det litt forskjellige perspektiver fram. En av rektorene peker på lærernes arbeidstidsavtale, og retter oppmerksomheten mot at det i den ligger rammer og tid for læreren til å drive utviklingsarbeid. Det fremkommer et positivt og optimistisk syn på hvordan skolen og skoleverket er organisert for å kunne rigge seg til utvikling. Han sier at lærerne er utdannet for dette, og utrykker en forventning, om at det drives utvikling blant sine lærere. Rektoren ser på lærerne som skolens endringsagenter. På det samme spørsmålet svarer nok en rektor innledningsvis med et kategorisk «Ja!» på at hennes skole har tilstrekkelig kompetanse i det å drive utviklingsarbeider. Det er riktignok interessant at rektor her fremhever tidsfaktoren for lærerne først, og lite eller ingenting om de grep og prosesser som man gjør fra lederhold. Totalt sett ser vi her eksempel på tillit og overføring av pedagogisk utviklingsarbeid til lærerkollegiet. Den andre rektoren trekker fram at det på bakgrunn av forskjeller i kollegiet vil være noe ujamnt i hvem som trekker utviklingen framover, men at det likevel er en vilje til å drive fram utviklingsarbeider med IKT. Her ser vi at rektoren rigger seg for å drive utvikling innenfor IKT, med bruk av deling i fellestid.

Et annet perspektiv som en tredje rektor forteller oss om, er at utviklingsarbeider med IKT oppleves som veldig konkrete i sammenligning med andre utviklingsarbeider. Rektoren sier videre at de som skole enkelt kan gå inn i utviklinger med IKT på bakgrunn av at de i ledelsen innehar høy kompetanse innenfor IKT, og dermed opplever å stå trygt i å lede de ansattes

utvikling. Likeledes gir rektoren uttrykk for at de kan bli stresset i sine utviklingsarbeider av at det kan komme mange andre utfordringer til, som forstyrrende faktorer. Rektoren sier at dette gjelder på generelt grunnlag, og at det omhandler problemstillinger innenfor hverdagslig krevende drift.

Nok et perspektiv gis av den rektoren som synes utviklingsarbeider med IKT er utfordrende, da hun føler hun kommer til kort innenfor IKT. Likevel, trekker hun fram at hun har nære medarbeidere som både fatter en interesse og engasjement for det IKT pedagogiske utviklingsfeltet. Som rektoren uttrykker det for å beskrive sin egen manglende kompetanse på dette utviklingsområdet; *«De berger meg».*

Hva angår IKT-veileder rollen spesielt, fremhever en av rektorene at IKT-veileder, er en god problemløser på tekniske utfordringer som kan oppstå. Rektoren forteller også at hun har god hjelp av IKT-veileder, «*selv om vedkommende ikke er pedagog*», som hun sier.

4.2.4 Oppsummert om rektors erfaring og opplevelse av utviklingsarbeid

Oppsummert i denne kategorien, merker vi oss at rektorene trekker fram de grundige prosessene, og de skisserer at de bruker kjente rammer for utvikling. Disse har de har lært gjennom blant annet SKU (skolebasert kompetanseutvikling) og Vurdering for læring. Rektorene utrykker at de bruker kjente rammer for utviklingsarbeider også innenfor IKT. Dette forteller de at de har lært fra flere og andre pedagogiske utviklingsarbeider over år, både lokalt og gjennom utviklinger sammen med skoleeier. De opplever også utviklingsarbeider med IKT som krevende av mange grunner, da det både utfordrer egen kompetanse innenfor det IKT-didaktiske fagfeltet, men også når det kommer til manglende kompetanse hos sine medarbeidere.

Samtlige rektorer kan fortelle om utviklingsarbeider de har drevet, men de trekker ikke fram noen *egen-initierte* IKT-utviklingsprosjekter. Med bakgrunn i at vi spør om rektorenes erfaringer og opplevelser i beskrivelsen av utviklingsarbeid, får vi til svar beskrivelser av prosesser, og lite detaljer om hva de faktisk gjorde. Vi får heller ikke høre detaljer om hvilke eventuelle læringsutbytter skolen har hatt av utviklingsarbeidene. Likeledes fremhever de at utviklingsarbeider er viktig, og kanskje noe av det viktigste i skolen. Imidlertid er det krevende å drive flere parallelle utviklingsarbeider, spesielt om de ikke er initiert fra dem selv.

4.3 Rektors erfaring og opplevelse av ledelsesutfordringer

På spørsmål om de som skoleleder kan beskrive hvordan de *erfarer å lede* et utviklingsarbeid, forteller de innledningsvis at det er viktig å ha eller klare å rydde nok tid til dette arbeidet. Videre sier de at det må det være bestemt og forstått hos alle at dette arbeidet er noe man skal bruke tid på. For å lykkes med utviklingsarbeider utrykkes det fra en av rektorene at det må forankres på bakgrunn av et tydelig behov i personalet. Utviklingsarbeidet bør ha vært gjenstand for en god prosess, der den innledende kartleggingen har pekt på at man har et behov som må adresseres. Vi ser at rektorer påpeker viktigheten av at utviklingsarbeider er forankret med utgangspunkt i et behov. Dette kommer tydelig fram hos alle respondentene våre. En av rektorene beskriver sin erfaring slik; *«Hvis de som utsettes for utviklingsarbeid ikke ser behovet, så vil det ikke fungere.»* Dette kommer relativt likt til uttrykk hos en annen rektor i det hun erfarer; *«…vi setter ikke i gang prosjekter uten støtte i personalet, når den er fundamentert, får du ikke den motviljen … de må oppfatte dette som relevant, hvis de ikke ser nytten i det, så følger de ikke opp.»* En av rektorene viser oss gjennom en beskrivelse av sin bevisste valgte strategi, om å ikke sette i gang med et større nasjonalt utviklingsarbeid på sin skole. Bakgrunnen for dette var en helt klar oppfatning om at det opplevdes å ha for lite støtte i personalet til å sette i gang. Nok en rektor berører de samme ledelsesperspektivene, hva angår å sette i gang utviklingsarbeider, når denne sier; *«du må erkjenne et behov på plassen, for så beskrive behovet for lærerne*". Vi ser her at samtlige rektorer uttrykker at *behov i organisasjonen* er styrende for rektors strategi i utviklingsarbeider.

Imidlertid viser sistnevnte rektor her tydelig med sine utsagn en litt annen strategi enn de andre. Strategien til denne rektoren handler om å ha reflektert og tenkt igjennom på forhånd hva behovet er, og hvordan det kommuniseres videre i møtet med personalet. Utsagnene til denne rektoren omkring hvordan de setter i gang utviklingsarbeider, begynner alle tydelig med - «*jeg-form*»: *«jeg må … være tydelig på at dette er noe de trenger, jeg må finne ut av, jeg må reflektere …, jeg må erkjenne behovet før, jeg beskriver behovet for dem …»* Oppsummert kan vi se at denne rektoren gjennom sin beskrivelse av ledelsesstrategi, avviker noe fra hva de andre rektorene gjør. Rektor beskriver her at hvordan forankringen skjer og hvordan behov identifiseres og skapes, skjer på en litt annen måte enn hos de forutgående rektorene.

4.3.1 Rektors beskrivelser av plangruppen og IKT-veileder

Når man på alle skolene diskuterer potensielle og pågående utviklingsarbeider, er de opptatt av å inkludere plangruppe og resten av skoleledelsen i å vurdere om dette er noe skolen er i behov av. I dette arbeidet er de opptatt av at skolen som organisasjon skal lære noe av det å jobbe med utviklingsarbeid. Til syvende og sist trekkes det frem at utviklingsarbeidet skal komme elevenes læring til nytte. Alle rektorene er opptatt av at man må involvere plangruppen grundig, og nevner dette spesielt når man skal evaluere framgang og videre retning i utviklingsarbeider. Dernest erfarer de at det å ha en oversiktlig plan og struktur for alle prosessene i utviklingsarbeidet, som både tidfester, setter innholdet, rekkefølge og hvem som skal involveres, er viktige faser i et utviklingsarbeid. I forhold til IKT-utviklinger nevner alle rektorer at det er viktig for dem å engasjere IKT-veilederen spesielt i disse.

På spørsmål om hvordan de opplever å lede utviklingsarbeidet med IKT, svarer rektorene også her noe likt i forhold til beskrivelsen av erfaringer. De sier at å lede utvikling med eller uten IKT er et spørsmål om ha regi på prosessene i utvikling. Selve innholdet i forskjellige prosesser framstår som underordnet i det rektorene velger å fortelle oss om.

Hva angår utviklingsarbeid så forteller rektorene at såfremt det er igangsatt ut ifra et *behov*, og de som må gjennomføre arbeidet har sett behovet, oppleves det positivt å være den som leder. På den annen side forteller rektorene at det oppleves som veldig krevende å skulle lede utviklinger som de uttrykker; «*ikke sett behovet for selv»*. Rektorene problematiserer tydelig det de beskriver som; «tredd fra oven». Dette forteller våre respondenter at de har hatt flere eksempler på, der et viktig punkt for å lykkes har vært, om man har opplevd et arbeid eller prosjekt som om at de har igangsatt dette på egenhånd. Skolelederrollen omtaler de som krevende når utviklingsarbeidene initieres utenifra, eller der det blir oppfattet som et pålegg. Mye av lederjobben går da ut på å forsøke å sette sammen en helhetlig forståelse for hvordan dette treffer skolen sammen med sine ansatte. Fortsatt sier de at det å lede disse utviklingsarbeidene vil være mer krevende, enn det å lede de selv-initierte utviklingsarbeider. Dette medfører at man må bruke mye energi og mye av fellestiden på å enten skape eller finne behovet sammen med sine ansatte. Dette gjentar rektorene er en krevende del av det å lede skolens utvikling. Samtidig beskriver rektorene at fellestid for en stor del benyttes til utviklingstid, og at det er press på både å ha tilstrekkelig tid, nok innhold og ikke minst kvalitet på denne bolken i uken.

Rektorene forteller videre at de liker oppgaven med å lede, og samtidig å utvikle seg selv gjennom disse utviklingsprosessene. Vi forstår fra deres beskrivelser at rektor både utøver ledelse, og tilegner seg mer kunnskap om å lede. Våre respondenter beskriver at de benytter bred involvering som en strategi for å unngå motstand i kollegiet, da det er for slitsomt å drive utviklingsarbeider med motstand. En av våre rektorer beskriver det slik; «… *noen har mer makt i personalet enn andre, og kan påvirke mye mer enn andre. Det er lurt å ha disse på lag da.»* For å utdype hvordan fravær av støtte hos spesielle nøkkelpersoner oppleves, forteller rektor: «*Det kan være veldig ødeleggende, hvis at spesielt nøkkelpersoner ikke er med».* En

strategi de har for å møte denne utfordringen, er å planlegge og gjennomføre gode fellestider med sine lærere. Rektorene forteller at de bør sørge for at innholdet i utviklingsarbeidet er relevant, og samtidig skape gode sammenhenger. Plangruppa beskrives som viktig for skolen og rektor i planleggingen, og gjennomføringen av utviklingstid.

