

Skoleleders rolle i arbeidet med
skolens digitale kompetanseutvikling

Charlotte Hellesen Nygård

Universitetet Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling
Studieprogram: Master i profesjonsfaglig digital kompetanse
Vår 2023

Forord

I 2019 startet jeg min reise som til slutt skulle ende med denne masteroppgaven. Lærerspesialiststudiet i profesjonsfaglig digital kompetanse var startpunktet. Der fikk jeg inspirasjon og kunnskap som har vært viktig for arbeidet mitt. På det tidspunktet jobbet jeg som lærer i skolen, og jeg var ganske sikker på at hvis jeg skulle skrive en masteroppgave skulle den handle om inkludering av elever med lese- og skrivevansker i ordinær undervisning. Slik ble det ikke, da masterprogrammet i profesjonsfaglig digital kompetanse ikke var klart før etter at jeg hadde startet i ny jobb utenfor skolen. Ny jobb, nye impulser og nye refleksjoner. Fokuset ble endret til å handle om digital kompetanseutvikling og lederperspektivet i dette.

Jeg har vært med på den digitale teknologiens inntog i skolen og sett implementeringen fra lærersiden. Det å få anledningen til å se det fra skoleleders side, og dykke dypere ned i lederrollen i arbeidet med digital kompetanseutvikling har vært veldig interessant. Jeg vil rette en stor takk til de fem skolelederne som stilte opp som informanter. Tusen takk for at dere valgte å bruke tid på å bidra inn i min studie i en travel hverdag.

Jeg ønsker også å takke min veileder, Halvor Inge Bjørnsrud, Professor Emeritus ved USN for god veiledning og støtte gjennom hele skriveprosessen. Takk for din rolighet og tydelighet, og at du hele tiden forsikret meg om at oppgaven kommer til å bli ferdig i tide.

Til slutt, Tusen takk til min alltid tålmodige mann og aller beste venn, Arild. Takk for at du alltid heier på meg.

Florø, 1. juni 2023

Charlotte Hellesten Nygård

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å sette søkelyset på digital kompetanseutvikling i skolen og skoleleders rolle i dette arbeidet. Problemstillingen «*Hvordan opplever skoleleder sin rolle i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?*» understreker at det er skoleleders perspektiv som er gjenstand for utforskningen. Forskningsspørsmålene «*På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?*» og «*Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?*» skal bidra til å besvare problemstillingen. Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativt fenomenologisk studie av fem skoleledere. Intervju med disse danner datamaterialet som studien bygger på. For å forankre og belyse studiens funn vises det til formelle krav og føringer, forskningsrapporter, ledelsesperspektiver og modeller som har relevans for problemstillingen.

Undersøkelsen viser at skolene i kommunen har ulik digital modenhet og at det er et stort sprik i digital kompetanse i personalet innad på skolene. Et av funnene viser at skolelederne har ulike innganger til digital kompetanseutvikling og det kan se ut til at valgte inngang avgjøres av om det er skoleeier som har initiert kompetanseutviklingen. Videre beskrives skoleleders lederhandlinger og holdninger gjennom fire ulike roller som skoleleder inntar i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling.

Når det gjelder støtte i arbeidet viser det seg at skolelederne er veldig fornøyde med teknisk støtte/support. Pedagogisk og didaktisk støtte henter de internt på skolene. Skolelederne ønsker seg skoleeier som en tydeligere støttespiller og pådriver i arbeidet med digital kompetanseutvikling i skolen, og ser at dette kan bidra til et felles løft for å øke skolenes digitale modenhet.

Resultatene fra denne studien kan forhåpentligvis bidra til å tydeliggjøre skoleleders rolle i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling og synliggjøre behovet for støtte i dette arbeidet.

Abstract

The purpose of this thesis is to shed light on the development of digital competence in schools, and the school principal's role in this work. The issue "How does the school principal perceive his/her role in the work of developing the school's digital competence?" emphasizes that the subject of the research is the school principal's perspective. This survey was carried out as a qualitative phenomenological study of five school leaders. The data material which the study is based on, is collected through interviews. Formal requirements and guidelines, research reports, management perspectives and models will be used to ground and elucidate the study's findings.

Central findings in this study show that the schools within the municipality display varying degrees of digital maturity. There is also a significant disparity in digital competence among the staff members within the schools. One of the findings shows that school principals have different approaches to digital competence development, and it appears that the chosen approach is determined by whether the school owner has initiated the competence development or not. Furthermore, the school principal's leadership actions and attitudes are described through four different roles that the school leader adopts in the work of the school's development of digital competence.

When it comes to support, the school principals are very satisfied with technical support and assistance. The pedagogical and didactic support is obtained internally within the schools. School principals desire the municipality as school owner to provide more explicit support as an instigator in the development of digital competence in the schools, recognizing that this can contribute to a collective effort to enhance the general digital maturity of the schools in the municipality.

The results of this study may help to clarify further the role of school principals and highlight the various needs of support in developing the schools' digital competence in a municipality.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 RELEVANS OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	7
1.1 SKOLEPOLITISK BEGRUNNELSE.....	7
1.2 DIGITALISERING SOM BAKGRUNN FOR TEMA	8
1.3 PERSONLIG BEGRUNNELSE FOR TEMAET	9
2.0 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
2.1 PROBLEMSTILLING.....	12
2.2 FORSKERSPØRSMÅL	13
2.3 BEGREPSAVKLARING	13
2.3.1 <i>Digitale ferdigheter og digital kompetanse</i>	13
2.3.2 <i>Profesjonsfaglig digital kompetanse</i>	14
3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	15
3.1 ANSVAR, KRAV OG FORVENTNINGER I SKOLEN	15
3.1.1 <i>Nasjonale myndigheter</i>	16
3.1.2 <i>Skoleeiers ansvar</i>	16
3.1.3 <i>Krav og forventninger til skoleleder</i>	16
3.2 RELEVANTE RAPPORTER.....	17
3.2.1 <i>Monitor 2013</i>	17
3.2.2 <i>Monitor 2016, Skolens digitale tilstand</i>	18
3.2.3 <i>Ledelse i barnehage og skole, en kunnskapsoversikt, 2014</i>	18
3.2.4 <i>GrunDig- Digitalisering i grunntopplæring: kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov</i>	19
3.3 DISTRIBUTERT LEDELSE	20
3.4 PEDAGOGISK LEDELSE (INSTRUCTIONAL LEADERSHIP).....	21
3.5 TRANSFORMASJONSLEDELSE.....	23
3.6 KOLLEKTIV LEDELSE.....	24
3.7 DIGITALISERING OG LEDELSE	24
3.8 TPAC OG TPKL	25
3.9 PROFESJONSFELLESSKAP	27
4.0 DESIGN OG METODE	29
4.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDSIGN	29
4.2 FORSKNINGSPÅRBEID SOM METODE FOR DATAINNSAMLING	30
4.3 DATAINNSAMLING	33
4.3.1 <i>Utvalg</i>	33
4.3.2 <i>Intervju og intervjuguide</i>	34
4.3.3 <i>Transkribering</i>	36
4.3.4 <i>Analysemetode</i>	37
4.3.5 <i>Avklaring</i>	40
4.4 KVALITET I STUDIEN	40
4.5 ETISKE BETRAKTNINGER.....	41
5.0 RESULTAT AV INTERVJUENE	41
5.1 PÅ HVILKEN MÅTE ARBEIDER SKOLELEDER MED SKOLENS DIGITALE KOMPETANSEUTVIKLING?	42
5.1.1 <i>Inngangsport til arbeidet med digital kompetanseutvikling</i>	42
5.1.2 <i>Tilretteleggeren/organisatoren</i>	44
5.1.3 <i>Den digitale rollemodellen</i>	47
5.1.4 <i>Overblikk/Filteret</i>	48

5.1.5 Flokklederen.....	49
5.1.6 Skoleledernes bekymringer:.....	51
5.2 OPPSUMMERING	52
5.3 HVILKEN STØTTE HAR SKOLELEDER I ARBEIDET MED SKOLENS DIGITALE KOMPETANSEUTVIKLING?.....	53
5.3.1 Teknisk støtte og support.....	53
5.3.2 Pedagogisk og didaktisk støtte	54
5.3.3 Skoleeier som støttespiller og pådriver for digital kompetanseutvikling i skolene	55
5.4 OPPSUMMERING	57
6.0 DRØFTING AV FUNN.....	58
6.1 PÅ HVILKEN MÅTE ARBEIDER SKOLELEDER MED SKOLENS DIGITALE KOMPETANSEUTVIKLING?	58
6.1.1 Inngangsport til digital kompetanseutvikling	58
6.1.2 Tilretteleggeren/organisatoren	61
6.1.3 Den digitale rollemodellen	62
6.1.4 Overblikk/filteret.....	62
6.1.5 Flokklederen.....	63
6.1.6 Skoleledernes bekymringer	64
6.2 HVILKEN STØTTE HAR SKOLELEDER I ARBEIDET MED SKOLENS DIGITALE KOMPETANSEUTVIKLING?.....	65
6.2.1 Teknisk støtte og support.....	65
6.2.2 Pedagogisk og didaktisk støtte	66
6.2.3 Skoleeier som støttespiller og pådriver	68
7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	71
7.1 TANKER OM VIDERE FORSKNING	73
KILDER	74
VEDLEGG	76

1.0 Relevans og bakgrunn for oppgaven

Arbeidet med denne studien har vært en prosess. Tidligere arbeid i masterløpet (Nygård, 2021) har vært med meg gjennom denne prosessen, hvor tema, problemstilling og forskningsdesign har utviklet seg og blitt slik det kommer frem i denne masteroppgaven.

1.1 Skolepolitisk begrunnelse

Hverdagen vi lever i preges av raske endringer og omstillinger. Tiden da vi lærte oss et yrke og ble i det livet ut, der arbeidsoppgavene stort sett var de samme, er over. Samfunnet er avhengig av at vi stadig utvikler oss og øker kompetansen vår for at vi skal holde tritt med nyere forskning og digital utvikling. Dette er realiteten for de aller fleste arbeidsplasser i dag. Denne samfunnsutviklingen legger føringer for arbeidet i skolen som skal utdanne fremtidens arbeidskraft. Gjennom læreplanreformer har staten prøvd å fange en fremtid vi ikke vet sikkert retningen for, og staket ut retningen som skal være skolelederens kart i et usikkert terreng. I takt med at utdanningsreformene har tatt opp i seg sin tids, og forventet fremtids utfordringer og politiske retninger, har skolens- og skoleleders oppgaver endret seg for å fange tiden.

Ledelse har vært viktig i dette reformarbeidet. Fra 1980-årene til Fagfornyelsen (LK20) har samspillet mellom skoleeier, skoleledere og lærere vært en sentral faktor og utgjør en kontinuerlig prosess for gjennomføring av reformene (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 272). Læreplanreformene har hatt i seg føringer for hvilket nivå som har ansvar for hvilke områder, hvilket handlingsrom som fins og grad og form på kontroll og resultatstyring. I tiårene fra 1980 og frem til i dag har det vært en dreining mot desentralisering og resultatstyring, skoleleder har fått større ansvar for administrative oppgaver i tillegg til personalansvar og faglig- og pedagogisk utviklingsansvar. Samtidig kan vi se et større krav om resultatansvar i de to siste læreplanreformene med forpliktende kompetansemål i alle fag.

Hva som er ansett som god ledelse i skolen har også vært under endring og utvikling disse tiårene. Lillejord (2022) snakker om trender i skoleledelse og viser til Briseid (2017; Lillejord, 2022) sin analyse av styringsdokumenter fra 1959 til 2006, og deres beskrivelse av rektors oppgaver. Skoleleder har gjennom disse årene vært beskrevet som miljøbygger, inspirator,

katalysator og leder av skolens utviklingsarbeid. Den skjerpede resultatorienteringen er et utviklingstrekk som Norge deler med andre vestlige land, og som har hatt stor betydning for ledelse i skolesektoren (Mordal, 2014). SINTEF la i 2014 ut en rapport om ledelse i barnehage og skole etter å ha gjennomført en kunnskapsoversikt på området. De viser blant annet til en kunnskapsoppsummering gjort av Leithwood et al (2008;Mordal, 2014) om hvordan ledelse påvirker elevenes læring, der de finner at skoleledelse er den andre viktigste faktoren (etter undervisning) for å påvirke elevenes læring. Det fortelles også om en dreining i lederrollen fra individuelle lederegenskaper til ledelse som prosess eller arbeidsmåte. Dette kan sees i sammenheng med endringen som har vært fra skoleleder som eneansvarlig til en flat ledelsesstruktur der skoleleder sammen med andre ledere og lærerne finner veien til beste for elevenes læring. Eller som overgangen fra læringscentrert ledelse, der skoleleder var ekspert og sjef, til transformasjonsledelse der skoleleder gjennom distribuert ledelse er koordinator og tilrettelegger for læreres læring som igjen påvirker elevenes læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Skoleleders ansvarsområde har altså blitt utvidet og rollen har fått flere områder, samtidig som lederrollen har vært og er i endring. Den digitale utviklingen legger enda en dimensjon til skoleleders ansvarsområde. Iden et al. (Iden et al., 2022) betrakter digital teknologi som en av ledernes ressurser på linje med arbeidskraft og kapital. I det inngår at ledere må forvalte den digitale teknologien slik de forvalter de to andre ressursene, gjennom ledelsens fire nøkkelaktiviteter: planlegging, organisering, styring og motivering, og oppfølging av resultat (Iden et al., 2022). Min studie vil søke å få frem mer empiri som kan si noe håndfast om lederrollen og lederpraksis innenfor den digitale utviklingen i skolen, med fokus på skoleleders rolle i arbeidet med digital kompetanseutvikling.