4.3.2 Organiserer seg for utvikling

Rektorene beskriver videre at de har en strategi der de leder ved å delegere oppgaver og diskutere skolens utviklingsarbeid på flere måter, og på flere arenaer. En av rektorene utrykker det slik: *«ledelse er ikke et sololøp».* Alle skolene har organisert seg med en plangruppe bestående i hovedsak av team-ledere og inspektør. Skolene inkluderer ofte også SFO-leder i denne gruppen. Videre kan de alle fortelle at IKT-veileder ikke er et fast medlem av plangruppen, men kan en gang iblant være kalt inn når det er hensiktsmessig. Samtidig forteller samtlige rektorer at de har en tett dialog med IKT-veileder utenom plangruppetid og at IKT-veileder brukes både på teamtidene, men også noe i fellestid. På en skole der de for tiden ikke har IKT-veileder, trekkes det også fram at denne kompetansen til en viss grad vanskeliggjør å lede disse utviklingene. De har likevel blitt flinke til å hjelpe hverandre. Plangruppen er beskrevet som det kanskje viktigste forum for rektor. Her kan rektorene fortelle at plangruppen fungerer som et bindeledd mellom ledelsen og teamene. De bidrar inn til planleggingen av fellestid og utgjør en felles hukommelse for skolen, og er pådrivere i arbeidet med utvikling

Det er ingen tydelige funn hos rektorene våre som vitner om forskjeller i ledelse av utviklingsarbeider *med eller uten IKT*. Imidlertid trekker de fram IKT-veilederrollen noe når de beskriver utviklingsarbeider med IKT.

4.3.3 Rektorens beskrivelse av visjon og strategi

Visjon innenfor IKT er det neste området som berøres i intervjuene, og der sier ingen av rektorene noe som forteller oss at de har en visjon. Tvert imot sier en av rektorene: *«Vi er i hvert fall ikke opptatt av noen visjon på IKT*». Det uttrykkes et helhetlig syn på IKT der det uttrykkes at det skal være et effektivt verktøy, og det beste verktøyet for læring og samhandling mellom elev, lærer og foresatt. Visjonen til denne rektoren er som han påpeker selv - større enn IKT, og han er opptatt av at hver enkelt elev skal få ut sitt potensiale ved å gå på denne skolen. De andre rektorene utrykker på spørsmål om visjon, mer en fortelling om at det er en valgt strategi å investere i utstyr. Dette omtaler de til en viss grad som et satsningsområde. En av rektorene kan eksempelvis fortelle at de kjøpte Smart Board til alle klasserom for noen år tilbake. Imidlertid er det verdt å legge merke til at det ikke er uttrykt noen visjoner, annet enn vilje til å ta noen grep for innkjøp av IKT-utstyr, fra de tre andre rektorene.

Felles for alle rektorene er at de beskriver IKT-veileder som viktig for deres påvirkningsmuligheter innenfor IKT. Hva angår IKT, belyser en av rektorene at «*Det er viktig å prioritere dette arbeidet»*. Hun utrykker tydelig at strategien er å rigge organisasjonen sin med et lederteam og IKT-veiledere som kan involveres i dette utviklingsarbeidet. Målet uttrykkes å være å skape en utviklingsorientert skole og prioritere utviklingsarbeidet med IKT. En av rektorene forteller at *IKTplan.no* er noe denne har hørt om, men sier lite om hvordan den er blitt benyttet. Rektoren uttrykker det; «*men ikke akkurat de der grunnleggende planene, men vi har jobbet med de før».* Rektor gir en noe uklar beskrivelse av hvilket strategi- og kompetanseverktøy de eventuelt benytter innenfor IKT-utvikling.

Avslutningsvis uttrykker alle i løpet av intervjuet at de gjerne skulle vært enten mye mer, eller om så i det hele tatt, tilstede i klasserommene. De forteller at man gjerne skulle sett mye mer av hva som foregår av digital praksis. Dette uttrykkes delvis som et savn på bakgrunn av at man ikke klarer å skape tid i en krevende skolelederhverdag. Som en rektor uttrykker det: «*... jeg skulle vært mer i klasserommet, absolutt … man tror man har tid også forsvinner det».* Rektorene utrykker at det er vrient å være nok tilstede, og ikke ha den nærheten til elevene som man ønsker. På den annen side utrykker man en stor tillit til at lærerne håndterer det digitale i klasserommet.

4.3.4 Oppsummert om rektors erfaring og opplevelse av ledelse

Rektorene kan fortelle at de liker å lede utviklingsprosesser, spesielt når det er prosjekter der de ser at det er hensiktsmessig ut i fra skolens behov, og med klar støtte i personalet. De understreker at det mest krevende med ledelse er å forankre utviklingsprosjekter som kommer utenfra, og at disse oppleves som et «press». Våre respondenter opplever også at de må klare å sikre støtte i personalet, og navigere i eventuell motstand mot endring. Gjennom empirien blir dette tydelig, når en erfaren skoleleder bruker utrykk som «tredd fra oven» for å beskrive dette «presset». De fremhever at de håndterer disse prosessene ved å organisere arbeidet gjennom plangruppe, teamledere og IKT-veiledere, og i andre samarbeidsfora. Deriblant beskriver de bruk av fellestid, utviklingstid og team-tid. Vi får inntrykk av at skolen ledes i et spenningsforhold mellom krevende administrativ drift på den ene siden, og for mange eller for krevende utviklingsprosjekter på den andre. Rektors varierende og manglende IKT-erfaring, blir løst ved å sette mye av utviklingsjobben relatert til klasserommet videre til IKT-veileder. I tillegg distribuerer rektor dette til det kollegiale arbeidet i teamene. Rollen som IKT-veileder fylles både av de som innehar, men også de som mangler pedagogisk bakgrunn og utdannelse. Rektorene opplever utfordring med det de omtaler som de store prosjektene som initieres fra skolemyndigheter. Dette kjenner rektorene på, utfra hvilken kapasitet de har til å bringe prosjektene inn i egen skole, og det å klare å skape relevansen til andre prosjekter de til enhver tid står i.

Til sist kan vi merke oss at ingen av rektorene er opptatte av å ha en egen IKT-strategi eller egen IKT-visjon. Vi kan ikke se i undersøkelsen, at det kommer fram at rektorene gjør seg nytte av verken en systematisk eller strategisk bruk av planverktøy for IKT-utvikling.

5.0 Drøfting av våre funn

I denne delen av oppgaven ønsker vi – med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål – å drøfte våre funn opp mot det teoretiske grunnlaget vi har lagt for studien. Problemstillingen er formulert slik: *Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonell digital utvikling gjennom et skoleutviklingsarbeid med digitalt fokus?* For å operasjonalisere problemstillingen formulerte vi to forskningsspørsmål som vi ønsker å finne svar på:

a) *Hvordan erfarer og opplever rektor å lede lærerens digitale utvikling? (profesjonsfaglige digitale kompetanse)*

b) *Hvordan erfarer og opplever rektor å lede utviklingsarbeid?*

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om profesjonell utvikling av digital kompetanse. Denne har først og fremst en individuell side, fordi det handler om rektors erfaring og opplevelser med å utvikle lærernes handlingsteorier. I teorikapittelet presenterte vi femtrinnsmodellen (figur 8) (Irgens, 2007). Vi tenker at de to nederste nivåene i denne modellen – *påvirkning og innlæring*, vil kunne gi oss noen refleksjoner og retning på veien til å besvare første forskningsspørsmål. Vi anvender modellen for å holde en struktur og framgang i drøftingen. I så måte blir den styrende for hvordan vi drøfter våre funn og teori opp mot hverandre.

Det andre forskningsspørsmålet spør om rektors erfaring og opplevelse av å lede skoleutvikling. Dette spørsmålet vil berøre de tre neste nivåene i Irgens femtrinnsmodell. Vi vil fortsatt la oss inspirere av læringsmodellen til Irgens, idet vi beveger oss mot å se på hvordan en organisasjon lærer. Imidlertid vil ikke modellen bli like styrende i denne delen av drøftingen. Overskriftene her blir *kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og organisasjonslæring.* I drøftingene vil vi også belyse utfordringene som ligger i hvert av filtrene i modellen. Vår bruk av modellen blir således en «lupe», idet vi skal forsøke å studere hvordan rektor kan legge til rette for profesjonsutvikling med et digitalt fokus i sin organisasjon.

5.1 Påvirkning fra rektor

Vårt datamateriale viser at rektor utøver påvirkning på flere områder. Det første vi kan trekke fram fra empirien, er det vi velger å omtale som et *verktøy-fokus*. Med det mener vi å se at rektor legger til rette ved å sørge for at IKT-utstyr er tilgjengeliggjort for alle. Våre

respondenter vier IKT-utstyr relativt mye oppmerksomhet, og med det kan vi forstå at dette er en måte å utøve påvirkning på. For at vi skal kunne drive med utviklingsarbeider med et digitalt fokus i skolen, så vil IKT-utstyr naturlig nok være en sentral bestanddel. Dette støttes av Erstad (2010), i det han omtaler IKT-utstyr som en av flere betingelser for en *digitalt kompetent skole*. Parallelt trekkes IKT-utstyr fram som en av fem viktige områder som diskuteres i Monitor skole (2016) hva angår digital modenhet. Utstyr omtales i denne kartleggingen som sentral i det man forsøker å gi et bilde på skolens digitale tilstand. Funnet vårt omkring verktøy-fokuset finner vi nokså interessant, fordi det virker å overdøve de andre betingelsene i Erstads modell for en digital kompetent skole. Modellen til Erstad, og kartleggingsundersøkelsen Monitor skole (2016), berører flere betingelser og områder som bør være oppfylt for en digitalt kompetent skole. Hva angår påvirkning som rektor kan utøve, følger vi opp funnet om manglende kjennskap til det nasjonale rammeverket PfDK. Hva benytter rektor som påvirkning uten dette kjennskapet? Rammeverket som søker å beskrive lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, omfatter det Erstad (2010) omtaler som «Læreres kompetanse i pedagogisk bruk av IKT». Monitor skole 2016 har «digital kompetanse» som et av fem områder som søker å beskrive hvor godt integrert IKT er i skolen. Vi ser her at både Monitor skole (2016) og Erstad (2010), peker på viktigheten av at digital kompetanse bør være ivaretatt i den digitalt modne skolen. På bakgrunn av rektorenes manglende kjennskap til PfDK, er vi usikre på om hvorvidt rektorene og lærerne, har tilstrekkelig oppmerksomhet på utvikle denne kompetansen. Påvirkning ifølge femtrinnsmodellen (figur 8), viser til viktigheten av å bli eksponert for nettopp nye begreper eller modeller, slik som PfDK kan være et eksempel på (Irgens, 2007). Det er da rimelig å stille seg noen spørsmål om hvorvidt de andre betingelsene for en digitalt kompetent skole får viet tilstrekkelig oppmerksomhet fra rektorene? En annen betingelse knyttes til skolens organisering av IKT, og om hvorvidt denne er tilstrekkelig og hensiktsmessig i forhold til delingskultur og utvikling med IKT. Planarbeid og visjonære styringsinstrumenter er et annet eksempel på Erstads (2010) betingelser. I intervjuene forteller imidlertid rektorene lite om at de verken har planer på IKT, eller egen visjon for IKT. Hva driver skolens bruk av teknologi? Med tanke på det utstyrsfokuset som tidligere nevnt, kan vi kanskje ane et syn på teknologi som er i nærheten av det Rasmussen et al., (2015) kaller et deterministisk teknologisyn? Dette er et syn på teknologi som handler om å ha en overdreven tro på at teknologi alene driver utviklingen. Dersom dette hadde vært det rådende synet, ville vi kanskje sett manglende funn på flere av Erstads betingelser for en digitalt kompetent skole. Likevel, idet vi blir fortalt underveis i intervjuene, at rektorene er samstemte i at teknologien skal bringe med seg en

merverdi for læring. Da må dette vurderes i sammenheng med det deterministiske teknologisynet. Et moderat teknologisyn vil bidra til å være interessert i hva teknologien blir anvendt til (Rasmussen et al., 2015). Det konstruktivistiske teknologisynet som en motreaksjon mot det deterministiske, kommer til syne i det våre rektorer fremhever at IKT-verktøy skal være det beste verktøyet for læring. Det kan jo tenkes at våre respondenter ikke har et helt bevisst syn på teknologi, men at de kan anses som teknologioptimister med tanke på hva teknologien kan bidra med?