1.2 Digitalisering som bakgrunn for tema

Flere studier viser at skolenes møte med digitalisering har hatt et sterkt teknologifokus (Dons & Halvorsen, 2020). Infrastrukturen og de digitale enhetene er i stor grad på plass, men dette i seg selv bidrar ikke til økt læring eller nye måter å undervise, samarbeide og lære på. Blikstad-Balas og Klette beskriver i sin artikkel «Still a long way to go» tre områder læreres bruk av teknologi i undervisningen er begrensende, smal og teknisk. Det første handler om at teknologi sjelden er et tema og at lærere har få forventninger til elevenes digitale kompetanse.

Et annet handler om at der teknologi ble brukt var det begrenset til at lærerne viste og presenterte. Det tredje viser at elevene hovedsakelig brukte teknologi til å skrive digitale tekster individuelt (Blikstad-Balas & Klette, 2020). Blikstad-Balas og Klette slår fast at «implementation of digital technology in schools requires far more than an ambitious curriculum and a basic digital infrastructure» (Blikstad-Balas & Klette, 2020, s. 64).

TALIS 2018 viste at en av fem lærere melder om et stort behov for kunnskap om bruk av digitale verktøy i sin undervisning (Thronsen et al., 2019). Sammenholder vi dette med at Blikstad-Balas og Klette avdekker at ansvaret for implementering av digital teknologi ligger på den individuelle lærer, er det grunnlag for å se for seg at nøkkelen til mer innovativ bruk av digitale verktøy ligger i at skolene skaper felles ambisjoner og støttestrukturer som bidrar til lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Monitor 2016 beretter om lite systematisk utvikling av digital kompetanse: «Hovedinntrykket er at kompetanseutvikling for lærer har en beskjeden tilstedeværelse i mange skolers planverk, at den kun delvis er formalisert og ofte skolebasert» (Egeberg et al., 2017, s. 62).

For å utvikle oss mot en skole der digitale verktøy er implementert i skolehverdagen av et digitalt kompetent lærerkollegium, spiller ledelsen en viktig rolle. Med utgangspunkt i skoleleders beretning vil jeg søke svar på hvordan skoleleder initierer og leder digital kompetanseutvikling i skolen. Jeg ønsker å finne frem til strukturer og lederhandlinger som skoleleder tar i bruk i dette arbeidet.

Jeg er også opptatt av skoleleders støtte i dette arbeidet. Blikstad-Balas og Klette viser til at lærere står alene med ansvaret for innføringen av digital teknologi (Blikstad-Balas & Klette, 2020). Det er ikke utenkelig at skoleledere også kan kjenne seg både overveldet og alene med sitt ansvar. Jeg vil prøve å finne ut hvem skoleleder støtter seg på og hvordan han/hun har rigget seg for å få den støtten hun/han trenger i arbeidet med å lede skolens digitale kompetanseutvikling.

1.3 Personlig begrunnelse for temaet

Min bakgrunn som mangeårig lærer i barneskole har ført til et brennende engasjement for

elevers utvikling og læring. Den største gleden som lærer er å se elever knekke koden og få til noe de har jobbet for å mestre. Det har derfor alltid vært interessant å lete etter bedre praksis for å øke læring hos elevene. Innføringen av teknologi på skolen jeg arbeidet på, opplevde jeg som en langsom og til tider utmattende affære. Kunnskapen var liten, og det ble kjøpt inn infrastruktur som var tilpasset en litt stor enebolig til en skole med 250 elever, samt PCer som ungdomsskolen hadde kassert. Motivasjonen til å drive digital utvikling ble deretter, og få lærere valgte å ta teknologien i bruk. Våren 2019 innførte min kommune 1:1 med Ipad for alle elever i grunnskolen. Ved innføringen av Ipad fikk lærerne to dager opplæring: en der de iherdig prøvde å følge en instruktør i utallige apper og bruke dem til å lage filmsnutter, samskrive i dokument, klippe, lime og legge til lyd, og en der de fikk se en instruktør ta det i bruk i en klasse. Jeg visste at noen av disse lærerne knapt hadde slått på en Ipad tidligere. Assistentene var ikke med på disse dagene. Etter denne opplæringen gikk det 3 måneder før elevpadene kom. Da var luften gått ut av mange, og Ipadene stod urørte i skapene i ukesvis før de ble tatt frem.

Samme vår fullførte jeg studiet lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse. Gjennom studiet så jeg muligheter for praksis som etter min mening gir en ny dimensjon i læringen for mange elever. Jeg ble spesielt opptatt av lese- og skrive støtte og mulighetene for en bedre inkludering av elever med slike vansker i ordinær undervisning. Samtidig så jeg at motivasjonen for å ta i bruk de nye digitale verktøyene var mildt sagt varierende, og den generelle bruken var på lavere nivå, også kalt «sette strøm på blyanten». Dette medførte at jeg, i samråd med skoleleder, satte i gang kursing av lærere og assistenter for å få til en mer hensiktsmessig bruk av Ipad i klasserommene. På dette tidspunktet dreier engasjementet mitt mot hvordan sikre god opplæring og innføring av digitale verktøy. Jeg opplevde mye frustrasjon både fra lærere som satt med et ansvar de ikke følte at de hadde kompetanse eller ferdigheter til å mestre, og fra assistenter som fikk lite eller ingen opplæring, og som følte seg mer og mer som statister i klasserommet.

Høsten 2020 skifter jeg jobb. Jeg går fra skolen og inn i NAV Arbeidslivssenter. Her jobber jeg på strukturnivå med ledere og tillitsvalgte i fagorganisasjonene. Hovedfeltet er arbeidsmiljø, altså planlegging, organisering og gjennomføring av arbeidet på arbeidsplassen. Det er i denne jobben jeg for alvor får øynene opp for ledelsesaspektet i elevenes læring og digitaliseringens

inntog i denne læringen. Arbeidsoppgavene mine er i stor grad rettet mot ledelse i ulike bedrifter, og bistand i arbeidet deres med å sikre et godt og helsefremmende arbeidsmiljø på arbeidsplassen. Digitaliseringen vi ser i samfunnet påvirker arbeidshverdagen og arbeidsmiljøet i alle bransjer. På samme måte som skoleledere har en sterk indirekte påvirkning på sluttproduktet i skolen, har ledere generelt sterk påvirkning på bedriftens sluttresultat. For at bedriften skal være bærekraftig og fremtidsrettet må leder forvalte ressursen digital teknologi på en god måte. Iden et. Al. (Iden et al., 2022) kaller det digital ledelse. Dette gir altså en ekstra dimensjon til lederansvaret både i skolen og ellers i samfunnet.

Kompetansegapet i skolen, der 1 av 5 lærere rapporterer om sterkt behov for mer kompetanse innen digital teknologi og bruk av denne, ser for meg ut til også å gjelde store deler av arbeidslivet. Det finnes snart ikke en eneste jobb der en ikke bruker digital teknologi i en eller flere av arbeidsoppgavene. Og som i skolene er både utrulling av digital teknologi og opplæringen varierende og mange steder mangelfull. I skolen så jeg lærere som vegret seg for å ta i bruk Ipadene og assistenter som kjente seg tilsidesatt og utrangert når de ikke kunne hjelpe elevene fordi de ikke hadde kompetanse på den digitale teknologien som ble brukt. I møte med bedrifter hører jeg om motstand mot ny teknologi og hvor vanskelig det er å få innført nye digitale system på arbeidsplassen. Jeg opplevde å få se digitaliseringen fra to ulike synspunkt, arbeidstakerens og lederens, og jeg opplevde at de to synspunktene ikke møttes tilstrekkelig til å kunne være til nytte for hverandre.

Som lærer har jeg jobbet mye med å få elevene til å «låne hverandres briller» for å øke forståelsen for hverandres reaksjoner i ulike situasjoner. Det som da skjer er at elevene blir rausere med hverandre, de hjelper hverandre mer, ser hverandres behov og støtter hverandre. Klassen blir rett og slett mer sammensveiset. I stedet for å ta ting opp i verste mening er de trygge på at alle vil hverandre vel. Når ting blir litt krevende, når vi er utenfor komfortsona vår, er det vanskeligere å ta andres perspektiv. Men for å lykkes med noe felles er det helt nødvendig. For å lykkes med digitalisering må vi jobbe sammen, og for å jobbe sammen må vi ha tillit og ville hverandre vel. Dette tror jeg at vi får ved å ta hverandres perspektiv og bli kjent med utfordringene som finnes i hverandres arbeidshverdag.

Ved å skrive om digital kompetanseutvikling i skolen sett fra skoleleders perspektiv, håper jeg å åpne opp noen dører der de ulike aktørene i og utenfor skolen kan møtes for å diskutere veien videre. Kanskje kan skoleleders rolle i skolens digitale kompetanseutvikling bli tydeligere både for skolelederne selv, kollegaene internt og på skoleeiernivå. Og kanskje vil behovet for støtte i dette arbeidet bli klarere, og på den måten føre til at flere aktører tar sin del av det felles ansvaret det er å sikre digital kompetanseutvikling i skolen.

2.0 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utviklingen av problemstillingen har for meg vært en modning. Som lærer var fokuset mitt rettet mot elevene og deres utvikling. Nytt yrke fikk meg til å se nærmere på lederrollen, og jeg ble interessert i innføringen av ny teknologi i bedrifter generelt og i skolen spesielt. Når nye og endrede måter å arbeide på skal innføres, er det viktig å sikre at de som skal gjennomføre endringene har den kunnskapen og kompetansen de trenger. I denne studien ønsker jeg å se på lederperspektivet i digital kompetanseutvikling, og jeg vil utforske skoleleders rolle i arbeidet med digital kompetanseutvikling i skolen.

2.1 Problemstilling

Opgaven har følgende problemstilling:

Hvordan opplever skoleleder sin rolle i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?

Med skolens digitale kompetanseutvikling mener jeg utvikling av lærernes digitale ferdigheter, kunnskap og holdninger som bidrar til å sette elevene «i stand til å orientere seg og være aktive deltakere og bidragsytere i et globalt, digitalt og demokratisk samfunn»

(Kelentric et al., 2017). Videre fastslåes det at læreren skal bidra til digital dannelse hos elevene slik at de kan delta i morgendagens arbeidsliv. Lærerne må altså både utvikle egen og elevenes digitale kompetanse. Med andre ord skal skolens digitale kompetanseutvikling sørge for at lærerne blir profesjonsfaglig digitalt kompetente.

Gjennom denne problemstillingen håper jeg å kunne si noe mer håndfast om skolelederrollen, finne svar på hvordan skoleleder initierer og leder digital kompetanseutvikling i skolen samt få innsikt i skoleledernes støtte i dette arbeidet. Sist, men ikke minst håper jeg at denne

studien kan bidra til å tydeliggjøre skoleleders rolle og belyse behovet for støtte i dette viktige arbeidet, slik at aktuelle aktører sammen kan rigge seg og legge planer for veien videre.

2.2 Forskerspørsmål

For å gi studien retning og avgrense den har jeg valgt følgende forskerspørsmål:

- 1. På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?**
- 2. Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?**

Det første forskerspørsmålet vender blikket mot lærernes digitale kompetanse og skoleleders ansvar for at lærerne har den kompetansen de trenger. Den lederhandlingen som har størst direkte effekt på elevenes læring, er ifølge Robinson et al. det å promotere og delta i lærernes læring og utvikling (Robinson et al., 2009; Mordal, 2014). Dersom jeg skal få svar på hvordan skoleleder opplever sin rolle i skolens digitale kompetanseutvikling trenger jeg derfor å se nærmere på lederhandlinger som har som siktemål å utvikle lærernes digitale kompetanse.

Det andre forskerspørsmålet sikter seg inn på lederstøtte. Som beskrevet tidligere har skoleleder fått et større administrativt ansvar. I tillegg har forvaltningen av digitale ressurser blitt en del av skoleleders ansvarsområde (Iden et al., 2022). I overordnet del av læreplanverket skisseres profesjonsfellesskapet som en støtte i utviklingsarbeid. Vil informantene mine kjenne støtte i dette arbeidet? Innenfra eller utenfra eller begge deler? Gjennom dette forskerspørsmålet vil jeg prøve å identifisere hvilke støttespillere skolelederne har i arbeidet med digital kompetanseutvikling.

Gjennom å finne noen konkrete lederhandlinger som har som siktemål å sikre lærernes digitale kompetanseutvikling og å identifisere støtte i dette arbeidet vil jeg kunne besvare studiens problemstilling.

2.3 Begrepsavklaring

2.3.1 Digitale ferdigheter og digital kompetanse

Jeg har tidligere snakket om digital kompetanseutvikling som utvikling av digitale ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Digitale ferdigheter viser i denne sammenheng til en av de fem

grunnleggende ferdighetene i rammeverk for grunnleggende ferdigheter og handler om det å kunne bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og å utøve digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Egeberg (2022) utgjør digitale ferdigheter en del av begrepet digital kompetanse, som også omfatter kunnskaper og holdninger. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» er definisjonen som blir brukt i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det handler altså om å tilegne seg noen ferdigheter som skal brukes sammen med kunnskaper til å mestre utfordringer i skolen og i dagliglivet. I tillegg handler det om å reflektere og vurdere kritisk og etisk utkommet av ulike handlinger eller ytringer.

Digital kompetanse er ikke et statisk begrep. Det er i utvikling og vil endres over tid. Det stilles stadig høyere krav til borgernes digitale kompetanse både i privatlivet og i yrkeslivet. Du må kunne håndtere livet ditt mer og mer digitalt ved bruk av digitale tjenester som har avløst ulike tjenester i bank, butikk og offentlig transport. I yrkeslivet møter alle yrkesgrupper større krav til mestring av digitale verktøy og system. Samtidig øker kriminaliteten gjennom digitale flater, noe som betyr at vi stadig må ta klokere og mer bevisste valg i den digitale hverdagen vår.