Et annet funn i undersøkelsen vår, er at rektor anerkjenner og uttrykker viktigheten av at lærerne skal inneha en «bred», «dyp» og «god» *digital kompetanse*. Dette er også en betingelse som Erstad (2010) viser til i sin modell for den digitalt kompetente skolen. De forteller imidlertid lite om hvordan dette kan komme til uttrykk i praksis, og heller ikke hvordan de sikrer at lærerne innehar, utvikler og anvender denne kompetansen i praksisfeltet sitt. Som nevnt i forrige avsnitt ble lærerens kompetanse i pedagogisk bruk av IKT, fremhevet som en nøkkelkompetanse (Erstad, 2010). Det kan tenkes at rektorene erfarer og opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse selv til å vie det digitale i skolen nok oppmerksomhet? Dette ble langt på vei bekreftet gjennom våre intervjuer med rektorene. På spørsmål fra oss, om hvorvidt de mente å inneha nok digital kompetanse til å lede utviklingsarbeider med et digitalt fokus? På dette svarte samtlige at det er noe de ikke har nok kompetanse til å gjøre alene. Er det ut i fra et slikt utgangspunkt mulig for rektor å lede skolens digitale utvikling? Dersom det ikke er rektor som er i førersetet, hvem skal da påvirke eller lede an i skolens digitale utvikling, og hvordan? Empirien viser at rektor fremhever IKT-veilederen som den viktigste støttespilleren hva angår utviklingsarbeider med IKT. Man kan jo stille seg et spørsmål om hvorvidt rektor i det hele tatt trenger detaljerte kunnskaper om IKT, for å lede utviklingsarbeider knyttet til dette fagfeltet? Er det ikke viktigere at rektor leder planarbeidet, kommuniserer disse ut og følger opp planer knyttet til utviklingsarbeid med IKT?

I det vi spør våre respondenter om hvordan de leder, får vi inntrykk av at mye av arbeidet organiseres i samhandlende møter enten på teamene eller i fellestid. Dette er gjennomgående svar når vi forsøker å finne eksempler på ledergrep. Det virker å være som en lik strategi mellom skolene som en måte å lede prosessuell kunnskapsutvikling på. Dette foregår ved å gi som Irgens (2016) viser til, tillit og forventning om at medarbeiderne leder hverandres utvikling på teamene. Det profesjonelle arbeidet på teamene er utrykt som om at arbeidet er samhandlende, og noe som bærer preg av deling av kunnskap ansatte imellom. Et viktig poeng ved denne distribuerte ledelsen, er at rektorene ser ut til å legge opp til det som Aas

(2013) sier, at lærerne og teamene får tilstrekkelig autonomi. I beskrivelsene fra skolelederne, aner vi konturene av distribuert ledelse.

I det vi forsøker å se nærmere på hvilken ledelse våre respondenter utøver på det nederste læringsnivået i femtrinnsmodellen, aner vi konturene av å være innenfor det kunstneriske perspektivet på ledelse. Dette er et perspektiv som ifølge Irgens (2016) kjennetegnes av å blant annet ha fokus på prosesser. Utviklingsarbeid vil i slikt ledelsesperspektiv kunne bære preg av blant annet å delegere oppgaver (Irgens, 2016). Dette kan forstås i lys av forskning, som om at rektor bruker IKT-veileder som en ressurs inn i påvirkningen og igangsetting av utviklingsarbeid med et digitalt fokus. I det rektor velger å lede utviklingsarbeider *sammen med* IKT-veileder, kan vi fra teorien finne støtte i vår antagelse om at rektor utøver en form for transformasjonsledelse i en distribuert form (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). IKT-veileder som er med på å koordinere og tilrettelegge, får således mulighet for innflytelse, og mulighet for å drive påvirkning - distribuert fra rektor. Denne formen for ledelse kan også sies å tilhøre det «kunstneriske øyets» perspektiv på ledelse. Transformasjonsledelse kan komme til uttrykk ved at rektor koordinerer og legger til rette for blant annet å arbeide med IKT i noe fellestid. IKT-veileder er i stor grad den som får dette delegerte ansvaret fra rektor. Bass og Avolio trekker fram transformasjonsledelse som består av fire dimensjoner (Arnulf, 2012). En transformasjonsleder bør i et slikt perspektiv, beherske og arbeide kontinuerlig med disse dimensjonene. Disse henger sammen, og påvirker hverandre gjensidig. Hvordan vi kan se at våre respondenter utøver de fire omtalte ledelsesdimensjoner, som også omtales som «de fire i`er», kan vises i de påfølgende utdrag fra undersøkelsens datamateriale. *Inspirerende motivasjon* kan vi trekke fram som en lederatferd, som våre respondenter synes å utvise i det de investerer i IKT-utstyr (ibid., s. 67). Derfor følger vi opp, og trekker på nytt fram det første funnet som ble omtalt som et «verktøy-fokus». Vi kan ane at det ved en slik investering, som den ene rektoren gjorde ved å kjøpe inn Smart-Board til alle klasserommene, utløste en inspirasjon og forventning hos både lærere og elever ved skolen. Man kan kanskje ane at rektor her utviser noen visjonære holdninger ved å investere i slik framtidsrettet teknologi. Den samme respondenten uttrykker og poengterer, at skolen skal «forberede elevene for en framtid som de ikke kjenner». For å underbygge dette ytterligere, viser en annen av våre respondenter at han kanskje leder etter denne dimensjonen, ved å kjøpe inn hundrevis av nettbrett til skolens elever og lærere. Dersom vi antar at IKT-utstyr skaper en slags forventning ute i organisasjonen, kan vi muligens bevege oss inn på en annen dimensjon på ledelse i Bass og Avolios teori (ibid.). *Idealisert innflytelse* kan da komme til uttrykk ved at

lederen viser seg som en idealistisk rollemodell, i det lederen skaper forventninger om en fremtidsrettet IKT-bruk i skolen.

Når vi beveger oss til neste læringsnivå i femtrinnsmodellen, kalt innlæring, vil vi kunne støte på noe hindre på vei til dette nivået. Dette hindret kan også opptre som et filter eller en barriere mot læring (Irgens, 2007). Filteret har den funksjon at det skal slippe i gjennom kunnskap, og samtidig hindre andre ting å passere. I denne sammenhengen ser vi nærmere på hvilke hindre som kan treffe rektor på vei mot neste læringsnivå. Neste læringsnivå er innlæring hos eksempelvis deres respektive lærere. I funn fra undersøkelsen hører vi at fellestiden er en av to nevnte arenaer, som kan tenkes brukt til mindre presentasjoner, visninger av IKT-relatert undervisning eller IKT-verktøy. Vi tolker helheten i empirien slik, at dette er en arena der IKT-veileder opptrer jevnlig, men også andre, deriblant lærere vil kunne presentere her. Vi kan se for oss visninger, der rektor forhåpentligvis har lagt opp til i alle fall et lite rom for pedagogisk diskusjon. Her kan vi kanskje tenke oss nok et spørsmål om hvorvidt lærerne eller IKT-veileder kun uttaler hva de gjør, og derav spørre hvordan dette kan treffe rektors forståelse av lærernes handlingsteorier? Vi registrerer i datamaterialet at rektorene uttrykker at de erfarer og opplever avstand til klasserommet. Med bakgrunn i dette, kan det være interessant å stille spørsmål om rektor da kun kommer i posisjon for å få grep om de uttalte handlingsteoriene? Hva kan i et slikt tilfelle bli konsekvensene for rektor og skolen som helhet? Kan vi se for oss at vi får en digital-didaktisk diskusjon, med en litt for stor avstand til hva som er den faktiske klasseroms-praksisen? For å oppnå forbedring av undervisning og læring, nevnes det å skape en diskurs som en nøkkeloppgave innenfor en FUL-ledelse (Emstad & Postholm, 2014). Det er da interessant å observere at her kanskje ligger et mulighetsrom for å gjøre denne diskursen bedre, ved å engasjere seg mer i retning klasserommet og de faktiske bruksteorier. Den ene ledelsesdimensjonen i elevsentrert skoleledelse handler om viktigheten av å lede lærernes læring og utvikling. Dette innebærer at rektor bør ha nær kontakt med lærerne i klasserommet, og følgelig forstå og få oversikt over handlingsteoriene som utøves der. Her kan vi observere i undersøkelsen, at rektor forsøker å få mer nærhet til praksisfeltet ved å legge til rette for diskusjon i fellestid. På denne måten kan rektor sammen med kollegiet innvirke positivt på elevenes læringsutbytte.

Når rektor da skal legge til rette for innlæringsfasen i et utviklingsarbeid av IKT, kan det tenkes at det blir utfordrende? Spesielt dersom man ikke har helt oversikt over hva lærernes bruksteori og praksis på dette feltet består i? Vi hører ikke noe fra våre rektorer om at de går bevisst og tungt inn i en dialog med enkeltlærere. Vi hører på den andre side at plangruppen

er rektors instrument for å få oversikt, via annenhåndsopplysninger, hva praksisen og status er i klasserommene. Vi kan undre oss over hva som kan være bakgrunnen for at vi ikke kan se verken omgåelse eller engasjementstilnærming fra rektorenes side, hva angår lærernes handlingsteorier. Det kan se ut for at lærernes handlingsteorier knyttet til digital kompetanse ikke er noe som rektor ser direkte som sin lederoppgave. Robinson (2018) peker på at leder – sammen med lærerne – må bli enige om hvordan de skal lede denne forbedringen. Hva baserer vi da utvikling på? Har rektorene tatt inn over seg viktigheten av å engasjere seg i lærernes handlingsteorier, eller hva er det som hindrer rektorene i å komme i en slik posisjon? Hva kan en konsekvens av dette i så fall bli? Her kan vi kanskje se for oss noen uheldige konsekvenser av manglende oversikt over bruksteoriene. Det er ikke utenkelig at en konsekvens blir sprikende praksis med IKT i de forskjellige klasserom. Kan det tenkes at det vil kunne vanskeligjøre rektors jobb, med å legge til rette for kollektiv forbedring av undervisning og læring? Prinsippet om tilpasset opplæring ble nevnt i første kapittel i oppgaven. I et lederperspektiv på tilpasset opplæring, er det viktig at rektor blir kjent med lærerens praksis og den generelle kunnskapen knyttet til det å drive undervisning. Rektor har ansvaret for at skolen arbeider i tråd med opplæringsloven, og intensjonen knyttet til verdier i tilpasset opplæring. På bakgrunn av funnet på avstand til klasserommet, og funnet om manglende engasjement knyttet til lærernes handlingsteorier, kan det være interessant å reflektere over hvorvidt respondentene har de beste forutsetninger for å ivareta tilpasset opplæring på sin skole. Vi har tidligere vist til nyere forskning knyttet til tilpasset opplæring. De mulighetene teknologi gir for differensiering og variasjon, er noe som ifølge Jenssen og Roald (2015) best kan håndteres og drøftes i et aktivt profesjonsfelleskap. Vi har tidligere pekt på rektors avstand til klasserommet, og rektors manglende engasjement rundt lærernes handlingsteorier. Disse funnene ønsker vi å se i sammenheng med det Jenssen og Roald (2015) omtaler som det metodiske spenningsfeltet (figur 2). Denne avstanden kan da føre til at rektor kan møte på utfordringer i det å klare å ivareta forventninger og krav om tilpasset opplæring. Nøkkelspørsmålet blir da hvordan skolen som organisasjon kan legge til rette for elevenes tilpassede opplæring.

Lærerne møtes som et profesjonsfelleskap når de møtes i fellestid. Vi får fortalt fra rektorene at de omtaler fellestid som utviklingstid. I datamaterialet går begrepene litt om hverandre. Fellestid er tidligere nevnt som et funn, og er følgelig en arena der innlæring kan skje. Den andre arenaen som vi kan gi oppmerksomhet på veien til innlæring, handler om rektorens erfaring og opplevelse av avstand. Rektorene referer til, og uttrykker «det gjør vi på team»,

når de skal forklare hvordan og hvor utviklingsarbeider foregår. Teamene er følgelig den andre arenaen. Samtidig forteller rektorene at de ikke oppsøker teamene mye. Vi hører eksempelvis ikke noe om at rektorene forsøker å oppsøke team eller klasserommet, for å få stilt de utforskende spørsmål omkring lærernes handlingsteorier (Robinson, 2018). Rektorene forteller oss at de er i dialog med teamene, men mest via teamlederne, og da i skolens plangruppe. Dette viser seg å være en vanlig praksis blant respondentene våre, men vi undrer om hvorvidt dette også er nok et eksempel på en viss avstand til praksisfeltet? Kanskje kunne det ha vært studert nærmere, for å se om det er mulig eller hensiktsmessig å endre noe på denne praksisen? Slike endringer kunne man kanskje sett for seg skje på fellestidene, der rektor la opp til felles refleksjon rundt tema knyttet til den digitale praksisen? Gjerne støttet av IKT-veileder eller andre ressurspersoner. I undersøkelsen observerer vi som tidligere nevnt, avstand til klasserommet og til den digitale praksisen. Vi undrer derfor om rektor kanskje skulle viet noe mer tid til å finne ut hva slags påvirkning og innlæring lærerne har behov for? Samtidig peker Robinson (2018) på at det å engasjere seg i, og lede sine medarbeidere i et slikt arbeid, er komplekst og krevende. Det kan også være lurt av oss å uttrykke en viss ydmykhet her. Våre undersøkelser ble gjort i en tidlig fase i vårt prosjekt, og det er ikke sikkert at vi klarte å få frem alt vi er interessert i gjennom spørsmålene vi stilte under intervjuene.

I undersøkelsen kommer det fram at rektorene erfarer og opplever at IKT og det digitale fokuset er «krevende». Rektorene fremhever at det er vanskelig å ha tilstrekkelig kompetanse til det tekniske, og økonomi til det digitale utstyret. Vi forstår det slik at rektorene opplever at utvikling på IKT-feltet generelt er krevende. En måte for rektor å håndtere dette på, kan være at IKT-veileder blir brukt som en ressurs, og representerer i så måte en viktig påvirkningskilde innad på skolen. Kanskje kan man stille spørsmål ved hvorfor ikke rektorene fronter dette utviklingsarbeidet mer selv? På den ene siden kan det være snakk om rektors manglende erfaring med den digitale praksisen, men på den andre side kan det være at rektorene er mye opptatt av andre utviklinger og drift av skolen. Tidligere i oppgaven nevnte vi at skoleeier utøver påvirkning med å legge til rette for IKT-utstyr til elevene i kommunen. I tillegg skal man huske på at skoleeier utøver flere påvirkninger, og stiller i likhet med nasjonale myndigheter, krav om utvikling og forbedring. Er det da betimelig å spørre om dette krevende som rektorene forteller om, er med på å fortrenge muligheten for påvirkning og innlæring av digital praksis?

5.2 Hva tenker rektor om å tilrettelegge for lærernes læring?

Vi vil i denne delen forsøke å se nærmere på disse rektorene, og hvordan de forsøker å lede lærernes læring og utvikling. Med bakgrunn i de funn som ble omtalt i del en, skal vi nå se hvordan rektor leder profesjonsutvikling gjennom disse funnene. De sentralene funnene kan oppsummeres som: «Verktøy-fokus», «IKT-veileder», «Fellestid», «Manglende nærhet til klasserom» og «Teamtid». Verktøy og IKT-veileder er de to områdene som rektor har et aktivt forhold til, hva angår de grunnleggende strukturer. De tre siste funnene representerer andre grunnleggende strukturer i skolen. Disse opptrer noe mer diffust i vår undersøkelse, og framstår samtidig noe uklar i rektorenes beskrivelser av hva de erfarer og opplever i det å lede utvikling med et digitalt fokus. Dette er interessant i vår videre drøfting. Som nevnt i innledningen er vi også her inspirert av Irgens femtrinnsmodell, idet vi forsøker å drøfte i en retning fra det individuelle læringsnivået mot det organisatoriske læringsnivået.

Et av de spørsmålene rektorene ble bedt om besvare, var om hvorvidt de hadde kjennskap til det nasjonale rammeverket omtalt som profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK). Spørsmålet ble stilt fordi vi ønsket å utfordre rektors tenkning og erfaring rundt styringsdokumenter, aktuelle for en digitaliseringsprosess. I et digitalt fokus kan det være snakk om faglige begreper og bestanddeler i generell teori, knyttet til digital kompetanse som lærerne nå har begynt å ta til seg. Funn i undersøkelsen viste at dette rammeverket i stor grad var ukjent, og at det bare var en rektor som hadde litt kjennskap, uten å kunne utdype det. Vi velger å forstå det nasjonale rammeverket som det Ertsås og Irgens (2012) omtaler som generell teori av sterkere grad (T3). Forskning poengterer teoriens betydning for lærerens profesjonelle utvikling. Dette graderte teorisynet omtaler de uttalte handlingsteoriene som «T2», og de anvendte handlingsteoriene som «T1». Når undersøkelsen vår viser at rektor i stor grad har liten kjennskap til teori av sterkere grad (PfDK), spør vi om hvorvidt de har de beste forutsetninger for å arbeide med å forbedre praksisen? Hvilke teorier bør man benytte for å best mulig lykkes med å lede den profesjonsfaglige digitale utviklingen til lærerne? Ertsås og Irgens sier at når man er på T3-nivå, så har man en informert praksis som setter et annet fokus enn den kontekstuelle. Rektorene i vår undersøkelse kan synes å være mest preget av den kontekstuelt uttalte praksisen, og kan vanskelig benytte PfDK for å oppnå en høyere grad av informert praksis. Rektor bør kanskje her legge til rette for profesjonsutvikling med utgangspunkt i å styrke lærerens profesjonsbevissthet (T2). Hvis vi skal oppnå en større profesjonsfaglig digital bevissthet, bør rektor kanskje arbeide med å utvikle lærernes anvendte læringsteorier (T1) ved hjelp av informert praksis (T3). Undersøkelsen vår sier imidlertid lite

om hva rektorene konkret foretar seg i forhold til innlæring, annet enn at fellestid innimellom blir brukt som en arena for erfaringsdeling. Hva hvis lærernes erfaringsdeling foregår på en slik måte at vi deler en praksis som ikke er nok forankret i teori av sterkere grad? Kan dette resultere i at man bare gjentar praksis, uten at denne praksisen får «næring» fra «T3»? Kan det da tenkes at vi er på vei mot det det Ertsås og Irgens omtaler som et «praksistyranni», en situasjon der profesjonsbevisstheten ikke får nødvendig styrking fra teori av sterkere grad?

Hvis vi forutsetter at det er rektor som skal lede lærernes læring og utvikling, finner vi støtte i dette hos Robinsons teori om elevsentrert skoleledelse. I denne teorien beskriver hun en ledelsesdimensjon som peker på viktigheten av at rektor leder lærernes læring og utvikling (Robinson, 2014). Kan det tenkes at rektorene i vår undersøkelse i liten grad anser det å lede ledelse av lærernes digitale læring som sin oppgave? Vi har ingen konkrete uttalelser på at rektor aktivt engasjerer seg i den enkelte lærers profesjonsutvikling innenfor IKT. Vi har heller ikke funn som konkret beskriver innholdet i det de eventuelt måtte prøve å legge til rette for i fellestid. Dette er et funn, ettersom hensikten med vår undersøkelse er å studere rektorenes erfaringer og opplevelser med profesjonsutvikling. Dette er studiens fenomenologiske perspektiv. I så måte blir manglende observasjoner, også som et funn å regne. Imidlertid, som tidligere nevnt, så legger rektorene til rette for å bruke «ekspertise». Vanligvis skjer dette i form av IKT-veileder eller via skoleeier. Dette kan så absolutt være et tegn på at våre respondenter innehar elementer av Robinsons fjerde dimensjon i sin ledelse, for å lede lærernes læring og utvikling (ibid.). På den annens side har vi funn og beskrivelser, der rektorene tegner et bilde av hvor «krevende» det er å lede utviklingsarbeider. Det kan tenkes at rektor opplever å ha krevende oppgaver som tar en stor del av deres oppmerksomhet. En mulig årsak til at rektorene opplever dette, kan forklares ved å se nærmere på Coveys tidsmatrise (Irgens, 2007). Den illustrerer hvor vanskelig det kan være for rektor å prioritere mellom viktige og uviktige oppgaver, samt de påtrengende og ikke-påtrengende. Denne prioriteringen innebærer at enkelte oppgaver for rektor, kan skygge for nettopp det å lede lærernes profesjonsfaglige digitale utvikling. Den «ideelle» prioriteringen av oppgaver kan finne sted i den sonen, der vi plasserer viktige og ikke-påtrengende oppgaver. Slike oppgaver kjennetegnes av for eksempel «planlagt målrettet arbeid.» Dersom man lykkes med dette, snakker vi om en måte å lede utvikling på som er av det proaktive slaget. Det kan i vår undersøkelse se ut for at andre oppgaver gis prioritet framfor det å lede lærernes digitale profesjonsutvikling.

Som nevnt ovenfor, er det å lede lærernes læring og utvikling den mest effektive ledelseshandlingen rektor kan foreta seg hva angår læringseffekten hos elevene (Robinson, 2014). Dette innebærer blant annet å legge til rette for gode muligheter for samarbeid. I vår undersøkelse kan vi se at muligheter for samarbeid gis blant annet på fellestid. Imidlertid er det vanskelig å få tak på om hvorvidt, og i hvor stor grad rektor legger opp til et innhold forankret i generell teori (T3). Her kan det være på sin plass å spørre om planleggingen av fellestidene er tilstrekkelig systematisk koblet opp mot lærernes læringsbehov? Som vi nevnte tidligere i drøftingen, ser vi at IKT-veileder får en del oppgaver knyttet til innlæring på bruk av ulike IKT-verktøy. Våre funn på utstyrsfokus og IKT veileder, kan indikere et visst preg av at det er verktøykunnskap som formidles i fellestid. Det kan gå på bekostning av innhold knyttet til utviklingen av den profesjonsfaglige digitale bruken. I hvilken grad benytter da rektor forskning og teori av sterkere grad for å lede lærernes profesjonsutvikling innenfor IKT? Når funn i undersøkelsen vår ikke viser at det vies tilstrekkelig nok oppmerksomhet på IKT, kan dette da ha sammenheng med det som kommer til uttrykk fra en rektor: «IKT skal være en naturlig del av arbeidet». Har man kanskje kommet dithen i skolene, at man opplever at IKT ikke har like stort behov for den oppmerksomheten det har hatt tidligere? Rektorene bekrefter langt på vei våre antakelser ovenfor, ved at de beretter at de ikke har noen større IKT-satsninger pågående. Rektorene forteller ingenting i undersøkelsen om skolenes planverk, og IKT trekkes heller ikke frem i denne sammenhengen. Dette er kanskje sammenfallende med at den ene skolen ikke har hatt IKT-veileder med denne IKT-kompetansen tilgjengelig. Rektoren på skolen uttrykker at dette utfordrer utviklinger på IKT-fagfeltet, og at lærerne heller ikke har noen å støtte seg til ved behov. Likevel uttrykker skoleledelsen at de har funnet måter å håndtere denne utfordringen på, ved å ha erfaringsdeling lokalt, samt noe støtte på IKT hos skoleeier. En lignende beretning er å finne hos nok en rektor som har IKT veilederressursen tilgjengelig, men som hun påpeker, er en ressurs uten pedagogisk kompetanse. Dette vil naturlig nok kunne prege innlæringen på IKT, i en retning mot et verktøyfokus.