2.3.2 Profesjonsfaglig digital kompetanse

Lærernes digitale kompetanse er beskrevet i Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digital kompetanse (PfDK) (Kelentric et al., 2017) der det fremgår at lærerens PfDK er tosidig og handler både om profesjonsutvikling og om profesjonsutøvelse. Rammeverket er tenkt brukt i utviklingen av felles rammer og føringer i kompetanseutvikling og evaluering og oppfølging av lærerens PfDK. Elementene i modellen under (Figur 1) beskriver en dynamisk, sammensatt og kompleks kompetanse der elementene til sammen utgjør en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer.



Figur 1 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse.

3.0 Teoretiske perspektiver

Skoleledere må manøvrere mellom vekslende føringer fra nasjonalt hold og med pedagogiske og teoretiske trender i bevegelse. Det er store områder skoleleder skal håndtere og lede til det beste for alle parter på en slik måte at det til syvende og sist fører til best mulig læring for elevene. Hva som er den beste måten å lede på er gjenstand for trender og i utvikling. I dette kapitlet viser jeg til formelle krav og føringer, forskningsrapporter, lederperspektiver og modeller som har betydning for denne studiens problemstilling, og som utgjør sammenligningsgrunnlaget for mine funn.

3.1 Ansvar, krav og forventninger i skolen

For å fremme utvikling og kvalitet i skolen er det viktig at de ulike aktørene som utgjør skolesystemet: nasjonale myndigheter, kommune og den enkelte skole, jobber sammen og utfyller hverandre. Disse aktørene har ulike ansvarsområder de forventes å fylle.

3.1.1 Nasjonale myndigheter

For skolesektoren består nasjonale myndigheter av Statsforvalter, Utdanningsdirektoratet (Udir) og Kunnskapsdepartementet. Disse har ulike roller og ulike ansvarsområder.

Kunnskapsdepartementet har ansvar for læring og kompetansepolitikken som skal utøves i skolene. De har ansvar for å utarbeide kunnskapsgrunnlag for å finne retningen for politiske mål, og utvikle tiltak for ulike områder i opplæringssektoren. Udir har ansvar for å sette utdanningspolitikken ut i praksis og bidra til kvalitetsutvikling i skolene. Statsforvalter, som er statens representant i fylke forventes blant annet å se til at lover og forskrifter blir fulgt.

3.1.2 Skoleeiers ansvar

Skoleeier har det juridiske ansvaret for at de ansatte har riktig kompetanse. Det blir slått fast at skoleeier skal gi mulighet for at ansatte får videreutviklet sin kompetanse kollektivt og individuelt. Det å utvikle en helhetlig plan for etter- og videreutdanning er en god måte å sikre ansvaret de har for kvalitets- og kompetanseutvikling. Det sies videre at planen bør samordne individuelle og kollektive tiltak slik at de utfyller hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det betyr at skolelederne ikke skal stå alene med dette arbeidet, skoleeierne er pålagt å opptre som en støtte og pådriver.

3.1.3 Krav og forventninger til skoleleder

I en artikkel presentert på Utdanningsdirektoratets nettsider beskrives de krav og forventninger som stilles til en skoleleder. Disse er delt inn i fem områder som viser til innholdet i lederrollen i skolen:

1. Elevenes læringsmiljø som favner om elevenes læringsresultat og skolemiljø, veiledning og støtte til ansatte for å skape gode læringsmiljø og ledelse av lærings- og læreplanarbeid. Her blir forventning til rektors fagkompetanse og legitimitet presisert samt evnen til å utnytte faglig kompetanse i organisasjonen.
2. Profesjonsfellesskap og samarbeid handler om rektors ansvar for at skolen fungerer godt som organisasjon og bidra til utvikling av denne. Evnen til å styrke og lede profesjons-

fellesskapet, være inspirator og konfliktløser og å samarbeide med kollegaer, andre skoler og eksterne aktører er avgjørende faktorer som skoleleder må mestre.

3. Styring og administrasjon. Her presiseres ansvaret for skolens samfunnsoppdrag der det forutsettes at skoleleder kjenner og følger lov og forskrifter. Skoleleders ansvar for intern administrasjon og styring ligger til dette området.

4. Utvikling og endring. Her ligger skoleleders ansvar for å endre organisasjonen slik at den til enhver tid er tilpasset oppgavene den skal løse og konteksten den er en del av. Dette innebærer at skoleleder har ansvar for at skolen og de ansatte har den kompetansen de trenger for å kunne løse nåtidige og fremtidige oppgaver. Skoleleders ansvar innebærer å fange opp endringer som kan få betydning for skolens oppdrag og aktiviteter på flere plan: i samfunnet, elevgrunnet, foresatte, teknologi og politikk og i fagene.

5. Lederrollen. Her presiseres det at skolen trenger ledere som tar initiativ, som er tydelige, som involverer og er demokratiske, samtidig som de må ha et avklart forhold til sin rolle og sitt lederskap.

Det blir presisert at det ikke forventes at en og samme person skal kunne være god på alle disse områdene, men at det er skoleleders ansvar at alle områdene blir ivaretatt gjennom dennes ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

3.2 Relevante rapporter

3.2.1 Monitor 2013

I den sjette utgaven av Monitor skole er temaet digital kompetanse, bruk av IKT, motivasjon og læringsmiljø. Gjennom omfattende spørreundersøkelser har elever, lærere og skoleledere gitt innblikk i den digitale tilstanden i norsk skole på 7. trinn, 9. trinn og VGS 2. trinn. Sett i sammenheng med min studie er de delene av rapporten som omhandler skoleledernes perspektiver og oppfatninger av IKT spesielt interessante, og det er disse delene som blir tatt med i denne korte oppsummeringen av funn i Monitor 2013.

Rapporten forteller at det kan se ut til at skoleledelsen har satsset på innkjøp av teknologi, men at det er opp til lærerne å arbeide med pedagogisk bruk av IKT i fagene. Skolelederne sier at de er positive til IKT, og at de har skoleeiere som støtter satsing på IKT, men at de har behov

for arenaer for møter og diskusjoner rundt skolens bruk av teknologi. Det kan også se ut til at det er behov for mer tilrettelegging og oppfølging av lærernes bruk av teknologi i egen læring og undervisning (Hatlevik et al., 2013).

3.2.2 Monitor 2016, Skolens digitale tilstand

Den sjuende utgaven av Monitor skole er en kartlegging om skolens digitale tilstand. I denne undersøkelsen har skoleledere, lærere og elever på 7. trinn deltatt for å belyse skolens digitale modenhet og bruk av digital teknologi i matematikkfaget. Delene som omhandler skolens digitale modenhet vil kunne være med å sette min studie inn i en sammenheng, og jeg vil derfor kort oppsummere funnene her.

Rapporten ser på digital modenhet gjennom en modell som belyser fem områder: utstyr, planverk, ledelse, organisering og digital kompetanse. De finner at det er store forskjeller mellom skolene i rapportert digital modenhet, og at de fleste skolene har en ujevn profil med noen sterke og noen svake områder. De tar til orde for en helhetlig satsing der de ulike ledernivåene tar ansvar og sammen finner en retning. Digital modenhet krever systematisk arbeid over tid heter det i rapporten. Det snakkes om flytting av ansvar fra aktører på skolenivå og over til skoleeier når det gjelder innkjøp av digitale læringsressurser og datautstyr samt pedagogisk og teknisk støtte. De argumenterer med at dette kan være et godt utgangspunkt for likeverdighet på IKT-området, og sier at «Man kan betrakte denne sentraliserings-tendensen som et ledd i en profesjonalisering og modning av feltet IKT i skolen» (Egeberg et al., 2017, s. 11). I forlengelsen av dette er rapporten også tydelig på at skolene må beholde handlingsrommet for tilpasning til lokale behov (Egeberg et al., 2017).

3.2.3 Ledelse i barnehage og skole, en kunnskapsoversikt, 2014

SINTEF har på bestilling fra Utdanningsforbundet laget en kunnskapsoversikt om ledelse i barnehage og skole, der hensikten var å samle forskningsbasert kunnskap om ledelse i sektoren med vekt på fagligpedagogisk ledelse og tilrettelegging for de ansattes profesjonsutøvelse. Rapporten forteller at det er vanskelig å si hva som er god ledelse, og at det å prøve å finne én lederprofil som fungerer er lite hensiktsmessig. Spesielt ettersom ledelse, som det meste annet, blir preget av trender. Kunnskapsoppsummeringen konkluderer med at det er mer hensiktsmessig å snakke om ulike ledelsespraksiser som skoleledere må beherske, og som

har påvirkning på elevenes læring. Det vises til tre grunnleggende kjernepraksiser som alle skoleledere bør beherske: evnen til å formulere og kommunisere mål og gi retning for arbeidet, evnen til å motivere og inspirere medarbeidere og det å kunne tilpasse organisasjonens strukturer til arbeidet som skal gjøres (Mordal, 2014, s. 34-35).

Ut fra kunnskapsoppsummeringen trekker de frem ni punkter som sier noe om hva som er god ledelse i skolen (Mordal, 2014, s. 44-45):

1. God skoleledelse bygger på en distribuert praksis hvor ledelse blir et kollektivt ansvar.
2. God skoleledelse krever pedagogisk ledelse (instructional leadership).
3. God ledelse setter tydelige retninger for skolens arbeid.
4. Gode ledere må kunne legge til rette for læring og lærernes læring.
5. God skoleledelse forutsetter god planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læreplaner.
6. God ledelse fordrer en ledelse som legger til rette for, og bidrar aktivt i utvikling av sin skole.
7. God ledelse sørger for et stabilt og positivt miljø, hvor man har lyst til å lykkes.
8. God ledelse preges av en form for transformasjonsledelse.
9. God ledelse krever kontinuerlig arbeid med relasjoner, da dette er viktig både for å bygge tillit, og for å opprettholde tillit.

Disse ni punktene, samt de tre grunnleggende kjernepraksisene nevnt ovenfor, vil jeg bruke for å drøfte funnene i min studie.

3.2.4 GrunDig- Digitalisering i grunnopplæring: kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov

Denne rapporten er resultatet av en forskningsbasert kunnskapsoppsummering om digitalisering i grunnopplæring, i regi av Kunnskapssenter for utdanning ved Universitetet i Stavanger. Målet er å øke forståelsen av hvordan teknologi påvirker lærernes praksis, kompetanseutvikling og læring samt motivasjon og trivsel hos elevene (Munthe et al., 2022). Prosjektet er delt inn i fem delprosjekter der delprosjekt 3 (seksjon C), som belyser erfaringer med, og holdninger til digitalisering i skolen, er det mest relevante i forhold til min studie. Denne delen tar blant annet for seg lærere og skolelederes erfaringer med innføring av bruk

av læringsteknologi, hvilke støttesystem som finnes, hva de vurderer som viktig for å lykkes og hvilke utfordringer de ser.

Rapporten forteller om manglende konkrete og helhetlige planer for utvikling av lærernes digitale kompetanse, både på kommune- og skolenivå. Det meldes om at flesteparten av lærerne er positive til digitaliseringen i skolen. De fleste opplever selv å ha høy digital kompetanse og de er ikke redd for å miste kontrollen når de bruker digitale verktøy i undervisningen. Likevel melder flertallet av lærerne om at de ikke på eget initiativ søker kunnskap om bruk av digitale ressurser. Det kommer også frem en sammenheng mellom egen opplevde digitale kompetanse og andre områder ved digitaliseringen. For eksempel opplever de lærerne som rapporterer lav digital kompetanse at de får lite opplæring og lite støtte i arbeidet. Disse lærerne tar også mindre initiativ til egenutvikling på området enn andre. I tillegg forteller rapporten om at noen lærere opplever det som mer tidkrevende å jobbe med digitale verktøy enn uten.

Når det gjelder støttestrukturer oppgir både lærere og skoleledere at dette er viktig, og begge rapporterer om at kollegaene er den aller viktigste støtten deres. I seksjon D viser rapporten til at utenlandske eksperter har adressert et behov for å forske på nettverksbygging mellom skoler og lærere, og at det kan være et virkemiddel i utviklingsarbeidet som handler om digitalisering i skolen (Munthe et al., 2022). Denne rapporten vil gi meg nyere, relevant forskning som jeg kan tolke mine funn opp imot.

3.3 Distribuert ledelse

Ifølge Halvorsen (2012) beskriver begrepet distribuert ledelse «et perspektiv på ledelse som flytter fokus fra lederen til ledelsespraksis». I dette ligger det at ledelse dreier seg om ledelseshandlinger mer enn lederen som person og at ledelse ikke bare utøves av den som har det formelle lederansvaret, men også av andre personer i organisasjonen (Halvorsen, 2012, s. 83). Halvorsen viser til at teorier om distribuert ledelse beskriver ledelse mye videre og mer komplekse enn de handlinger som utføres av enkeltpersoner i formelle lederstillinger. Han sier at ledelse skjer i interaksjoner mellom mennesker og situasjon, og derfor er et relasjonelt og distribuert fenomen (Halvorsen, 2012, s. 84). Videre viser Halvorsen til Spillane (2005,

2006) og Grønn (2002) som bruker distribuert ledelse som et perspektiv for økt forståelse av hvordan ledelse utøves.

Mordal (2014) viser til at teorien rundt distribuert ledelse er relativt ung, og har fått bedre innpass i skoleledelseslitteraturen enn i ledelse i barnehage. Det vises også til at distribuert ledelse ofte begrunnes i fag- og kunnskapsargumenter, og det legges vekt på organiseringen som finnes i skolen der medarbeiderne har stor grad av autonomi og kan ta mange beslutninger på egenhånd eller i mindre grupper. Dette bekrefter Halvorsen (2012) og sier videre at «i slike sammenhenger blir *selvledelse*, distribuert ledelse i sin mest rendyrkede form, et viktig begrep for å forstå hvordan ledelse utøves» (Halvorsen, 2012, s. 91). Selvledelse er særlig relevant for læreres læring sier Halvorsen videre, og legger til at flertallet av lærere rapporterer at de i nasjonale reformer, som for eksempel innføring av bærbare PCer til alle elever, tilegner seg nødvendig kompetanse til å ta disse i bruk gjennom selvstudium og prøving og feiling. De tar altså et stort ansvar for egen læring og profesjonalitet. Kompetanseutviklingen som skjer gjennom kollegial læring er en god nummer to, sier Halvorsen (2012).