Dersom vi ser for oss at man skal utvikle den profesjonsfaglige digitale kompetansen, og at en av de viktige arenaene for dette er fellestiden. Kan vi da forsøke å se noen ytterlige sammenhenger her? Vi observerer at tidsbruken på det digitale i fellestid varierer, og at IKT-veiledere har noe variabel kompetanse og fokus. Hva er et mulig utfall da? Vi blir fortalt av rektorene i noe forskjellig ordlyd, hvordan de møter kollegiet i fellestid. Den ene rektoren går langt i sin beskrivelse, av hvor krevende og viktig det er å lage et relevant og godt opplegg for

fellestidene. Rektoren bruker til og med beskrivelsen et «krevende publikum» for å beskrive opplevelsen av dette møtet. Opplevelsen av dette «krevende», understrekes av rektoren at det handler i stor grad om å se flere pågående saker på samme tid. Kan vi ane at det her handler om å finne en balanse mellom drift og utvikling? Denne balansen mellom drift og utvikling, omtales av Irgens (2014) som et spenningsforhold mellom de daglige driftsoppgaver og arbeidet med de kollektive utviklingsoppgavene. Dette spenningsforholdet kan ifølge Irgens (2014) fortone seg slik, at rektorer må bruke mye verdifull tid på driftsrelaterte «informasjons- og orienteringssaker». Dette kan medføre en fellestid ensidig preget av driftsrelatert innhold, i stedet for å skape rom for kollektiv utvikling. Irgens (2014) viser med sitt utviklingshjul at det å stå for mye i «drift» ikke er en ønskelig situasjon over tid. Tidligere undersøkelser knyttet til arbeidstidsordning og kvalitet, viser at de skoler som er mer kollektivt orienterte, er de som lykkes best med å skape utvikling framfor drift (Irgens, 2014).

Samme rektor omtaler det å planlegge fellestidene som en av sine viktigste oppgaver, og har flere beskrivelser av denne opplevelsen. Rektoren påpeker at det er utfordrende å skape den røde tråden, og de nødvendige sammenhengene for kollegiet. Dette er interessant, og vi løfter dette fram som et funn. Vi følger opp Erstads betingelser for en digitalt kompetent skole også i denne sammenhengen. Helhetlig strategiarbeid og visjonære styringsinstrumenter er blant disse betingelsene. Vi ser på planverk her som en sentral faktor for å imøtekomme disse betingelsene. Vi tenker at dette planverket kan være skolens plan for systematisk kompetanseheving i digital kompetanse hos personalet. I Monitor (2019) sammenligner man med resultatene fra Monitor (2016). Dette viser at bare fire av ti rektorer hadde en plan for systematisk kompetanseheving den gangen. Imidlertid er det en betydelig økning i tallene i 2019-undersøkelsen til 65,2 prosent. Vi påpeker med dette en nasjonalt økende trend for å ha dette planverket på plass. Imidlertid kan vi kanskje se antydninger til at dette ikke er tilfellet hos rektorene i vår undersøkelse. Kan det være slik at planer vil kunne bidra til en bedret forutsigbarhet og en tydeligere retning og forankring? Kanskje også en kollektivt bedre forståelse av hva profesjonsfaglig digital kompetanse innebærer?

Dersom vi ser nærmere på hvordan rektorene legger til rette for utviklingsarbeid, og at vi er enige om at ett mål for dette arbeidet *skal være* å utvikle lærernes profesjonsfaglige kompetanse. Hvordan kan så rektorene gå frem for å lykkes med dette utviklingsarbeidet? Irgens (2011) påpeker viktigheten av et analytisk blikk på dette, for å avdekke om våre handlingsteorier bygger på «valide forutsetninger, og at de er konsistente» (ibid., s. 96). Viktigheten ligger i å se konsekvenser og sammenhenger mellom lærernes handlingsteorier,

og organisasjonens læring i enkle og doble-kretser. I lys av dette kan vi anta at rektor har mindre optimale forutsetninger for å få til dobbeltkretslæring. Dette kan ha sin forklaring, i det vi har påpekt tidligere, at avstanden til klasserommet resulterer i at rektor primært får tak i de uttalte handlingsteoriene. Uttalte handlingsteorier kan være en av de faktorene som Argyris og Schön omtaler som de styrende faktorer i handlingsteorimodellen. I den grad vi kan se at vi ikke har en bevissthet rundt PfDK hos rektorene, er det av interesse å studere ulike forhold som hindrer lærernes læring og utvikling med PfDK. Altså det som kunne vært tenkt som et konkret skoleutviklingsarbeid med et digitalt fokus.

Når vi ovenfor spør om hvordan rektor skal lykkes med et utviklingsarbeid, ønsker vi å se våre rektorers utsagn i gjennom de fire faser som ifølge Robinson et al. (2018) er nødvendig for å engasjere lærere i handlingsteori. I modellens første fase som handler om hvilke problem som skal løses, kan vi se to forskjellige tilnærminger fra vår undersøkelse. I den første tilnærmingen har vi funn fra undersøkelsen, der rektor deler en historie om hvordan de sammen valgte «å ikke utnytte» en mulighet for et utviklingsarbeid. Med dette kan vi kanskje anta at rektor legger vekt på å forstå sin organisasjons behov i samråd med lærerne? I så fall kan dette forståes som en måte å engasjere seg i handlingsteoriene på. Vi har ingen funn som gir oss et klart innblikk i hva som var rektors begrunnelser for å ikke delta i et skoleutviklingsløp, utover en behov-forståelse. I ettertid ser vi at vi gjerne skulle gått i dybden i intervjuet på hva og hvilke vurderinger rektor gjorde i denne fasen. Eksempelvis kunne vi her spurt rektor om hvilke begrunnelser som lå til grunn for valget med å ikke delta i dette utviklingsarbeidet. Likevel, aner vi at rektor har reflektert sammen med sine lærere rundt sentrale spørsmål som «å bli enige om hvilke problem som skal løses» (ibid., s.60). Dette kunne vært interessant å studere nærmere, da vi ser at forskningen rundt handlingsteorier, peker på at denne viktige fasen ikke sjeldent omgås av rektorer. Her oppfatter vi imidlertid at denne rektoren engasjerer seg i å lytte til sine ansattes vurderinger og behovsbeskrivelser. I tilnærming to, har vi funn i undersøkelsen der rektor begrunner IKT med at lærerne skal «utdanne for ei fremtid vi ikke kjenner». Her har vi en rektor som velger å utføre fase en ved å benytte «abstrakte og fremtidsorienterte» begrunnelser for hvorfor skole skal utvikle seg i et digitalt fokus (ibid., s.61). Dette «abstrakte» utsagnet, kan antas å bli noe mindre optimalt for skolen å sette retning ut ifra. Dette fordi man kanskje ikke har blitt enige om hvilke utfordringer som skal løses. Nå er det slik at våre undersøkelser ikke får fram mer konkret hva disse abstrakte begrunnelsene rektor meddeler oss handler om. Det kommer heller ikke fram om hvorvidt disse begrunnelsene er forankret i personalet. Det kan tenkes at man har

bearbeidet dette abstrakte sammen, men dersom det ikke er det, kan vi kanskje her se på en omgåelse av fase en. Dersom vi antar at omgåelse av fase en finner sted her, er det heller ikke uvanlig at så skjer, ifølge forskning.

Vår undersøkelse får ikke frem funn som sier tydelig at rektorene utforsker lærernes bruksteorier. Når vi fortsetter å se på hvordan rektor kan engasjere seg i lærernes handlingsteorier, ved å stille utforskende spørsmål om de aktuelle handlingsteoriene, blir vi nødt for å støtte oss noe mer til teori på dette feltet. Robinsons hovedspørsmål når rektor skal granske handlingsteoriene, går ut på å spørre om hva lærerne har foretatt seg, og med hvilken begrunnelse. I tillegg etterspørres det om resultatet av handlingene, og eventuelle konsekvenser (ibid., s.68). Vi har ikke direkte spørsmål og svar på dette, men vi kan tolke rundt to av våre tidligere berørte funn. Dersom vi ser nærmere på dette utsagnet om å være nærmere klasseromspraksisen, kan vi argumentere for at denne nærheten ville kunne ha hjulpet rektor å finne og granske lærernes handlingsteorier. Dette både hva angår det som ble gjort og ikke gjort, samt begrunnelsene for dette (ibid.). Det andre funnet vi berørte tidlig i drøftingen var fellestid og det krevende med å være den som leder denne. Nå sier rektorene at fellestiden er utviklingstid, men vi vet av erfaring at mye tid også går til den generelle informasjon og diskusjon omkring hverdagslige problemstillinger. Utfordringen blir da, slik vi ser det, å klare å skape nok tid og rom for å i det hele tatt kunne gi det å granske lærernes handlingsteorier tilstrekkelig plass. Rektorene sier samtidig at de bruker mye tid på å skape de gode fellestidene. De uttrykker en tiltro til at deres erfaring med å lede utviklingsprosesser, langt på vei resulterer i gode utviklingsarbeider, med læring både for dem selv og lærerne. I fase tre forsøker man å vurdere opp imot hverandre nåværende og alternative handlingsteorier. Fra et lederperspektiv kan denne fasen komme til uttrykk i å reflektere rundt spørsmålet «hvordan skal man nå målet»? Dette handler om hvilken strategi en leder anvender i møtet med sine ansatte. Hva angår rektorenes valg av strategi for å evaluere disse handlingsteoriene, får vi lite informasjon om i vår undersøkelse. Når rektor skal evaluere lærernes handlingsteorier, kan de tilnærme seg dette i en dialog på flere måter. På den ene siden kan rektorene innta en kommunikasjon som bærer preg av en myk tilnærming til lærerne. Dette vil kunne være en tilbakeholden kommunikasjon. På den andre siden kan de innta en mer hard og dømmende evaluering, spesielt dersom rektorene er satt under press (ibid.). Vi vet fra empirien at de evaluerer utviklingsprosesser og driver disse planmessig, men vi får ikke inntrykk av at dette går på de enkelte læreres handlingsteorier. Før vi ser på et enkeltstående eksempel, må vi igjen si at her blir teorien bærende i framstillingen. Eksemplet

hos en rektor som involverte bredt for å undersøke lærernes handlingsteorier, og muligens også verdier, tar vi med her. Idet ungdomsskoleelevens bruk av mobil til faglig bruk i undervisning ble grunnlag for debatt, kan vi kanskje se et eksempel på granskning av handlingsteorier fra rektors side. Rektor og lærere hadde i utgangspunktet en positiv oppfatning av denne mobilbruken. Imidlertid ble denne forståelsen utfordret av alternative handlingsteorier fra både elev, lærere og foresatte. Dette hadde med digitale distraksjoner å gjøre. Etter en grundig prosess, ble man omforent om at hele skolen skulle gå bort fra denne bruken. Riktignok omtales dette som levende og ikke fastlåst, og dermed noe som på en senere tidspunkt gjerne kan diskuteres og vurderes på nytt ved denne skolen. Dette kan vi tolke som om at rektor forsøker å formidle et syn, om at man må være villig til å gå til de bakenforliggende og styrende faktorer når situasjonen krever det. Dette er riktignok et enkeltstående funn som ikke kan knyttes til de andre respondentene, og må således forstås deretter. I siste fase i det å engasjere seg i lærernes handlingsteorier, handler det om å implementere og overvåke en eventuelt ny handlingsteori. (ibid., s. 87). Igjen må vi ha et blikk til teorien og hva den sier, da det i vår undersøkelse ikke har lyktes å få nok svar hva angår det å engasjere seg i lærernes handlingsteorier. Vi ser i denne fasen av prosjektet, at vi gjerne skulle spurt mer konkret hvorvidt rektorene bevisst engasjerer seg i dette. Dersom man ser for seg at rektoren skulle ha implementert et systematisk arbeid med profesjonsbevissthet omkring PfDK, skulle man ifølge Robinson (2018) ha kartlagt implementeringens grad av vellykkethet og kvalitet. Nøkkelbegreper fra PfDK, og informert teori (T3) kunne vært brukt, for å kartlegge hva lærerne kan fra før (Ertsås & Irgens, 2012). I tillegg kunne det vært en ide å se etter støttespillere og lærere med positive holdninger til dette nye rammeverket. Her ser vi ingen forsøk eller beskrivelser i empiren om at rektor har skapt slike «indikatorer». Dette i tillegg til den tidligere nevnte avstanden til praksisfeltet, vil kunne gjøre det krevende for rektor å få grep om, og overvåke nye handlingsteorier hos sine lærere.

En måte å gripe an dette kunne vært, som rektorene uttrykker et ønske om, å skape anledning til å oppsøke klasserommene mer. Dette med et mål om å skaffe en oversikt og forståelse for de anvendte handlingsteorier. Likevel, kan det som vi ser fra empirien være en utfordring å skape dette handlingsrommet for rektorene. Her kunne kanskje rektor ha anvendt en konkret metodikk for å bøte på denne utfordringen, og kanskje legge til rette for at teamene utvikler sin praksis gjennom en strukturert og planlagt aksjonslæring. Det må påpekes at aksjonslæring er i våre undersøkelser ikke trukket fram som funn. Metoden kan imidlertid tjene som en måte for rektorene å rette inn innsatsen for profesjonsutvikling på. Derav kan det

bidra i å forsøke å besvare det første forskningsspørsmålet, om hvordan rektor kan legge til rette for en profesjonsutvikling med et digitalt fokus**,** og det å lede lærerens digitale utvikling på. Rektorene gir uttrykk av at de anvender kjente strukturer, og de uttrykker en tiltro til lærernes utviklingsarbeid på teamene. Samtidig gir de inntrykk av at det er krevende å lede lærernes utvikling i fellestid.

5.3 Rektor som organisasjonsleder

I denne delen av oppgaven ønsker vi å drøfte det som kan tenkes å omhandle kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring - altså de to øverste læringsnivåene i femtrinnsmodellen (Irgens, 2007). Vi inntar her et mer organisatorisk blikk på læring, og det vi skal prøve å besvare i denne delen er følgende forskningsspørsmål: Hvordan erfarer og opplever rektor å lede utviklingsarbeid?

Forventningene til rektor er mange, og kommer til uttrykk fra nasjonale og lokale skolemyndigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). En av oppgavene er å være pedagogisk leder. Altså skal rektor lede skolens læring og utvikling. Hvordan lærer organisasjonen? Hva blir rektors viktigste oppgaver for å lykkes i dette arbeidet? Hvilke forutsetninger har rektorene for å lykkes med dette arbeidet, med tanke på strategier og strukturer i organisasjonen? Hvis vi tar utgangspunktet i at rektor bygger på den kompetansen som allerede finnes i skolen. I tillegg at et av målene er å forbedre denne kompetansen, slik at vi kan utvikle «den beste digitale praksisen». Hvordan skal så rektor på bakgrunn av dette, lykkes med å bygge en lærende organisasjon på best mulig måte? Vi skal kanskje ikke nødvendigvis endre på så mye, men heller forbedre oss på noen områder, slik som Robinson (2018) peker på.

Undersøkelsen vår viser at rektor legger til rette for erfaringsdeling i fellestid og på team. Samtidig løfter vi på nytt opp funnet på at rektor opplever å ha en viss avstand til praksisfeltet. Vi kan se for oss at rektorene kunne vært mer tett på lærernes praksis slik Nonaka og Takeuchi (1995) viser til, og på denne måten kanskje få fram den tause kunnskapen i organisasjonen (Irgens, 2007). SEKI-modellen forsøker å illustrere hvordan kunnskap utvikles og deles (Irgens, 2007). Fellestid og arbeid på team er to viktige arenaer, og disse utgjør langt på vei skolenes arbeidsfellesskap. Dette er å regne som organisasjonsstrukturer som rektor *kan* påvirke gjennom, drive innlæring i og få til kunnskapsutvikling i. Sosialisering er lagt til rette for, idet vi ser at rektor benytter team og

fellestid til erfaringsdeling. Samhandling mellom lærerne og skoleledelsen er viktig for å få delt den tause kunnskapen som finnes i organisasjonen. Dette bygger på et sosiokulturelt syn på læring om at vi lærer sammen med og av hverandre. Vi har imidlertid også funn på at rektor ikke har tilstrekkelig nærhet til team-arenaen, en arena der vi kan anta at mye av erfaringsdelingen foregår. Hvordan kan i så fall rektor få tak i den tause kunnskapen? I undersøkelsen kommer det frem at samtlige skoler benytter en plangruppe bestående av team-ledere. I arbeidet med å lede utvikling og forbedring, blir plangruppas medlemmer i denne sammenhengen, å regne som rektors bindeledd ut til teamene. De forteller imidlertid lite om hvilke forventninger de har til teamledernes arbeid ute på teamene. Teamleder kan i vår sammenheng tenkes å ha fått et distribuert ansvar for å drive en prosess, for å bidra til få fram den tause kunnskapen i organisasjonen. Det kan tenkes at disse medarbeiderne opptrer med det som Johnsen et al. (2011) påpeker å være en lederatferd når de utøver en slik ledelse på vegne av rektor. Rektorene beskriver plangruppa som et av flere organisatoriske verktøy, og omtales av dem også som skolens «hukommelse». Begrepet er interessant, da det minner om en hukommelse over «hva og hvordan vi gjør saker på vår skole». Den tause kunnskapen kan da tenkes å komme til rektors bevissthet, riktignok annenhånds. Imidlertid blir ikke plangruppen, i denne sammenhengen, mer enn ett uttrykk for de forskjellig teamenes praksis. Er denne organisasjonsstrukturen tilstrekkelig eller hensiktsmessig nok, med tanke på å få frem den tause kunnskapen i organisasjonen? Denne tause kunnskapen må kanskje utrykkes på en arena, der alle får ta del i dette. I følge SEKI-modellen handler det om å bevege seg fra «taus» til «eksplisitt» kunnskap (Irgens, 2007). Her er det nærliggende å se til en annen arena innenfor praksisfelleskapet - fellestid. Viktige elementer i denne neste fasen, er at individuell kunnskap får komme til uttrykk gjennom refleksjon og dialog. Kan rektor via teamleder, legge til rette for praksisfortellinger fra klasserommet, muligens gjennom presentasjon og refleksjon i fellestid? Vi forsøker å besvare dette spørsmålet, i det vi velger å følge opp den ene av de fire i`ene innenfor transformasjonsledelse. Intellektuell stimulering fra rektor blir regnet som en viktig komponent i dialogen, der kunnskap utvikles fra taus til eksplisitt. Kan det tenkes at dialogen kan bidra til å gi rektorene bedre muligheter for å få tak på sine læreres handlingsteorier, og således en bedre mulighet til å påvirke og stimulere sine medarbeidere intellektuelt (Arnulf, 2012 s.66). I så måte bør kanskje rektor velge en strategi som gjør ham mer aktiv i dialogen, framfor å distribuere denne oppgaven til sine teamledere. Vi ser fra undersøkelsen, at rektorene forteller om at fellestid kan tenkes å bli benyttet til erfaringsdelinger. Imidlertid får vi ikke fortalt at erfaringsdelingene baserer seg på forskningsbasert kunnskap (T3) (Ertsås & Irgens, 2012). Robinson (2018) peker på dette som

en viktig forutsetning for en engasjementstilnærming til forbedringsarbeidet. Med denne forutsetningen tilstede, vil lærerne kunne bidra til å synliggjøre organisasjonens «beste praksis». Skolen er da i ferd med å kunne gå inn i en ny fase med å systematisere den uttrykte kunnskapen. Dette skjer ved å få nedfelt rutiner, prosedyrer og planer. Dette kan forståes som en organisasjons systemiske kunnskap, i dette tilfellet på den beste digitale praksisen. Vi kan tenke oss at dette kan bidra til at rektor klarer å legge til rette for å utvikle en organisasjon som ikke blir så sårbar for endringer. I SEKI modellen omtales dette som «kombinering» (Irgens, 2007). Vi hører lite om planer og rutiner som beskriver den digitale praksisen i vår undersøkelse. Kan dette skyldes at kunnskapen er pragmatisk og prosessuell? Slikt perspektiv på kunnskap omtales i så fall av Blackler (1995), som praksisorientert kunnskap (Irgens, 2016). Kan det være det vi observerer blant våre respondenter, i det de ikke kan redegjøre for at de har slike planer? Alternativt referer Irgens til Blackler (1995), som viser til et instrumentelt perspektiv der kunnskapen er nedfelt og mer statisk. Hvordan skal så rektorene lede lærerne sine fra eksplisitt til taus kunnskap? I følge SEKI-modellen snakker vi her om at kunnskapen utvikles hos lærerne gjennom utprøving (learning by doing). Dette skal skje gjennom å prøve ut ny kunnskap, men samtidig stiller vi oss undrende til hvordan vi kan praktisere og utvikle kunnskapen dersom den ikke blir nedfelt? Er det mulig å utvikle kunnskap i organisasjonen på en hensiktsmessig måte, dersom den ikke er tilstrekkelig nedfelt, synlig og kjent?

Vi har ovenfor benyttet SEKI-modellen, idet vi forsøker å forstå hvordan rektor kan lede arbeidet med å utvikle og dele kunnskap i sin organisasjon. Modellen har elementer i seg som kan knyttes til ulike ledelsesperspektiver. Vi nevnte ovenfor det praksisorienterte kunnskapssynet, i det vi trakk fram en mulig manglende systemisk kunnskap. Det praksisorienterte synet på ledelse, trekkes fram av Irgens som sentralt innenfor *det kunstneriske øyets* perspektiv (Irgens, 2011). Likeledes nevnte vi muligheten for et instrumentelt kunnskapssyn i modellen, dersom nedfelte planer hadde vært observert blant våre respondenter. Den instrumentelle tilnærmingen blir ifølge Irgens (ibid.) omtalt som det *vitenskapelige øyets* perspektiv. Med bakgrunn i dette kan vi se at ledelse i praksis kan anta flere tilnærminger. God ledelsespraksis handler om å klare å se det beste fra flere perspektiver. Irgens omtaler dette som *det to-øyde perspektiv*, og kan ses på som et helhetlig perspektiv på ledelse (Irgens, 2011). Nå er det nok ikke slik at rektor skal være verken det ene eller andre, men som rektor forsøke å ta inn perspektiver fra flere typer ledelse. Hva angår utvikling av sine ansattes kunnskap, kan vi klart se til den *kunstneriske* siden, der rektor leder

og gir rom for dette mangfoldige innenfor sin skoles praksis. På den annen side kan det se ut som om at rektorene i undersøkelsen ikke har vektlagt de mer konkrete planer og det objektive som vi finner i det *vitenskapelige*. I et forsøk på å se hvordan rektorene kan utvikle og dele kunnskapen i organisasjonen på best mulig måte, må kanskje rektorene handle ut ifra et to-øyd perspektiv?

I undersøkelsen forteller rektorene at skolene deres ikke har spesifikke planer for den digitale praksisen. Empirien viser heller det motsatte, at enkelte rektorer mener at IKT skal bare være «naturlig». Mangelen på planer for utvikling av den digitale praksis, og et mulig fravær av systemisk kunnskap som ble drøftet i forrige avsnitt, kan gi noen konsekvenser. Vi ønsker å benytte Villa & Thousand sin matrise, for å forklare mulige utfall av manglende planverk (Halvorsen, 2009). Det er ikke usannsynlig at denne mangelen vil kunne resultere i en sprikende satsning i organisasjonen. Det kan for eksempel komme til uttrykk i at IKT som læringsverktøy blir brukt av noen lærere, og forekommer mer fraværende hos andre. Hvilken konsekvens kan dette få for skolens digitale praksis? Hvis vi ser på hvordan dette kan gi seg utslag i klasserommet, er det nærliggende å anta at vi kan få flere praksiser. Dette kan gjøre det krevende for rektor å få skolens praksis til å bevege seg i samme retning.