Det viser oss at «viktige lederoppgaver utøves av et stort antall enkeltindivider og grupper i skolesamfunnet som interagerer med hverandre og dermed står i et gjensidig- og ikke ensidig-avhengighetsforhold til hverandre» (Harris, 2003; Halvorsen, 2012, s. 94). Demokratiske og kollegiale idealer står sterkt, og samhandling og prosessen mellom ledere og medarbeidere er kjerneelementer i tenkningen. Mordal løfter frem at forskning på distribuert ledelse viser positive virkninger både på organisasjonsutvikling og elevenes resultater (Mordal, 2014, s. 16). Det må likevel understrekes at distribuert ledelse ikke er en oppskrift til hvordan ledelse bør utøves eller organiseres, det er ikke et entydig begrep men et perspektiv som sier noe om at ledelse utøves av personer på ulike nivåer i organisasjonen, både i og utenfor formelle lederposisjoner (Halvorsen, 2012).

3.4 Pedagogisk ledelse (instructional leadership)

Pedagogisk ledelse, eller instructional leadership som det kalles i internasjonal forskning, handler om en ledelse som har fokus på å sette mål og retning for læringsarbeidet, og som samtidig er ansvarlig for å skape en god læringskultur (Møller, 2006). Den teoretiske kjernen

rundt denne formen for ledelse er lederevner som det å sette faglige mål, overvåke og delta i læringsarbeid, gi faglige tilbakemeldinger og drive systematisk utvikling av medarbeidernes kompetanse (Mordal, 2014). I følge Engvik (2012) oppstod instructional leadership i amerikansk skolekontekst og ledelsestradisjon, og har sine røtter i Amerikas særegne kontekstfrie individualisme (Sørhaug, 2004; Engvik, 2012). Bakgrunnen for denne ledelsesformen var forskning som ble gjort på 1970- og 80-tallet som så på kjennetegn ved skoleledere som klarte å snu skoler fra negativ til positiv utvikling. Forskningen viste at skoleleder var en viktig brikke for å kunne lykkes med endringer i skolen, og ikke minst for elevenes læringsutbytte. På bakgrunn av denne forskningen utviklet USA flere utdanningsprogram for skoleledere som skulle gjøre skolene mer effektive. I disse programmene var instructional leadership en grunnstein (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2005; Hallinger & Murphy, 1985; Møller, 2006b; Engvik, 2012).

Engvik (2012) viser til at effektive skoler, gjennom utviklingen av høye mål og forventninger overfor lærere og elever, skaper et «faglig trykk». Denne ledelsesformen er preget av høye forventninger og et sterkt lederskap. Engvik viser at nasjonale myndigheter har tatt grep når det gjelder skoleledelse i etterkant av at internasjonale undersøkelser som PISA, TIMMS og PIRLS ikke viste ønskede resultat. Det vises til Robinson (2010) som hevder at nasjonale skolemyndigheter har lagt merke til de sterke koblingene mellom elevenes resultater og instructional leadership, og Engvik (2012) løfter frem ulike stortingsmeldinger der satsing på kompetanseutvikling av både skoleleder og lærere er viktige, og der det markeres høye forventninger til skoleledere og resultatoppnåelse. Engvik hevder at styringsdokumentene viser skoleleders sentrale posisjon og rolle i håndteringen av skolens utfordringer.

Emstad og Postholm (2010) viser til Elmore (2000) når de definerer begrepet instructional leadership til forbedring av undervisning og læring (FUL). Dette gjør de på bakgrunn av Elmore sin uttalelse om at skolens hovedoppgave handler om å sørge for at elevenes læringsutbytte blir best mulig gjennom å forbedre skolens samlede kompetanse (Elmore, 2000; Emstad & Postholm, 2010). Emstad og Postholm beskriver de tre dimensjonene for FUL-ledelse som Hallinger og Murphy (1985) lanserte i sin modell for dette lederperspektivet (1985; Emstad & Postholm, 2010, s. 186-187):

1. Å definere skolens visjon. Det handler om å skape skolens mål og å kommunisere det videre.
2. Å lede undervisnings- og læreplanarbeidet. Denne dimensjonen handler om å veilede og evaluere undervisningen, koordinere utviklingsarbeidet og følge opp elevenes læringsresultat. Skolelederens rolle er å legge til rette for forbedring og utvikling av undervisning.
3. Å skape en skole med et positivt læringsklima. Denne dimensjonen handler om å legge til rette for profesjonsutvikling som fremmer et godt læringsmiljø, en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

3.5 Transformasjonsledelse

«Transformasjonsledelse har fokus på å utvikle organisasjonenes kapasitet til endring, og det hevdes at denne formen for ledelse bidrar til å motivere andre til å yte mer enn de egentlig hadde forventet, og ofte mer enn de hadde trodd var mulig» (Emstad, 2012, s. 67). Innenfor denne lederstilen beskrives ledere som karismatiske, inspirerende og de har fokus på felles mål. Emstad (2012) beskriver transformasjonsledelsens fire dimensjoner slik Bass & Reggio (2006) og flere har beskrevet dem:

1. Individuelle hensyn som handler om å gi den enkelte medarbeider støtte og sørge for at denne får utviklet seg og kjenner mestring. Lederen opptrer som veileder og coach.
2. Intellektuell stimulering handler om at medarbeiderne blir oppmuntret til å være kreative og nyskapende.
3. Inspirerende motivasjon handler om lederens evne til å motivere og inspirere sine ansatte til å arbeide sammen mot felles visjon og mål. Lederen skaper mening og forståelse for arbeidet som utføres.
4. Idealisert innflytelse som handler om leder som rollemodell og som veiviser mot felles visjon og mål. Lederen behandler de ansatte med respekt og viser dem tillit, går foran som et godt eksempel og stiller krav og har forventninger.

Transformasjonslederen har gode relasjoner til både lærere og elever og bidrar til utvikling og endring ved individuell støtte, å legge til rette for samarbeidskultur, skape felles visjon og mål sammen med kollegiet og skape rom for refleksjon rundt undervisning og læring (Emstad, 2012, s. 76).

3.6 Kollektiv ledelse

Begreper som kollektiv ledelse, demokratisk ledelse og ledelse av læring er kjente i skolesektoren. Det handler om å gi medarbeiderne tillit og ansvar, mulighet til påvirkning og stor grad av autonomi. Arbeidshverdagen til lærere med et stort handlingsrom og selvbestemmelse, vil i seg selv kreve en annen ledelsesstrategi enn andre yrker der rammene trenger å være strammere. Utvikling av felles praksis på en skole, der elevene får noenlunde samme opplæring, er vanskelig å se for seg uten at det blir etablert en eller kollektiv forståelse av hva, hvordan og hvorfor det skal gjøres. Medarbeidernes kompetanse er viktig i denne formen for ledelse, og den blir vektlagt i utviklingsprosesser i større grad enn i distribuert ledelse som har mange likhetstrekk med kollektiv ledelse (Mordal, 2014). Vedøy (2012) påpeker at teoretiske tilnærminger til demokratisk ledelse ikke kommer med en oppskrift eller kriterier for hvordan ledelsen skal utøves, men at de bidrar til å belyse verdier og kvaliteter ved ledelse som fremmer demokratisk praksis (Vedøy, 2010).

Disse perspektivene på ledelse bidrar til å belyse temaet ledelse både generelt og i skolesektoren. De sier ikke noe om hva som er god ledelse, men vil hjelpe meg til å analysere datamaterialet og diskutere ulike funn i dette.

3.7 Digitalisering og ledelse

Dette er ikke et ledelsesperspektiv eller en ledelsesteori. Det er et perspektiv som peker på digitalisering som en lederoppgave. Iden et al. (2022) viser til at tiden der digitalisering var IT-avdelingens tid er over og at ledere må se på digital teknologi som en av ledernes ressurser som skal forvaltes, på lik linje med arbeidskraft og kapital. Arbeidskraften forvaltes gjennom å sett mål, planlegge arbeidet, motivere og følge opp resultater. Kapitalen blir forvaltet gjennom budsjetter, gjennom fordeling av midlene og gjennom regnskap. På samme måte må teknologi forvaltes av lederen argumenterer Iden et al., og snakker her om digital ledelse. Ledelseslitteratur er ganske enige om at ledelse innebærer tre nøkkelaktiviteter. Ledere må planlegge det som skal gjøres, organisere arbeidet, styre og motivere og følge opp resultatene (Iden et al., 2022). Under forutsetning at digital teknologi er en ressurs som skal ledes kan vi med utgangspunkt i de fire nøkkelaktivitetene, hevder Iden et al. at digital ledelse innebærer disse fire ledelsesaktivitetene:

1. Planlegge digitale ressurser: å overvåke den teknologiske utviklingen, lete etter nye muligheter og utvikle en plan for digitalisering.
2. Organisere digitale ressurser: å sette i gang digitalisering ved å skaffe nødvendig digital teknologi, sette sammen kompetente utviklingsteam som består av både interne og eksterne fagressurser.
3. Styre og motivere digitale ressurser: opprettholde digitaliseringsarbeidet, sette i verk organisatoriske endringer og utvikle ny kompetanse og nye ferdigheter.
4. Følge opp digitale ressurser: å se til at effekten og gevinsten ved digitalisering blir realisert og justere ved behov.

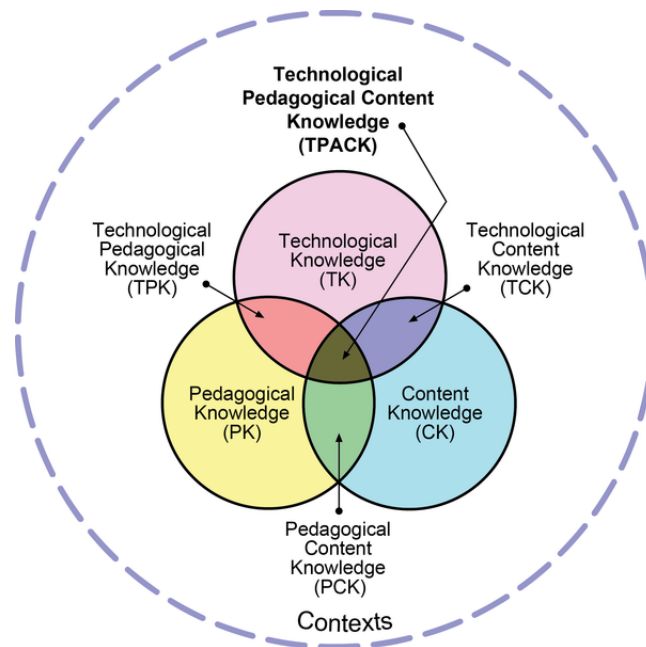
Det presiseres at ledelse av digital teknologi er en kontinuerlig prosess og at ledelsesaktivitetene foregår kontinuerlig og samtidig (Iden et al., 2022, s. 17).

3.8 TPAC og TPKL

Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK) refererer til den teknologiske utviklingens påvirkning på lærerprofesjonen, og beskriver kompetansen en lærer må inneha for å kunne undervise etter dagens læreplan og sikre at elevene utvikler digital dannelse og grunnleggende digitale ferdigheter.

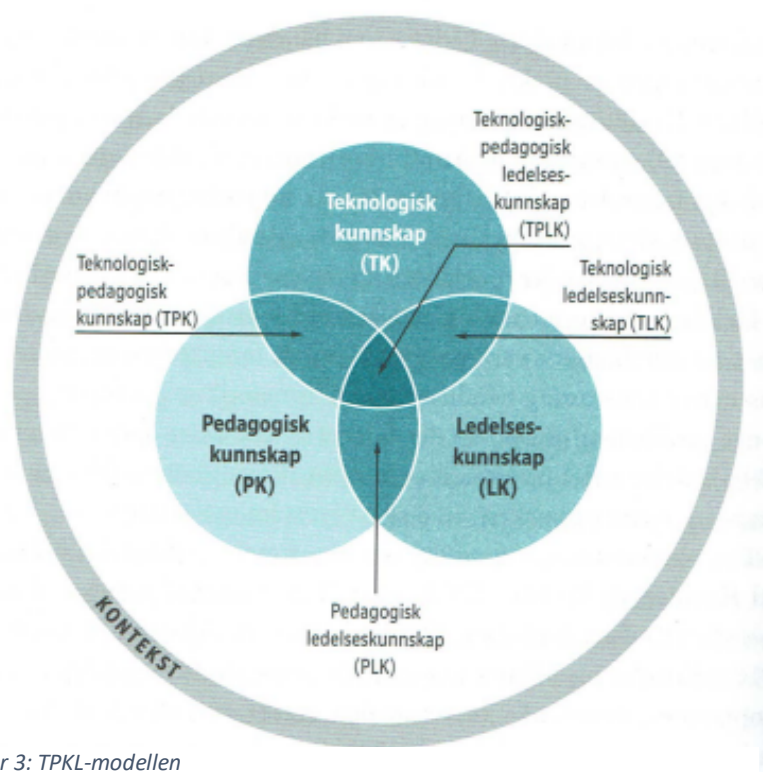
TPAC-modellen beskriver kunnskapen lærere trenger for «å kunne gjennomføre god og effektiv læring i et teknologirikt læringsmiljø». TPAC er en videreutvikling av PCK-modellen (Pedagogical Content Knowledge) som Lee S. Schulman introduserte på 80-tallet, der han viste den gjensidige avhengigheten mellom fagkunnskap og pedagogikk. Mishra og Koehler (2006;Nilsen, 2010) trekker i TPAC-modellen også inn teknologi, for å synliggjør den komplekse kompetansen som trengs når digital teknologi skal bli en del av skolehverdagen. De tre komponentene i modellen (fig.2): fagkompetanse (content knowledge), pedagogisk kompetanse (pedagogical knowledge) og teknologisk kompetanse (technological knowledge), overlapper hverandre. I midten, kjernen der de tre kompetansene smelter sammen, finner vi fagdidaktisk teknologikompetanse (technological pedagogical content knowledge). En vellykket integrering av teknologi fordrer at vi klarer å forene de tre

kompetansene, ved å ta fagspesifikke, pedagogiske og teknologiske hensyn i betraktning i planlegging og gjennomføring av undervisning.



Figur 2: TPAC-modellen

Min studie skal se på skoleleder og dennes opplevelse av egen rolle i digital kompetanse-utvikling. Det blir da relevant å se på Dons og Halvorsen sin variasjon av TPAC-modellen, TPCL, der de har erstattet fagkunnskap med ledelseskunnskap, her forstått som kunnskap om ledelse som fag. Den reviderte modellen viser oss de tre disiplinene som skoleleder må inneha for å kunne lede utviklingen av digital kompetanse i skolen: pedagogisk kunnskap, teknologisk kunnskap og ledelseskunnskap. I skjæringspunktet mellom disse finner vi skolelederens teknologisk-pedagogiske ledelseskunnskap, altså lederens sammen satte digitale lederkompetanse (Dons & Halvorsen, 2020).



Figur 3: TPKL-modellen

Denne modellen visualiserer et ideal hvor de tre komponentene er like tilstedeværende og utgjør en like stor del av skolelederens kompetanse. I realiteten vil det sannsynligvis ikke være slik. I figuren ser vi at konteksten ligger som en sirkel rundt de tre kunnskapene, noe som viser oss at hvilke(n) kunnskap(er) som er mest fremtredende vil til enhver tid være situasjonsbestemt.

3.9 Profesjonsfelleskap

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utdraget som er hentet fra overordnet del i læreplanverket LK20 under prinsipper for skolens praksis, viser at det kollektive ansvaret for å legge til rette for god utvikling i skolen har fått økt oppmerksomhet. Det profesjonelle samarbeidet skal favne om mer enn praktisk undervisning, det trekkes frem refleksjon over verdier og veivalg, og at man i fellesskap vurderer og justerer pedagogisk praksis. Hensikten er bevege lærerkollegiet mot felles ansvar og samarbeid om elevenes læring, og felles profesjons- og kompetanseutvikling.

Spurkland og Blikstad-Balas (2016) er opptatt av faglig merverdi av innføringen av digital teknologi i skolen. I sin artikkel «Digitalisering av skolen: De største utfordringene» etterspør de mer bekymring knyttet til det faktum at svært få skoler kan vise til systematisk, faglig bruk av digital teknologi med tydelige, faglige mål om læring. De konstaterer at «digitale ildsjeler» ikke er tilstrekkelig for å nå læreplanverket sine ambisjoner om fagovergripende digital kompetanse, at det må jobbes sammen og etableres felles praksis (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016).

GrunDig-rapporten viser til flere studier som omtaler skoleledelsens rolle i digital utvikling i skolen, blant annet Dexter & Richardsson (2019), Fernandes-Batanero mfl. (2020), Tondeur mfl. (2017) og Petterson (2018). Alle disse trekker frem det viktige profesjonsfellesskapet, der det bygges felles forståelse, læringssyn og praksis. Ansvaret for å strukturere og lede dette arbeidet ligger hos skoleledelsen. «Samlet sett blir altså skoleledelse, både ledere på ulike nivå på skolene og høyere oppe i systemet, og ledelsens strategiske tilrettelegging for samarbeid og utprøving i profesjonsfellesskapet, framhevet som en avgjørende faktor for læreres digitale kompetanseutvikling»(Munthe et al., 2022, s. 80).

Dexter og Richardson (2019;Munthe et al., 2022) løfter også frem fokuset på den individuelle lærer i forskningen. De er opptatt av leders rolle i læreres digitale kompetanseutvikling, og hevder at denne ofte handler om hvordan lærere integrerer teknologi i klasserommet eller barrierene læreren har for å gjøre dette. Forskning på hvordan et læringsmiljø og visjon om teknologiintegrasjon blir etablert fra skoleleders side, er ifølge Dexter & Richardson begrenset.

Overordnet del av læreplanverket er tydelig på skoleleders rolle i utviklingen av, og praktisering av profesjonelt samarbeid ved skolene. «Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne» heter det (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Monitor skole 2016 beskriver en beskjeden tilstedeværelse av planlagt og formalisert kompetanseutvikling for lærere i mange skolers planverk (Egeberg et al., 2017, s. 62). Fem år etter, i GrunDig-rapporten forteller skoleledere det samme, at det både når det gjelder skole-

og kommunenivå, i liten grad er utarbeidet konkrete planer for utvikling av lærere og elevers digitale kompetanse (Munthe et al., 2022, s. 108).

4.0 Design og metode

Dette kapitlet omhandler valgene som er gjort og som har ledet frem til forskningsdesign og metode. Kapitlet vil fortelle om prosessen før, under og etter datainnsamlingen er utført.

4.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne studien sikter seg inn mot å utforske menneskelige prosesser innenfor skolens hverdag. Formålet er å gå inn i skoleleders arbeid, og fange dennes perspektiv på den delen av lederrollen som handler om digital kompetanseutvikling. Valget av formål med studien og problemstillingen styrer prosjektet mot et kvalitativt forskningsdesign. «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2010, s. 17). Ved å åpne opp og undersøke skoleleders egen oppfatning rundt fenomenet digital kompetanseutvikling i skolen, forankres studien fenomenologisk og plasseres innenfor kvalitativ forskning. Intensjonen med en fenomenologisk tilnærming er å prøve å gi en presis beskrivelse av informantenes opplevelse, og søke å beskrive verden slik den blir oppfattet av dem (Kvale et al., 2015).

Skoleleders rolle er ikke et statisk og konkret fenomen, det fins mange måter å fylle den på, den er i stadig endring og den påvirkes av mange ulike aktører både utenfor og i den settingen den utøves. Digital kompetanseutvikling er også et kontekstavhengig begrep, og må pakkes ut og gis innhold der det skal brukes. Gjennom en kvalitativ forskningsdesign ønsker jeg å se om der finnes noen fellestrekk og felles opplevelser eller erfaringer skoleledere har når det gjelder arbeidet med digital kompetanseutvikling på de ulike skolene. Høgheim (2020) hevder at målet med utforskende, eller kvalitativ forskning, er en undersøkelse der man ikke har klare formeningar om hva man vil finne. Rammene for å forstå menneskene eller fenomenet som skal undersøkes er ikke til stede før man undersøker det, og man er derfor avhengig av å samle inn rik og detaljert informasjon for å kunne fange det. Til dette trengs fleksible metoder og dyptgående og detaljerte data (Høgheim, 2020, s. 129).

Studien av skoleleders rolle vil gi meg empirisk datamateriale i form av transkribert tekst. I bearbeidingen, analysen og tolkningen av dette materialet er det nærliggende å støtte meg på den hermeneutiske spiral der «data og teori øver en gjensidig påvirkning på hverandre» (Postholm, 2010, s. 100). Høgheim (2020) hevder at man som forsker vil ha en slags forforståelse av det fenomenet som skal undersøkes og at denne vil ha betydning for analysen av datamaterialet. Han sier at dette er essensen i hermeneutikken, og at det betyr at man som forsker ikke kan oppnå objektiv kunnskap (Høgheim, 2020, s. 169). Som forsker vil jeg bestrebe å få frem mine forkunnskaper og aktivt bruke dem sammen med relevant teori for å få frem forståelse, mening og sammenheng fra datamaterialet.

4.2 Forskningsintervju som metode for datainnsamling

Problemstilling og forskerspørsmål i denne studien er av en slik art at de ikke lar seg observere. Skoleleders egen oppfatning viser til dennes egne tanker og erfaringer gjort i fortid og «kan ikke observeres av forskeren i og med at det er avsluttede erfaringer» (Postholm, 2010, s. 43). Det er likevel mulig å få tak i disse erfaringene og tankene, sier Postholm videre, gjennom å samtale med menneskene som har hatt dem. Samtalenes formål blir i denne sammenheng å få innsikt i deler av arbeidshverdagen til skolelederne. Gjennom samtalene ønsker jeg å gjenskape opplevelsene og erfaringene skolelederne har gjort seg gjennom arbeidet med digital kompetanseutvikling i skolen. Samtalene og samtalsituasjonene må derfor være metodiske og målbevisste.

Intervju er en forskningsmetode som er godt egnet til å få frem rike og detaljerte data, ved at forskeren innhenter informasjon fra en eller flere informanter «for å løfte fram deres erfaringer, opplevelser eller oppfatninger» (Høgheim, 2020, s. 131). Intervjuet er en strukturert samtale mellom forsker og informant med formål å utrede eller undersøke noe, og det skal belyse problemstillingen og forskerspørsmålene som forskeren har valgt som retning og formål for studien. Sollid (2013) viser til Kvale som beskriver intervju som forskningsmetode som en prosess i sju faser: tematisering, planlegging, gjennomføring, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (2001; Sollid, 2013).

Forarbeid:

Forarbeidet består av de to første fasene: tematisering og planlegging. Tematisering handler om å finne retning for studien, hvilket tema eller fenomen er gjenstand for utforskningen, her må det resonneres rundt hvilken metode som er best egnet. I planleggingsfasen rigger man seg for forskningsintervjuet. Både tema for samtalen og spørsmål til intervjuet må være gjennomtenkte slik at det bidrar til å besvare problemstilling og forskerspørsmål. Som tidligere nevnt vil denne studien ha et kvalitativt forskningsdesign. Fenomenet som skal undersøkes er arbeidet med digital kompetanseutvikling, og det skal belyses fra skoleleders perspektiv gjennom forskningsintervju.

Et forskningsintervju kan ha en mer eller mindre stram struktur. Intervjuguiden er et hjelpemiddel som forskeren kan ta i bruk for å lage denne strukturen. Den kan være en liste over temaer for samtalen for å sikre seg at intervjuet dekker temaene som vil belyse studiens problemstilling, og på den måten gi samtalen relativt frie rammer til å bølge mellom temaene. Eller den kan ha mer konkrete spørsmål for hvert tema som kan gi forskeren en større trygghet for at temaene blir behørig belyst gjennom intervjuet (Sollid, 2013). Uavhengig av hvilken tilnærming forskeren har er det viktig at intervjuguiden både har relevans for problemstillingen i forskningsprosjektet og bidrar til å skape en god intervjusituasjon. Intervjuguiden i dette studiet vil inneholde relevante temaer og konkrete spørsmål som skal hjelpe meg som forsker å få belyst problemstillingen. Jeg vil se til Kvaales (2015) ulike kategorier av spørsmål i forberedelsene av intervjuet for å få frem data om informantens erfaringer, adferd, meninger og følelser: introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål og fortolkende spørsmål (Kvale et al., 2015).

Gjennomføring:

Når intervjuguiden er gjennomarbeidet, avtale med de aktuelle informantene er klare og teknisk utstyr er på plass, er forskeren klar for gjennomføringsfasen. Postholm (2010) peker på noen viktige punkter å tenke på i og rundt intervjusituasjonen. For å få til gode intervju, der forskeren er oppmerksomt til stede vil denne studiens intervjuer bli gjennomført over flere dager. Intervjuene vil foregå på de respektive skolene, i kjente omgivelser for skolelederne, og i rom der intervjuet blir minst mulig forstyrret, i henhold til Postholms

anbefalinger. Siden jeg kjenner til alle skolelederne og de meg, vil forhåpentligvis atmosfæren kjennes tryggere for informantene. Lydopptaker og nettskjema ble utprøvd i forkant av intervjuene slik at jeg som forsker var trygg på at det fungerte. Jeg fulgte også Postholms siste tips og tok et prøveopptak i starten av intervjuene for å sikre at diktafon-appen fungerte og det ble tatt opptak (Postholm, 2010, s. 82-83). Etter avtale med informantene fikk jeg bruke transkripsjonsfunksjonen i word slik at intervjuet ble transkribert underveis. Dette var en ekstra trygghet for at materialet ble bevart i tilfelle overføringen fra diktafonen skulle feile.

Etterarbeid:

Etterarbeidet etter å ha samlet inn data gjennom intervjuene handler om å bevare, analysere, tolke og validere datamateriale, og til slutt skrive om funnene (Sollid, 2013). For å bevare dataene fra intervjuene må de omsettes til tekst, det gjøres gjennom transkripsjon. Ifølge Sollid (2013) er det viktig å planlegge hvor detaljert transkripsjonen skal være ut fra målsetningene i prosjektet. Det ble viktig å ha problemstillingen og forskerspørsmålene foran meg i denne fasen, for å lettere vurdere hvor detaljert jeg skulle transkribere. Mine intervjuer ble skrevet ut i sin helhet før jeg luket vekk det som åpenbart var utenfor studiens omfang. Det gjaldt småprat i starten og på slutten og enkelte digresjoner som var interessante nok, men som ligger utenfor denne studiens formål. Gjennom transkriberingen ble jeg godt kjent med datamaterialet jeg hadde til rådighet, og ifølge Sollid (2012) vil valgene jeg gjør i denne fasen være analyser. Transkripsjonene er altså ikke nøytrale, men påvirkes av de valg jeg som forsker tar. Sollid viser for eksempel til valget mellom å transkribere i talespråk vs. skriftspråk hvor deler av meningen kan mistes eller beholdes gjennom valget om å skrive på nynorsk/bokmål eller informantens dialekt (Sollid, 2013). Andre valg som å ta med eller kutte vekk pauser, avkuttete setninger og lyder som «..ehh..» er også analytiske valg som er viktig å være bevisst på.