I våre samtaler med rektorene ble vi gjort kjent med at ingen har en uttrykt eller tydelig visjon på IKT. I empirien løftet vi frem manglende visjon som et tydelig funn. Hvilken konsekvens kan en manglende visjon gi for utviklingen av den digitale praksisen? Vi velger igjen å se til Villa & Thousand (ibid.), for å forsøke å se hvilke mulige konsekvenser mangelen på visjon kan få. I matrisen ser man at en slik mangel kan resultere i en forvirring i organisasjonen. Vi vil forsøke å forstå hvordan denne mulige forvirringen kan komme til uttrykk hos våre respondenter. I bakgrunnen for denne oppgaven beskrev vi at kommunen har rykte på seg for å være «langt framme» hva angår IKT i skolen. Med dette som grunnlag, kan det da tenkes at det har festet seg en holdning på at vi allerede er gode på IKT? Kan det da være slik at mye har festet seg i skolenes kultur, og at man ikke ser behovet for visjoner? En av rektorene vi intervjuer forteller spesifikt at de ikke har en egen visjon på IKT. De er mer opptatt av en helhetlig visjon for sin skole: *«…vi er i hvert fall ikke noe opptatt av å ha en visjon på IKT, vi har mer en visjon på hvordan elevene skal ha det på skolen».* Kan man lede et utviklingsarbeid uten visjon? Hvordan kan vi få til en retning uten en tydelig visjon på IKT? Kan det tenkes at rektorene har en tillit til at lærerne håndterer dette selv? Rektoren sitert ovenfor, går langt i sin beskrivelse av tillit til, og anerkjenner lærerne sine i å være profesjonelle på å drive skoleutvikling. På spørsmål fra oss om hvorvidt skolen har nok

kompetanse til å drive utviklingsarbeid, får vi bekreftende svar på det. Rektoren fremhever at lærerne er utdannet for å drive utviklingsarbeid, og har avtalefestet ubunden tid til det i tillegg. Det kan med det virke som om at rektoren har gitt rom for varierende utvikling. Kan vi da risikere at en forvirring grunnet manglende visjon, ender opp med for mange forskjellige praksiser? Hvordan kan så rektor legge til rette for å utvikle organisasjonen sin, og imøtekomme noen av de utfordringer ovenfor?

Vi har trukket fram, og drøftet funn som i hovedsak knyttes til utfordringer for rektor, idet rektor skal tilrettelegge for profesjons- og organisasjonslæring. Vi har tidligere nevnt at rektorene synes å mangle en strategi for hvordan kompetanseheving på IKT skal foregå. Dette kan ses i sammenheng med funnet om at organisasjonen synes å mangle en visjon på IKT. Dermed ønsker vi ønsker å se nærmere på en metode, som rektor kanskje kan benytte for å imøtekomme flere av de utfordringene som har blitt drøftet i dette kapitlet.

Aksjonslæring som metode kan benyttes som en strategi av rektor. Vi har tidligere drøftet at rektors avstand til praksisfeltet kan by på utfordringer. Forskning på aksjonslæring, viser at rektor kan benytte en slik metode for å kunne minske avstanden til lærernes anvendte handlingsteorier (Tiller, 1999). Dette kan bidra til å gi rektor bedre betingelser i det han skal engasjere seg i sine læreres handlingsteorier. Aksjonslæring baserer seg på kritisk refleksjon over egen praksis, med et ønske om å forbedre «noe» (Tiller, 1999). Dette arbeidet ser man for seg støttet av lærerkolleger seg imellom. Rektor kan eksempelvis benytte deler av fellestidene som en samlende arena for presentasjon og felles refleksjon over aksjonene. Dette vil kunne bygge en planlagt struktur, der rektor vil kunne få innblikk i både sine læreres handlingsteorier, men også kunne minske opplevelsen av avstand. Tiller (1999) sier videre at aksjonslæring kan bidra til å heve profesjonaliteten. Ved at rektor anvender aksjonslæring som strategi, vil både kollegiet og rektor kunne få innsikt i hverandres praksis, og hva vi tenker om forbedring av vår profesjonelle yrkesutøvelse. Dette kan vitne om et sosiokulturelt læringssyn som legges til grunn for samhandling og læring i fellestiden. Med denne nye og kontinuerlig utviklende tilnærmingen, kan man kanskje gi rektor og skolen en større mulighet for å utvikle en visjon for den digitale praksisen sammen. Forskning på aksjonslæring påpeker at vi kan oppnå en bedre relasjon mellom det man sier man gjør og det man faktisk gjør (Baltzersen, 2014).

Dersom vi ser på hvordan læring med teknologi kan utvikles gjennom aksjonslæring, kan det være interessant å se dette i lys av et deterministisk og konstruktivistisk teknologisyn. Vi har

tidligere stilt spørsmål ved om det observerte utstyrsfokus hos rektorer lener mot det deterministiske teknologisynet. Rasmussen et al. (2015) viser til ytterpunkter representert i det deterministiske og dets tro på teknologi, og det konstruktivistiske motstykket. Dersom vi forsøker å legge oss et sted mellom disse synene, og tenker at rektor kunne inntatt dette perspektivet via aksjonslæring, hva kunne da blitt utfallet? I et moderat syn i mellom disse retningene, peker teorien på at man kan se etter handlingsmuligheter. Kunne man sett for seg at rektor hadde inntatt den spørrende rollen, der man spør om hvilke handlingsmuligheter teknologien gir i enten en aksjon eller i et IKT-utviklingsarbeid. Aksjonslæring som metode anvender refleksjon og tid for dialog. Kanskje kan vi se for oss at rektor med en aksjonslæringsstruktur på utvikling, eller med spørrende tilnærminger, kunne spurt: «Hvilke muligheter finnes i teknologien for å forbedre det vi gjør».

Innledningsvis i denne delen som omhandler rektor som organisasjonsleder, stilte vi spørsmålet hvordan rektor erfarer og opplever å lede utviklingsarbeid. Vi har igjen referert til Irgens (2007) sin femtrinnsmodell (figur 8), og har beveget oss til de to øverste læringsnivåene, i det vi forsøker å besvare hvordan rektor kan lede organisasjonens læring. Vi ser at rektor påvirker gjennom kjente organisasjonsstrukturer, som plangruppe, fellestid og team-tid. Samtidig har vi drøftet funnet knyttet til den uttalte avstanden til klasserommet. Videre har vi sett på hvordan rektor kan arbeide med å bli mer bevisst det å utvikle og dele kunnskap i sin organisasjon. Vi har i tillegg sett på ulike ledelsesperspektiver som rektorer kan benytte i sin ledelse. Rektorene kan synes å mangle en visjon og planer for det digitale utviklingsarbeidet. Dette kan gi seg utslag i noen konsekvenser for både lærerens, elevens og den kollektive praksis. Videre har vi sett på aksjonslæring, som en konkret strategi og metode. Dette er en metode som rektor kan benytte, for å få bedre forutsetninger for å lede på en slik måte at de minsker avstanden til klasserommet. I dette ligger det en mulighet for rektor om å få tak på lærernes anvendte handlingsteorier. Dette med et mål om å få til organisasjonslæring. Gjennom drøftingen av våre funn har vi sett at rektorer gir inntrykk av en noe diffus ledelse av organisasjonens digitale utviklingsarbeid, og at utvikling i hovedsak skjer på etablerte arenaer. Dette uten at rektor synes å få helt tak på den tause kunnskapen hva angår den digitale praksis. Vi hører mer om avstand, og lite om en kollektiv bevissthet omkring det digitale. Et mulig hinder i det å bevege seg fra «kunnskapsutvikling» til «kunnskapsanvendelse», ligger i om vi evner å arbeide kollektivt. Vi opplever det derfor som vanskelig å få et tydelig bilde på om rektorene mestrer det å lede mot de to øverste nivåene i femtrinnsmodellen (Irgens, 2007). Da hva angår digital læring og utvikling i organisasjonen.

5.4 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet forsøkt å besvare vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Vi har sett på, og drøftet hvordan rektor erfarer og opplever det å lede lærernes digitale utvikling. Vi har også forsøkt å besvare vårt andre forskningsspørsmål, som handler om hvordan rektor erfarer og opplever det å lede utviklingsarbeid.

Ut ifra hva som har kommet frem i drøftingen vår, synes vi å oppleve det vi vil karakterisere som en noe diffus ledelse av lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse og dens utvikling. I undersøkelsen har vi sett at rektorene har noe mangelfull begrepsforståelse rundt sentrale begreper innenfor IKT. Det nasjonale rammeverket «profesjonsfaglig digital kompetanse» er et av de sentrale IKT-begrepene vi spør om i vår undersøkelse. Vi har sett at våre respondenter i all hovedsak har lite kjennskap til dette rammeverket, til tross for at dette har vært tema på ledermøter. Dette kan tyde på at et så viktig og sentralt rammeverk, ikke har fått nok oppmerksomhet. Kanskje kan vi ikke forvente at respondentene har inngående kjennskap til rammeverket, da det fortsatt er relativt nytt. Likevel har vi belyst gjennom nyere forskning og i drøftingen vår, at dette rammeverket er sentralt for å forstå innholdet i en slik kompleks kompetanse som PfDK er.

Vår undersøkelse har gitt oss et inntrykk av at rektorene har en optimistisk holdning til teknologi, og har vilje til å investere i digitalt utstyr. Ut ifra en slik teknologioptimisme, har vi blant annet drøftet om hvorvidt våre respondenter kan tenkes å inneha et mer deterministisk teknologisyn. Vi har sett til nyere forskning, og sett på hvilke forventninger samfunnet har til rektorrollen. Forventningene til rektor er store, og dette kommer til uttrykk i våre intervjuer med rektorene. Her får vi inntrykk av at det er krevende å være rektor. Dette «krevende» kan handle om mange ting. Det kan blant annet handle om påvirkning fra skoleeier og nasjonale skolemyndigheter. Det kan også handle om tidsbruk og en travel hverdag. Parallelle utviklingsprosjekter som skolene til enhver tid står i, oppleves også krevende. Noe mangelfull og sprikende kompetanse ute i organisasjonen knyttet til IKT i skolen, blir også krevende for rektor å håndtere. Dette innebærer at rektor kan ha behov for å distribuere oppgaver og samtidig få tilstrekkelig støtte på dette fagfeltet. Vi har empiri på at rektorene er litt delt i oppfatningen, men oppsummert og hva angår tilgjengeligheten og kompetansen blant IKT-veilederne, kan den sies å være varierende. Vi er derfor noe usikre på om rektorene i tilstrekkelig grad får den støtten de er i behov av. Dette for å kunne lede utviklingen av både lærernes profesjonsutvikling med IKT, men også skolens utviklingsarbeider med et digitalt fokus.

Undersøkelsen viser, og vi har drøftet funnet om at rektor har avstand til klasserommet. Dette kan innebære at rektor har mindre optimale forutsetninger for å lede lærerens profesjonsfaglige digitale utvikling. Avstanden til klasserommet gir rektor bare tilgang til de uttalte handlingsteoriene hos sine lærere, ikke de anvendte. Vi har gjennom drøftingen vår sett at for å få til utvikling, og en forbedret praksis, bør rektor engasjere seg i lærernes anvendte handlingsteorier og gjerne belyse disse med forskningsbasert teori. Undersøkelsen viser at rektorene benytter kjente arenaer slik som «team-tid», «fellestid» og «plangruppe» for å drive påvirkning og innlæring knyttet til skolens utviklingsarbeid. Vi har ikke konkrete beskrivelser på hva tiden benyttes til, men vi har drøftet muligheten for at dette spenningsforholdet mellom drift og utvikling kan komme til syne her. Dette forholdet kan også være med på å skape opplevelsen av at det å være rektor er krevende. Mangel på planer og visjoner hva angår IKT står også sentralt i vår drøfting. Vi har drøftet og vist til hvilke konsekvenser dette kan få, og vi trakk fram «forvirring» og «sprikende satsning».