Selv om analyseprosessen er gjennomgående i hele forskningsprosjektet, er selve analysefasen når det jobbes med det transkriberte datamaterialet for å lete etter sammenheng og mening (Sollid, 2013, s. 133). I følge store norske leksikon betyr analyse «nøyaktig undersøkelse av noe som er sammensatt av flere bestanddeler for å forklare et gitt problem eller en gitt utvikling». Datamaterialet mitt vil bestå av det vi kan se på som fem enheter, intervjuene hver for seg, som forhåpentligvis skal si noe mer sammen enn hvert

intervju kan si alene. Hvert enkelt intervju kan sees på som en sammensatt helhet, men må gjennom analysen brytes ned i ulike deler. Disse delene må undersøkes hver for seg for å lete etter mening eller budskap, men også etter forhold eller relasjoner mellom de ulike delene. Når alle intervjuene og deres ulike deler er analysert, må delene undersøkes for å finne sammenhenger på tvers av intervjuene, de ulike delene i de ulike intervjuene må settes sammen igjen slik at det gir ny mening eller ny informasjon om helheten som studeres. Målet med analysen er å forklare et gitt problem, spørsmål eller kontrovers, i dette tilfellet: studiens problemstilling og forskerspørsmål (Høgheim, 2020).

Verifisering handler om å kvalitetssikre forskningsprosessen gjennomgående ved for eksempel å sikre at man forsker på det man sier man skal forske på. Metoden forskningsintervju vil gi datamaterialet gyldige indikatorer gjennom muntlig informasjon fra informantene som besvarer problemstilling og forskerspørsmål. Kvalitetssikring handler også om synlighet og transparens i forskningsprosessen (Postholm, 2010), derfor vil forskningsprosessen bli grundig beskrevet i det følgende.

Siste fase i intervju som forskningsmetode er rapportering. I dette tilfellet blir forskningsarbeidet dokumentert gjennom denne masteroppgaven.

4.3 Datainnsamling

Masteroppgaven som skal rapportere og dokumentere arbeidet jeg har gjort i studien vil være basert på intervju med fem skoleledere. I punktene under vil jeg beskrive arbeidet med innhenting og bearbeiding av dette datamaterialet.

4.3.1 Utvalg

Studiens problemstilling viser til skoleledere som informanter. I tillegg er omfanget til forskningsprosjektet og tidsrammen jeg har til disposisjon med på å snevre inn antall informanter. Jeg har valgt å innlemme alle grunnskolene i en liten by med rundt 9000 innbyggere i studien min. Det vil si 4 skoler med 1.-7. trinn, og en ungdomsskole med 8.-10. trinn. To av barneskolene har skole og barnehage i samme bygg og med samme uteplass. Dette får innvirkning på hvordan ledelsen er organisert. Når det gjelder elevtall er to av skolene store

skoler med rundt 470 elever noe som gjør at administrasjonen og ledelsen på disse skolene er større. Den ene av de store skolene har en lederressurs på 300% fordelt på skoleleder og tre inspektører som har ulike ansvarsområde innen personal, trinnledelse, økonomistyring og pedagogiske ledelse. Denne skolen har en 50% IKT-ressurs som har ansvarsområde knyttet til oppfølging av elev-iPad og lærermaskiner. Den andre store skolen har 400% lederressurs fordelt på fem personer med ansvarsområde innen økonomi, IT og skolemiljø/ spesialpedagogikk/elevrettet arbeid. De to skolene som også har barnehage har henholdsvis 150% lederressurs til skole og 175% til barnehage, og 130% lederressurs til skole og 70% til barnehage. Den siste skolen har en lederressurs på 200% fordelt på skoleleder og assisterende skoleleder, der de til sammen dekker ansvarsområdene innen administrasjon og ledelse i skole og SFO. Denne siste skolen har en IT-ressurs på 16% knyttet opp mot teknisk support og vedlikehold av iPader og PCer.

Det blir på denne måten en viss varians og bredde i utvalget. Samtlige skoleledere i undersøkelsen har lang erfaring i skolen som lærere og inspektør/assisterende skoleleder før de ble skoleledere. Erfaringen som skoleleder varierer fra nesten 1 år til 28 år. Alle har lederutdanning enten i form av rektorskole eller masterstudie i utdanningsledelse. Aldersspennet på informantene er mellom 44 og 64 år og det er 3 kvinnelige og to mannlige informanter.

4.3.2 Intervju og intervjuguide

Intervjuguiden i denne studien er utformet med en overordnet tematisering der jeg synliggjør hvilke temaer jeg skal innom i intervjuet. Temaene vil være som følger:

1. Digital kompetanseutvikling i skolen- begrepsavklaring og skolens situasjon
2. Oppgaver og ansvar- skoleleders rolle
3. Mestring og støtte- skoleleders kompetanse og mestingsfølelse i arbeidet samt støtte-spillere.

Under hvert tema har jeg spørsmål som skal gi svar på forskerspørsmålene, som igjen skal svare ut problemstillingen. I intervjuet ønsker jeg å få frem skoleledernes erfaringer, meninger, adferd og følelser. I tråd med Kvaales (2015) spørsmålskategorier starter jeg med et

introduksjonsspørsmål der informanten blir bedt om å fortelle om skolens situasjon når det gjelder digital kompetanse. Svaret her vil gi meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og ta tak i deler som jeg ønsker å utforske mer. Jeg vil bruke direkte spørsmål for å få frem hva informanten legger i begrepet digital kompetanseutvikling og inngående spørsmål for å få frem konkrete eksempler på hvilke arbeidsoppgaver som ligger i å drive digital kompetanseutvikling i skolen, og hvilke konkrete oppgaver som ligger til skoleleders rolle. Spesifiserende spørsmål vil for eksempel bli brukt til å få frem hvilke oppgaver innen digital kompetanseutvikling informanten mestrer godt og hvilke som er utfordrende. Underveis i intervjuet vil jeg bruke strukturerende spørsmål og kommentarer for å sørge for å dra intervjuet videre og signalisere at et tema er ferdigbehandlet. Jeg kommer også til å bruke fortolkende spørsmål for å forsikre meg om at jeg har forstått informanten riktig.

For at samtalen skal gli lett og at det blir naturlige overganger fra tema til tema er det viktig at jeg forbereder meg godt, og at jeg har prøvd ut intervjuguiden og spørsmålene i forkant av de faktiske intervjuene. Det å velge ut rette spørsmål og formuleringer har jeg jobbet mye med. Jeg har gått mange runder og justert mye, samt konferert med veileder for å sikre meg at jeg får inn empiri som kan besvare forskerspørsmålene på en god måte.

De aktuelle informantene ble kontaktet pr telefon for å spørre om de kunne være interessert i å delta som informant i min studie. Etter positivt svar ble informasjonsskriv med samtykkeerklæring sendt ut pr e-post. Den ene informanten ba om å få tilsendt spørsmålene i forkant av intervjuet slik at hun kunne forberede seg. Siden det ikke er et øyeblikksbilde jeg er ute etter vil jeg etterkomme ønsket. Jeg ser at det kan være nyttig for studiens art og problemstilling at informantene har fått tenke gjennom de ulike temaene og spørsmålene på forhånd. Jeg tror at det kan bidra til dypere og grundigere svar, noe som vil gi meg et grundigere datamateriale å bearbeide i etterkant. Derfor valgte jeg å sende intervjuguiden til alle informantene før intervjuet.

Intervjuene av skolelederne ble gjennomført i løpet av to uker og alle intervjuene foregikk på skoleleders skole. Vi satte av 1 time slik at det skulle være god tid til en rolig start med litt småprat og utprøving av utstyret før intervjuet startet. Jeg var opptatt av at intervju-situasjonen skulle være avslappet og trygg og la derfor opp til en litt uformell atmosfære. Det

at jeg kjenner til alle skolelederne og at de hadde fått spørsmålene på forhånd, håper og tror jeg bidro til at de gikk inn i intervjuet med lave skuldre.

4.3.3 Transkribering

I søknadsbrevet til NSD og i informasjonsskrivet til informantene beskriver jeg hvordan jeg tenker å ivareta personvernet samt hvordan lagring og sletting av datamaterialet vil foregå: «Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale vil bli lagret på forskningsserver under arbeidet med masteren. Alle data vil bli anonymisert slik at du som informant ikke skal bli gjenkjent i publikasjonene av masteroppgaven» (hentet fra informasjonsskriv/ samtykkeerklæring som ble sendt ut til informantene). Der står også at personopplysningene og lydopptakene vil bli slettet etter august-23. Som beskrevet der ble intervjuene tatt opp ved hjelp av diktafon-app på mobiltelefon og lagret i nettskjema.

Rett etter intervjuene skrev jeg ned mine umiddelbare tanker rundt det jeg hadde fått i intervjuet. Etter intervjuene hørte jeg gjennom lydopptakene. Jeg brukte, etter avtale med informantene, transkribering i word i tillegg til lydopptak. I transkriberingen brukte jeg lydopptak og transkripsjonen fra word. Jeg valgte å skrive på bokmål for å hindre at informantene blir gjenkjent på dialekten, men jeg bevarte enkelte dialektord for å være så tro mot informantenes tanker og meninger som mulig, og prøve å sikre meg at mening ikke forsvant i oversettelsen. Underveis bestemte jeg meg for å ta vekk alle lyder som «ehm» og alle bekræftelsesord og lyder fra meg som «ja», «mmm» og lignende. Jeg tok også vekk alle ord og deler av setninger som ble sagt flere ganger for eksempel: «vi har, vi har». Jeg valgte også etter hvert å ta vekk ting som var irrelevant for denne studien og som helt åpenbart ikke ville bli gjenstand for analyse. I transkripsjonen brukte jeg flere punktum etter hverandre for å markere de gangene informanten stoppet opp midt i en setning og begynte på nytt med litt andre ord. De transkriberte intervjuene ble sendt til de respektive informantene til gjennomlesning med oppfordring om å ta kontakt hvis det var noe de ikke kjente seg igjen i eller de ønsket å utdype eller legge til noe. Ingen av informantene valgte å benytte seg av denne muligheten, og jeg anser derfor bildet som kom frem gjennom intervjuet og transkripsjonen som troverdig og sannferdig.

Arbeidet med transkribering er tidkrevende men viktig. Jeg ble rådet til å gjøre jobben selv for å få inngående kjennskap til datamaterialet og dermed kunne ta kvalifiserte valg underveis i arbeidet. Det rådet fulgte jeg og ser i ettertid at det var veldig nyttig. Som litteraturen om kvalitativ forskning påpeker, er «analyse og tolkning av data en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet» (Thagaard, 2018, s. 151).

4.3.4 Analysemetode

I starten var det viktig å få strukturere datamaterialet jeg hadde samlet inn. Postholm (2010) kaller dette for deskriptiv analyse og sier at dette gjør datamaterialet både mer oversiktlig og forståelig, men også mer rapportvennlig. Jeg ville ta utgangspunkt i grounded theory som metodisk tilnærming, slik som Postholm beskriver den (Postholm, 2010, s. 87-90) men etterhvert så jeg at denne metoden ikke traff helt. Jeg brukte elementer fra den og så prøvde jeg å la datamaterialet lede meg i analysearbeidet.

Etter at intervjuene var ferdig transkribert, kopierte jeg dem inn i et skjema med en kolonne på hver side av intervjuteksten. De ulike spørsmålene satte jeg inn i hver sin rad for lettere å kunne skrive i tilknytning til teksten. Jeg startet med å se på intervjuene hver for seg. Noterte koder med informantens ord, «in-vivo-koder» (Thagaard, 2018, s. 153), i kolonnen til venstre for teksten. Disse kodene ble omfattende og innholdsrike og fanget store deler av meningsinnholdet i intervjuet. For å sikre meg at jeg hadde fått med alt som var meningsbærende for studien min, problemstilling og forskerspørsmål, gikk jeg gjennom intervjuet flere ganger og leste inngående om igjen. Hver gang gikk jeg gjennom kodene og justerte der det trengtes og lette etter koder jeg kunne slå sammen og gi nye mer overordnede koder eller kategorier. Disse satte jeg i kolonnen til høyre for teksten. Kodene forkortet data-materialet og hjalp meg med å systematisere og dra ut meningsinnholdet som var viktig for min studie, min problemstilling og mine forskerspørsmål.

I dette arbeidet fant jeg også nyanser som jeg ikke hadde fått med meg i de første gjennomlesningene. Dette var veldig interessant. Det å sette nye koder eller kategorier fikk tydeliggjort meningsinnholdet og gjorde det klarere for meg. Ta for eksempel utsagnet fra skoleleder i skole 2: «*Jeg må vise en interesse for det, jeg må ha kunnskap nok.. det å vite om ulike system, ulike verktøy og rett og slett sette det på dagsorden tenker jeg, det er det viktigste*

jeg kan gjøre...». Ved første gjennomlesning satte jeg hele denne biten sammen som et punkt. Etter flere gjennomlesninger så jeg at jeg måtte dele det mer opp for å fange hele innholdet. Første delen, «Jeg må vise en interesse for det...» kategoriserte jeg i kategorien **rollemodell**. «Jeg må ha kunnskap nok» havnet i kategorien **skoleleders kompetanse**, men også under kategorien **overblikk**. «Det å vite om ulike system, ulike verktøy» la jeg i kategorien **overblikk**, og «...rett og slett sette det på dagsorden tenker jeg, det er det viktigste jeg kan gjøre» kom i kategorien **fokus/dagsorden**. På denne måten sirklet jeg meg stadig dypere ned i meningsinnholdet.