6.0 Oppsummering og konklusjon

I innledningen til oppgaven uttrykte vi en forventning og en ambisjon om å kunne forstå hvordan rektorene leder det digitale utviklingsarbeidet, og hvordan vi som skolefaglige rådgivere best mulig kan støtte dem i deres arbeid. I arbeidet med denne oppgaven har vi sett at vi gjerne skulle gått enda mer i dybden i intervjuene, men dette har vært en modningsprosess, og noe som har vist seg underveis. Vi føler vi har lyktes i å gjennomføre et forskningsarbeid som besvarer våre spørsmål.

Det som imidlertid synes klart er at dersom rektorene i større grad skal kunne lykkes med å drive utviklingsarbeider med et digital fokus, bør rektorene få bedre kjennskap til rammeverket PfDK og digitaliseringsstrategien for grunnskolen. Dette kan gi rektorene noe mer å lede og styre etter, i det de skal utvikle sin organisasjon og sine lærere. Dette vil være viktig for en rektor som skal sørge for at skolen og lærerne arbeider i tråd med intensjonene om tilpasset opplæring. Styringsdokumenter og rammeverket kan bli viktig å ha med seg inn i arbeidet med fagfornyelsen. I Læreplanens overordnede del, under prinsipper for skolens praksis, vises det til viktigheten av at skoleutvikling skjer gjennom et profesjonsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Det kollektive ansvaret for skoleutvikling presiseres her, og det forventes at rektor leder dette arbeidet. Sentralt i denne delen av overordnet del, pekes det på at rektor skal lede lærernes læring og utvikling. Dette mener vi har sammenheng med at rektor trenger å komme nærmere praksisfeltet, og engasjere seg i handlingsteoriene til lærerne. Dette kollektive utviklingsarbeidet kan nok være fornuftig å belyse med nettopp PfDK-rammeverket og de gjeldende nasjonale strategier. Kanskje kan kunnskapen om disse bidra til å gjøre det mindre krevende å lede utviklingsarbeider med et digitalt fokus for rektor?

Når vi nå har avsluttet vår masteroppgave, og oppsummert og konkludert rundt våre funn, er det interessant å tenke på veien videre. Hvordan kan vi da som representanter for skoleeier, bidra til å hjelpe og støtte rektorene i arbeidet med å lede lærernes utvikling av den profesjonsfaglige digitale kompetanse? Vi ser at vi med fordel kan bidra med å sette dette på agendaen i ledermøter og i rektornettverkene, da vi trenger å øke oppmerksomheten vår knyttet til disse temaene. Innenfor rammene av lærende møter, kan vi utfordre rektorene til å forberede seg ved å sette seg bedre inn i rammeverket PfDK, samt nasjonale styringsdokumenter og forskning som omhandler dette temaet. Med dette som utgangspunkt, kan vi kanskje tenke oss at rektorene får bedre forutsetninger for å kunne gå inn på tematikken, og ta dette med seg hjem til egne skoler. Kollektivt kan vi sammen med rektorene vurdere aksjonslæring som en metode for å forsøke å få bedre kjennskap til praksisen som

utøves i de mange klasserommene. Ved at vi blir bedre kjent med rektorene og deres behov, og rektorene blir bedre kjent med sine læreres praksis, kan vi også se for oss at vi kan tenke nytt om IKT-veilederrollen. Det synes å ligge et potensiale i å utvikle hva det pedagogiske innholdet i IKT-veileder rollen skal være. Vi mener at det ligger noen potensielle muligheter for å gi rollen et mer pedagogisk innhold. Dette kan muligens bidra til å gi rektorene bedre lokal støtte i sine digitale utviklingsarbeider.

Litteraturliste

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforl.

Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 13-30). Bergen: Fagbokforl.

Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforl.

Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen* (2014. utg.). [Oslo]: R.K. Baltzersen.

Bass, B. M. (2015). Lederskap. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (s. 21-34). Oslo: Gyldendal akademisk.

Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53-72). Bergen: Fagbokforl.

Brynildsen, S. (2019). Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse – hva er det? Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/digital-kompetanse-digitale-kommunikasjonsverktoy-laerer/laererens-profesjonsfaglige-digitale-kompetanse--hva-er-det/216791

Busch, T., Dehlin, E. & Vanebo, J. O. (2010). *Organisasjon og organisering* (6. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Bedre skole, 1- 2015*, 23-27. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf

Dudivskiy, J. (2018). Abductive approach. Hentet fra https://research-methodology.net/research-methodology/research-approach/abductive-reasoning-abductive-approach/

Egeberg, G., Hultin, H. & Berge, O. (2016). *Monitor skole 2016: Skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanning. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/monitor_2016_nn_-_2_utgave_lav.pdf

Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2014). "Instructional leadership"- et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Bergen: Fagbokforlaget.

Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Ertsås, T. I. & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I(s. 195-215). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2012.

Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019 - En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Hentet fra

https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf

Furberg, A. & Lund, A. (2016). En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer? Muligheter og utfordringer i teknologirike læringsomgivelser. I R. J. Krumsvik (Red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg. utg., s. 26-43). Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, K. A. (2009). IKT i skolen. I R.-A. Andreassen, E. M. Skaalvik & E. J. Irgens (Red.), *Skoleledelse* (2009. utg., s. 71-81). Trondheim: Tapir akademisk forl.

Halvorsen, K. A. (2017). Leadership for learning in technology-rich upper secondary school classrooms. *Nordic Journal of Digital Literacy, 03/12*, 52-66. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-02

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.

Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner : ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforl.

Irgens, E. J. (2014). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I E. M. Skaalvik, E. J. Irgens & R.-A. Andreassen (Red.), *Kompetent skoleledelse*

(2. opplag. utg., s. 125-145). Trondheim: Tapir akademisk forl.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforl.

Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforl.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.

Jenssen, E. S. & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfellesskap. *Bedre skole, 1-2015*(Tidsskrift for lærere og skoleledere). Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf

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

Johnsen, E., Andersen, J. A. & Vanebo, J. O. (2011). Mot en ny ledelsespraksis. I J. O. Vanebo, K. Klaudi Klausen & T. Busch (Red.), *Modernisering av offentlig sektor* (s. 196-209). Oslo: Universitetsforl.

Kommunal-og moderniseringsdepartementet. (2016). *Digital agenda for Norge (2015-2016)* (Meld. St. nr. 27). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-27-20152016/id2483795/?ch=1

Kommunal-og moderniseringsdepartementet. (2019). *Digitaliseringsstrategien for offentlig sektor 2019-2025*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-digital-offentlig-sektor/id2653874/

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld.nr 31). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Meld.st. 21 Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (21). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Digitaliseringstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/

OECD. (2008). *Improving school Leadership* (Volume 1: Policy and practice). Hentet fra https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf

OECD. (2019a). *Improving School Quality in Norway*. Hentet fra https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/179d4ded-en

OECD. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I)*.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Rasmussen, T., Liestøl, G., Hannemyr, G. & Lüders, M. (2015). *Digitale medier* (2015. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Roald, K. (2020). *Lærande møte - Profesjonsmøte som vidareutviklar praksis* [Filmklipp]. Hentet fra https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/larende-moter/

Robinson, V., Guldahl, S. V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Rolstadås, A., Krokan, A., Dyrhaug, L. T. & Norges tekniske, v. (2017). *Teknologien endrer samfunnet*. Bergen: Fagbokforl.

Spurkland, S. & Blikstad-Balas, M. (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. *Bedre skole, nr. 2- 2016*(Tidsskrift for lærere og skoleledere), 29-34. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202016.pdf

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen akademisk.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.

Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2019). *TALIS 2018*. Hentet fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevene-og-hoy-trivsel/

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Fagfornyelsen - nye læreplaner 2020. Hentet 27.07.2020 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 23.03.2020). Norske lærere samarbeider godt. I. Hentet fra https://www.udir.no/presse/pressemeldinger/norske-larere-samarbeider-godt/

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Master i tilpasset opplæring –

«Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonell digital utvikling gjennom et skoleutviklingsarbeid med digitalt fokus?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *studere hvordan rektor kan legge til rette for digital utvikling*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hva rektorer erfarer og opplever med å lede digital utvikling.

Problemstillingen er:

Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonell digital utvikling gjennom et skoleutviklingsarbeid med digitalt fokus?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet, v/ Nils Ole Nilsen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er strategisk utført for å få en respondent i fra hvert skoleslag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil benytte semi-strukturert intervju, der omfanget anslås til over tredve minutter, intervjuet tas opp for videre transkribering.

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.

- *Veileder og vi som foretar intervjuet er de eneste som har tilgang til intervjuet.*
- *Navnet ditt og kontaktopplysninger anonymiseres og erstattes av et tall (rektor 1, 2, 3 osv.)*
- *Lydopptak er sikret bak personlig kode og slettes ved prosjektets slutt.*

De som deltar i prosjektet vil ikke kunne identifiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres under hele forløpet og slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *01.09.2020.*

Epost forut for deltakelse, transkribering og lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
- *Nord universitet* ved *Nils Ole Nilsen, 75517731.*
- Vårt personvernombud: *personvernombud@nord.no, 74022750*

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

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

Med vennlig hilsen

Nils Ole Nilsen
(Forsker/veileder)

Widar Waleniussen og Steinar Pettersen
(Masterstudenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"Master i tilpasset opplæring – Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonell digital utvikling gjennom et skoleutviklingsarbeid med digitalt fokus?"*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i *semi-strukturert intervju med opptak*
- ☐ Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Problemstillingen/forskerfokuset er:

Problemstilling:

«Hvordan kan rektor legge til rette for profesjonsfaglig digital kompetanseutvikling hos lærerne gjennom et fokus på skoleutvikling?»

Forskningsspørsmål:

Ut i fra den formulerte problemstillingen, har vi kommet fram til to forskningsspørsmål som skal bidra til å operasjonalisere oppgavens problemstilling.

c) *Hvordan erfarer og opplever rektor å lede lærerens digitale utvikling?*

   (profesjonsfaglige digitale kompetanse)

d) *Hvordan erfarer og opplever rektor å lede utviklingsarbeid med et digitalt fokus?*

TEMA 1: IKT og digitalt fokus

1. Hvordan vil du som rektor beskrive begrepet IKT?
2. Hva legger du i begrepet digital kompetanse?
3. Skiller du mellom lærerens og elevens digitale kompetanse?
4. Hvilken kjennskap har du til rammeverket profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK)?
5. Hvis kjennskap, hvordan arbeider dere med det?
6. (Har du som rektor ledet an i å utforme eller legge til rette for en felles visjon eller strategi for IKT-utvikling ved din skole?
7. Har du kompetanse til å lede utviklingsarbeid med IKT?

TEMA 2: Utviklingsarbeid

1. Kan du fortelle litt om hva du legger i et pedagogisk utviklingsarbeid?
2. Kan du si noen om dine erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid?
3. Hvilke erfaringer har du med utviklingsarbeider innenfor IKT?
4. Hvordan opplevde du å lede utviklingsarbeidet med IKT?
5. Opplever du at skolen som helhet har nok kompetanse til å drive utviklingsarbeider?

TEMA 3: Ledelse

1. Når du har satt i gang et utviklingsarbeid, kan du *beskrive hvordan* du «leder» det arbeidet?

2. Hvordan opplever du det å lede dette?

Oppsummert

1. Vi er nå ved slutten, er det noe du vil tilføye innenfor det å lede utviklingsarbeider innenfor IKT?

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Referansenummer

591066

Registrert

18.08.2020 av Widar Waleniussen - widar.waleniussen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Ole Nilsen, nils.o.nilsen@nord.no, tlf: 91105517

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Widar Waleniussen og Steinar Pettersen, walwid@online.no, tlf: 91761263

Prosjektperiode

20.08.2017 - 01.09.2020

Status

19.08.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

19.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17