Etter hvert som jeg forkortet innholdet med koder måtte jeg stadig lese gjennom hele intervjuet for å sikre meg at kodene ikke tok vekk viktig meningsinnhold, og at de dekket inn det som var viktig for min studie. Underveis i arbeidet med det enkelte intervju oppdaget jeg fellestrekk eller felles meningsinnhold på tvers av intervjuene. Dette noterte jeg meg og merket av med ulike fargekoder i første omgang. I neste omgang laget jeg et skjema der skolene ble listet opp i første kolonne og så tok jeg for meg et og et spørsmål fra intervjuguiden i hver sin påfølgende kolonne. Jeg tok også med kodede fellestrekk i nye kolonner. Så fylte jeg inn meningsbærende tekst fra hver skole for hvert spørsmål. Etter at jeg var ferdig med det tenkte jeg å jobbe med å finne felles kategorier, kategorier som kunne fungere på tvers av de ulike skolene. Jeg strevde litt med å finne retningen ved bruk av dette skjemaet og kjente på at jeg mistet målet med forskningsstudiet av syne. Det var lett å henge seg opp i ting som var interessante nok, men ikke ledet meg til å svare ut problemstillingen og forskerspørsmålene.

For å møte mitt eget behov for å holde kursen mot målet, lagde jeg et nytt skjema med problemstilling og fokusspørsmål som inngangsport. Igjen la jeg skolene i første kolonne, i andre kolonne la jeg studiens to forskerspørsmål. Så leste jeg intervjuene på nytt for så å legge inn alt fra de ulike skolene som gav mening og innhold til de to fokusspørsmålene. I arbeidet med å fylle ut dette skjemaet kjente jeg at jeg kom nærmere å svare ut studiens problemstilling. Jeg innså at jeg trengte en ny kolonne der jeg kunne plassere det jeg kalte «grunnverdier/holdninger/forestillinger». I det forrige skjemaet hadde ikke skoleledernes begrepsinnhold av digital kompetanseutvikling noen naturlig plass, det ble dermed kassert som ikke relevant, mens nå trådte det frem som en grunnverdi, et utgangspunkt for

skoleleders innfallsvinkel til digital kompetanseutvikling og ble dermed veldig relevant og viktig å få med.

Jeg oppdaget også at jeg fanget opp nye meninger som jeg ikke hadde lagt merke til gjennom forrige struktur. Når jeg leste intervjuene med dette fokuset så jeg nye nyanser og nye sammenhenger som trådte frem i datamaterialet. Ting som før hadde virket irrelevante ble nå viktige og meningsbærende. Spesielt tror jeg den kolonnen med grunnverdi åpnet opp noe og bidro til å samle trådene for meg. Skoleledernes verdier eller synspunkt ble tydeligere for meg, det ble lettere å tolke hva enkeltutsagn fortalte meg om dette. En av skolelederne snakket om at læring må komme til rett tid: «Erfaringen min er at gir man opplæring når den enkelte ikke har behov for nettopp den kunnskapen eller kompetansen så lærer en det ikke. Det er først når en ser selv at en har behov for den kunnskapen/ kompetansen at man egentlig tar det innover seg, er lærevillig». I utgangspunktet er dette et synspunkt som en kan si seg enig i, men når en ser dette i sammenheng med informasjonen fra skoleleder om at skolen ikke har en plan for digital kompetanseutvikling kan det stilles spørsmål ved om kanskje denne verdien eller synspunktet kan komme i veien for planlagt og strukturert digital kompetanseutvikling?

Basert på meningsinnholdet fra de ulike skolelederne i dette skjemaet lagde jeg kategorier. Skoleleders arbeid med skolens digitale kompetanseutvikling ble delt inn i følgende kategorier: Inngangsport til digital kompetanseutvikling, tilretteleggeren/organisatoren, den digitale rollemodellen, overblikk/filteret, flokklederen. Første kategori, inngangsport til digital kompetanseutvikling sier noe om hvordan arbeidet med digital kompetanseutvikling starter. De neste fire kategoriene forteller om lederhandlinger og lederholdninger gjennom fire ulike roller som skoleleder inntar: tilretteleggeren/organisatoren, den digitale rollemodellen, overblikk/filteret og flokklederen. I arbeidet med disse fire rollene som er en del av skoleleders arbeid, ble skoleleder som funksjon tydeligere for meg. Jeg hadde tenkt en del på hvordan jeg kunne anonymisere informantene mine, og var redd for at det kunne bli vanskelig i en såpass liten by, men dette hjalp meg til å se hvordan jeg kunne løse det.

Skoleleders støtte i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling ble delt inn i: teknisk støtte/support, pedagogisk og didaktisk støtte og skoleeier som støttespiller og pådriver. Her merket jeg meg at skoleeier ble trukket inn i større grad enn jeg hadde forutsett, derfor ble

det naturlig at det ble en egen kategori som belyser sammenhengen mellom skoleleders- og skoleeiers rolle i arbeidet med digital kompetanseutvikling i skolen.

4.3.5 Avklaring

I kategoriene mine har jeg valgt å la skolelederne tale med en stemme. Det betyr at jeg skriver om skoleleder som funksjon eller rolle og beskriver denne gjennom fem skolelederes tanker og refleksjoner. Jeg skiller ikke mellom informantene, men samler de ulike skoleledernes betraktninger om egen rolle til en. Årsakene til at jeg valgte å gjøre det slik er tosidig. På den ene siden handlet det om anonymitet: alle skolelederne, fem stykk, i en svært liten by der de fleste kjenner minst en av skolelederne ville kunne gjøre det lett å gjenkjenne informantene hvis de ble beskrevet som enkeltpersoner. På den andre siden handlet det om problemstillingens utforming. Jeg skal undersøke skoleleders rolle. For meg betyr det innholdet i rollen og rollens egenart, og da ble det viktigere for meg å få lagt innhold til denne rollen enn til å identifisere ulike typer innenfor denne rollen. Jeg mener at jeg da får et bredere bilde av hva skoleleders rolle i skolens digitale kompetanseutvikling rommer.

4.4 Kvalitet i studien

Når man snakker om kvalitet i forskningsarbeid brukes ofte begreper som reliabilitet og validitet. I fenomenologisk forskning snakker forskerne om pålitelighet, at dataene skal være bekreftbare og en skal få til en autentisk forståelse av erfaringene til informantene. Disse begrepene viser til at forskeren i fenomenologiske studier søker nettopp det unike i informantenes perspektiv (Postholm, 2010). Denne studien vil gjennomføres etter de kvalitetskriterier som ligger til grunn for kvalitativ forskning, og jeg vil synliggjøre prosessen fra planlegging via gjennomføring av intervju og bearbeiding av datamaterialet. Jeg vil også bestrebe meg på å synliggjøre eventuelle egne antakelser og oppfatninger.

Et annet kriterium for kvalitet i forskning dreier seg om å sikre at man undersøker det som man sier at man skal undersøke. For at forskningen skal ha validitet er det viktig at metoden som blir brukt i utforskningen hjelper forskeren til å få svar på problemstillingen for studien. I denne studien skal skoleleders rolle i arbeidet med digital kompetanseutvikling på skolen undersøkes. For å hjelpe meg med dette har jeg valgt intervju av skoleledere som metode og

vil da få indikatorer i form av muntlig informasjon som beskriver dennes opplevelse av dette arbeidet.

4.5 Etske betraktninger

For å sikre at studien følger standarder for personvern har jeg søkt og fått godkjent studien av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Studien vil følge rettlingslinjer som kommer frem der. Alle informanter er informert om forskningsprosjektet gjennom et informasjonsbrev, og har gitt samtykke til å delta i intervju. Informantene vil bli anonymisert så godt det lar seg gjøre. Gjennom transkripsjonen vil anonymiteten øke ved at alt datamaterialet vil skrives på bokmål og ikke på den enkeltes dialekt. Siden jeg har valgt å beskrive skoleleder som rolle eller funksjon vil det ikke være mulig å identifisere og sette sammen enkeltpersoner. Etter godkjent masteroppgave vil alt datamateriale bli slettet.

Denne undersøkelsen foregår på skoler, hvor jeg er relativt godt kjent da jeg har vært lærer i samme område 19 år. Likevel er det et ukjent felt fordi det er skoleleders rolle jeg skal se på, og det blir et annet perspektiv enn jeg har hatt. Undersøkelsen foregår i en liten by, og jeg kjenner til alle informantene gjennom samarbeid i årene som lærer, men har ikke nære relasjoner til noen av dem. Den ene informanten er min tidligere leder. Det blir viktig at jeg både er klar over egenforutinntatthet og har reflektert over det i forkant av intervjuet, og at jeg hele tiden er bevisst dette og jobber med å ikke la det innvirke på undersøkelsen.

5.0 Resultat av intervjuene

Datamaterialet som intervjuene med skolelederne gav, ble som beskrevet tidligere gjenstand for en grundig analyse gjennom ulike måter å strukturere det på og ulike innganger til materialet. I dette kapitlet vil jeg trekke fram funn som er relevante for å besvare studiens problemstilling ved å hente ut meningsinnhold fra intervjuene som gir innhold til de to forskerspørsmålene. Jeg vil strukturere det etter kategoriene som utkrystalliserte seg gjennom analysen av datamaterialet slik som det vises i tabellen under:

På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?
1. Skolelederne bruker tre ulike innganger til digital kompetanseutvikling: A. Ønskestyrt B. Behovsstyrt C. Styrt og planlagt
2. Skoleleder inntar ulike roller i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling: Tilrettelegger/organisator Digital rollemodell Overblikk/filteret Flokkleder
3. Skoleleders bekymringer: -Stor «strek» i laget når det gjelder digital kompetanse, og det får de ikke til å gjøre noe med. -Stor belastning på dem som synes det er vanskelig med digital teknologi- ofte den eldre garde -Pedagogiske verktøy- vanskelig å ha kontroll siden de er lite i klasserommet
Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?
4. Teknisk support/ støtte fra IT-ansvarlig internt og IT-avdeling er god
5. Pedagogisk og didaktisk støtte foregår i stor grad internt på skolene og innebærer støtte fra ledergruppe, seksjonsledere, ressursgruppe og entusiaster/ildsjeler
6. Skolelederne ønsker seg kommunen som en sterkere støttespiller og pådriver for digital kompetanseutvikling.

Tabell 1: oversikt over kategorier

5.1 På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?

Dette forskerspørsmålet hjelper meg til å belyse ulike sider som har betydning for hvordan skoleleder arbeider med skolens digitale kompetanseutvikling. Først vil jeg si noe om de ulike skoleledernes inngangsport til å drive med digital kompetanseutvikling, så vil jeg vise frem fellestrekk i handlinger og holdninger gjennom fire kategorier eller roller som skolelederne beveger seg mellom i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling.

5.1.1 Inngangsport til arbeidet med digital kompetanseutvikling

I datamaterialet kom det frem at de ulike skolene har til dels ulik inngang til digital kompetanseutvikling. Den ene skolen fortalte om en slags ønskeinitiert digital kompetanseutvikling: «For å være helt ærlig så tror jeg det er litt sånn ønskebasert». «Noen som legger sin elsk på et matematikkprogram eller noe sånt som de har lyst til å ta inn. Så blir det kjøpt,

lagt til rette for, og vi kjører en opplæringsseanse på det». Flere av skolene forteller om enkeltlærere som er spesielt interesserte i digital teknologi, og at disse «går opp veien» for kollegaene ved å følge med på digitale verktøy som finnes, etterspørre innkjøp og ved deling av erfaringer i lærerkollegiet. En annen skole fortalte om en slags behovsstyrt digital kompetanseutvikling: «Jeg må innrømme at vi ikke har noen plan for det her på vår skole. Det er mer ad hoc. Når vi ser at nå er det et behov for det så kaller vi gjerne inn eksterne som skal forklare staben noe som ledelsen heller ikke er kjempegod på».

Flesteparten av skolelederne i studien fortalte at det ikke foreligger konkrete planer for digital kompetanseutvikling på deres skoler, og at opplæringen er styrt av ønsker eller behov. Det kom også frem at enkeltlærere som er ildsjeler eller dataentusiaster er gode støttespillere for kollegaene i så måte. «Men man har jo mye deling og. Man spør hverandre, man vet hvem man kan gå til i forhold til hvem som er gode på hva. Noe mere sånn styrt er det ikke». Dette utsagnet kan tyde på at den enkelte har et eget ansvar for å etterspørre hjelp og støtte hos digitalt sterke kollegaer og det understreker også at der ikke foreligger interne planer for digital kompetanseutvikling på skolen.

Bare en skole fortalte om en planlagt og strukturert inngang til en årlig digital kompetanseutvikling for hele personalet: «En ting er å kjøpe inn iPader og gjøre det tilgjengelig som verktøy, en annen ting er å ta det i bruk som et pedagogisk verktøy. Det lagde vi en oppfølging på. Slik at når vi kjøpte inn og delte ut iPadene så kjørte vi alltid, hver høst, og det gjør vi fortsatt en uke med en pedagog som tok i bruk pedagogiske verktøy på iPaden. Og vi organiserte det slik at vi kjørte halve dager med lærerne og så etter lunsj så kjørte vi lærerne sammen med elevene på samme opplæringen. Da var lærerne ut i klasserommene og tok i bruk det de hadde lært på formiddagen». Skolelederen fortalte at denne opplæringen som de nå har hatt hver høst i mange år, har vært et av suksesskriteriene for digitaliseringen på skolen. «Det her tror jeg var helt avgjørende for at iPaden skulle bli tatt i bruk som noe annet enn bare et oppslagsverktøy eller skriveverktøy».

Selv om flesteparten av skolelederne forteller om en lite strukturert inngang til digital kompetanseutvikling i skolen, kan datamaterialet likevel fortelle om styrt opplæring når det gjelder samhandlingsplattformer, digitale system eller verktøy som blir bestemt på

kommunalt nivå: «Når vi får nye program så gønner vi på. Så bruker vi litt tid på personalmøtene selvfølgelig, på å vise og prøve ut, og så er det bare: SÅNN! Nå bruker vi det!». Skolelederne forteller om samhandling på digitale flater og lite bruk av papir i administrativt øyemed: «Det var egentlig utrolig tilfredsstillende å oppdage at vi kommuniserte etter hvert veldig lett via teams, chat, gjorde avtaler, ble lettere tilgjengelig for hverandre, fikk lettere, raskere svar fra hverandre». En skoleleder forteller om digitale system i skolefritidsordningen (SFO): «Vi har en SFO-leder som er veldig pålogget og kom raskt i gang med innsjekking og utsjekking av unger via edlevo».

Når skolelederne forteller om hvilke grep de tok for å få dette til handler det om bevissthet, tydelighet og å være konsekvent. «Vi i ledelsen ble veldig bevisst selv på hvordan vi ville ha det papirløst. Og bare en sånn ting som gule lapper: nei takk! Jeg vil ikke ha en eneste gul lapp». Skolelederen tok ikke imot gule lapper, men ba heller om en melding i chat. Ved å være tydelig og konsekvent ble skolen veldig kjapt «papirløs». En annen skoleleder dro frem det med overgangen til digitalt system: «Vi er, og har hele tiden vært ganske brutal i overgangen til digitale system. Vi har ikke lagt til rette for en lang overgangsperiode der vi kjører to system samtidig». Denne skolelederen var ærlig på at denne måten å innføre nye digitale system på skapte litt uro og til tider litt misnøye, men at denne metoden er en av grunnene til at skolen som helhet har vært langt fremme på det digitale. På tross av at skolelederne hadde ganske ulik inngang til hvordan drive digital kompetanse-utvikling viser datamaterialet mange sammenfallende trekk når det gjelder direkte og indirekte handlinger og holdninger til arbeidet med digital kompetanseutvikling. I det følgende er disse fellestrekkene samlet i fire kategorier: tilretteleggeren/organisatoren, den digitale rollemodellen, overblikk/filteret og flokklederen.

5.1.2 Tilretteleggeren/organisatoren

Når skolelederne snakker om egen rolle i arbeidet med digital kompetanseutvikling i skolen beskriver de seg som «først og fremst en tilrettelegger» eller «en er jo en fasilitør, må legge til rette for, prioritere og så legge et slags press på at vi gjør det». Det å prioritere det handler som en av skolelederne sa om: «å prioritere vekk noe annet» eller å «finne handlingsrommet» som en annen kalte det. Mange snakket om å «sette det på dagsorden». Disse uttalelsene handler om det samme, å ha fokus på digital kompetanseutvikling og rydde

plass til å arbeide med det. Det at de ser seg selv som «en tilrettelegger» eller «fasilitør» beskriver de mer konkret med arbeidsoppgaver som handler om alt fra forankring og valg av fokus i samråd med i ledelse og plangruppe, sørge for at infrastrukturen og utstyret virker, organiseringen på skolen, kartlegging av de ansattes digitale kompetanse og det å ha kontakten som trengs med eksterne aktører.

«Som alt utviklingsarbeid, det må forankres i en plangruppe». Skolelederne ser ikke på digital kompetanseutvikling som noe annerledes enn annet utviklingsarbeid: «Altså det er ikke så ulikt om en jobber med digitale ferdigheter eller kompetanse, eller man jobber med læreplanen, det er noen mønster som går igjen». Når det gjelder å velge fokus og hva det skal jobbes med, hvilke verktøy som skal brukes og lignende, så er det samstemmighet om at dette ansvaret deles med resten av ledergruppen og ofte også fagseksjoner, ressursgrupper eller andre aktører i skolen: «vi har på en måte et felles ansvar selv om hatten sitter på en person til slutt da». Samtidig er de tydelige på at som skoleleder sitter de med ansvaret for at det blir gjort.

Infrastrukturen ligger også til rollen som tilrettelegger. Selv om det å «dette ut av nettet» er et stort sett tilbakelagt problem i skolene er det likevel poengtert av flere. «Infrastrukturen må virke for hvis ikke det virker, eller hvis det er noe som gjør at det er vanskelig å bruke, så blir det ikke brukt. Og så enkelt er det mener jeg, så en skal være nøye på å bruke tid på å legge til rette for at ting virker». Det er altså ikke slik at en som skoleleder bare kan lene seg tilbake og tenke at den tid da infrastrukturen ikke virket er forbi. En må fremdeles være påkobla og «sikre at den kunnskapen er der, se at det fungerer. Og at de utfordringene vi har, at vi har noen som kan gripe fatt i dem». De må med andre ord være sikre på at de ansatte har kunnskapen som trengs, de må se til at alt fungerer og hvis det ikke fungerer må de ha noen som kan ta tak i det og få gjort noe med det. I dagens skole er både ledelse, de ansatte og elevene helt avhengige av at infrastrukturen virker. Det brukes daglig og på noen skoler i stort sett alle timer. Skolelederne forteller at de prioriterer det i budsjettet og «vi sørger for at en har utstyr som fungerer». Digitalt utstyr blir reparert eller kassert og kjøpt nytt.

Både størrelse på skolen og organiseringen har noe å si for arbeidet med digital kompetanseutvikling. Datamaterialet forteller om relativt små skoler som bruker onsdagsmøtene for

lærerne og personalmøtene for alle ansatte til kompetanseutvikling, og store skoler der felles opplæring ville innebære 70 ansatte i samme rom, noe som har medført en organisering i trinn og trinnvis opplæring. Skoleleder forteller at de har «opplæring enten gjennom direkte instruksjon fra trinnleder eller vi har webinar». De har også kjørt Mooc-undervisning på trinn. «Det der kjører vi trinnvis og så sitter vi der og jobber og bruker fellesskapet som trinnet er, slik at en ikke sitter alene». Trinnleder har ansvar for opplæringen på sitt trinn og så bruker de trinnet som refleksjonsgruppe. På de mindre skolene fortelles det hovedsakelig om bruk av lærerfellesskapet i onsdagsmøter, der noen viser frem eller demonstrerer bruk av digitale verktøy til kollegiet. En skoleleder forteller om at de bruker personalmøter på ettermiddag/kveld for å få med fagarbeidere og assistenter, og at de lager ulike workshops hvor de får opplæring i bruk av ulike digitale verktøy og tid til å prøve ut. «Og så legger vi til rette for at vi kan låne litt ressurser. Vi har for eksempel en lærer som er kjempegod på Minecraft, så kan hun gå inn i en annen klasse og ha Minecraft mens den andre læreren er der». I tillegg til ulike former for fellesopplæring prøver de å få til deling på tvers av klassene ved å stille interne ressurser til disposisjon.

For å kunne legge til rette for digital kompetanseutvikling og ikke minst å treffe med den, løfter skolelederne dette med kartlegging av digital kompetanse: «Som utgangspunkt for meg som skoleleder her tenker jeg vi må finne det som er definert som en «redline», altså det minste man må kunne». En annen skoleleder sier det slik: «Det må konkretiseres hva er det slags digitale ferdigheter vi vil at personalet eller vi som jobber i skolen skal ha? Hva slags digitale ferdigheter er det vi vil at ungene skal komme ut med? Og så må det samsvares». En av skolelederne forteller at det ikke har vært noen grundige kartlegginger før, men at kommunen nå har ute slike kartlegginger for personalet både i barnehage og skole. Når kartleggingen er ferdig, og en har fått avdekket behovene «så tenker jeg at det er min oppgave å analysere hva slags nivå de ulike ligger på, hvor er det vi skal løfte dem fra». Det snakkes altså om en differensiert eller tilpasset opplæring i arbeidet med digital kompetanseutvikling. De som er under det den ene skolelederen kalte «redline» må få noe, men de som er langt over skal også utvikle seg, og må få noe annet.

En viktig del av skoleleders ansvar er å organisere kontakten med «omverdenen», altså andre aktører som har viktige posisjoner når det gjelder skolens virke på ulike områder. Nærmest

aktør er skoleeier, og skoleleder tegner et bilde av denne som en veldig viktig medspiller som de skulle ønske seg et enda tettere samarbeid med. Både kommunen som skoleeier og staten legger en del føringer som får følger for skolene blant annet når det gjelder infrastruktur, digitale plattformer og system som skal brukes, og skolene må i ulik grad ha kontakt med disse aktørene. En skole forteller om en tett kontakt med disse aktørene i forbindelse med forberedelser og gjennomføring av digital eksamen: «Ha kontakt med Udir, ha kontakt med statsforvalter, ha kontakt med kommunen og kommunalsjef og så sy sammen et opplegg med de personene som skal være involvert». Skoleleder må sørge for at skolen har de strukturene og rammene som trengs for å kunne gjennomføre digital eksamen.

Skoleleder som tilrettelegger/organisator handler om at «en må tenke tid, en må tenke hva, en må tenke hva slags ekspertise man trenger for å gi den nødvendige opplæringen og ikke minst når skal man gi opplæringen». Det favner altså om forankring, handlingsrom, kartlegging, organisering av infrastruktur både teknologisk og menneskelig.

5.1.3 Den digitale rollemodellen

«Når du går foran som et godt eksempel så fasiliterer du for at du kan drive utviklingsarbeid». Skolelederne er veldig bevisste på det å være rollemodell, og at egen innstilling til digital teknologi «smitter over» på personalet: «jeg tror jeg kan illustrere det best med å vise tilbake igjen til den forrige lederen som var her, som ikke hadde noe interesse for det, hvor det da ikke skjer noe heller. Hvis en ikke viser litt vei, eller har litt interesse eller legger litt til rette, så blir det for tungt for gruppa å dra det selv. Så en er nødt til å på en måte gå foran». En annen skoleleder sier det slik: «Og er ikke rektor interessert så blir det ingenting ut av det. Så jeg tenker at det starter egentlig alltid der». De ser det som viktig at ledelsen interesserer seg for digital utvikling «og selv faktisk vise at jeg bruker de digitale systemene vi har» og hele tiden søker utvikling og prøver nye ting. En skoleleder trekker frem det med å være rollemodell også når det gjelder digital dømmekraft og personvern: «Når noen ikke har gitt et samtykke, selv om det bare er veiledende, så må en passe på at det bildet ikke kommer på ukeplanen. Og ikke ta den telefonen hjem og spør om det er greit likevel, fordi det var et sånt uskyldig bilde. Da gjør en det bare ikke». Skoleleder påpeker at i slike tilfeller må skolen og lærerne være konsekvent, og passe på at de aksepterer et nei uten å stille spørsmål ved det,

selv når en tenker at det er et fint og uskyldig bilde som hadde vært så morsomt å dele på ukeplanen.

Også når det gjelder funksjon eller bruk av digitale verktøy ser skolelederne at det er viktig at de går foran som gode eksempler. Flere skoleledere er opptatt av at opplæring i digitale verktøy skal vises i en sammenheng der verktøyet har en naturlig plass: «Jeg har lyst til at vi må knytte det til fag. Vi må lære det som et verktøy og ikke lære det som noe du skal lære fordi at det er et program vi skal bruke, men koble det til faget. Det tror jeg er den viktigste oppgaven». Noe som innebærer at ledelsen er bevisste på å bruke ulike digitale verktøy når de skal presentere noe eller dele noe med personalgruppen.

Skolelederne beskriver også forventninger til seg selv om å holde seg oppdatert for å kunne være en god rollemodell: «Jeg har en forpliktelse overfor meg selv også, at jeg og følger opp, følger med» og at «jeg må vise interesse for det». Det å være en god rollemodell i arbeidet med digital kompetanseutvikling handler om det å være bevisst og bruke digitale verktøy i en sammenheng, men det handler også om å vise at digital teknologi og utvikling er viktig ved å prioritere tid til det i møter og at kollegaer får muligheten til å «låne» ressurspersoner inn i eget klasserom.

5.1.4 Overblikk/Filteret

«Det å holde seg orientert så godt som en kan det er første bud». Skolelederne ser et samfunn som kontinuerlig endrer seg i takt med nyere digital teknologi, og de ser at et viktig aspekt med deres rolle er å ha et overblikk over digitale verktøy som fins og som kommer. De ser at det er nyttig og kan lette hverdagen: «Jeg leter selv hele tiden etter system som kan gjøre min hverdag enda mer effektiv, og ikke minst ha oversikt på det jeg må ha oversikt på». Og de ser at det krever noe av dem: «Jeg må ha kunnskap nok». To av skolelederne snakker om at det å klare å holde seg orientert når det gjelder pedagogisk programvare og pedagogisk bruk av digitale verktøy er vanskelig fordi en ikke står i klasserommet lenger. Den teknologiske utviklingen stopper ikke opp, det utvikles stadig nye digitale system og verktøy som skolene blir pålagt å ta i bruk av sine kommuner, eller som de kan velge å bruke fordi de har en nytteverdi for elevenes læring. «Det er en kontinuerlig prosess. Her kommer hele tiden ny digital programvare som vi må ta i bruk».

Skolelederne anerkjenner at det å stå i en kontinuerlig digitaliseringsprosess er krevende både for dem selv og de ansatte. Så det å være skoleleder handler både om å holde seg orientert, men også å sortere ut hva en skal ta i bruk, være et slags filter fordi «vi kan umulig bruke alt, men vi må ha en forståelse av hva vi trenger». Flere snakker også om at en som skoleleder må være litt var på mengden av nye verktøy som kommer og at det er deres oppgave å «legge det ut i passende porsjoner» slik at «en ikke kveler de ansatte og får en motstand mot fornying». En skoleleder nevner at tidspunktet opplæringen blir gitt på også er viktig, og sier at det skjer lite læring hvis opplæringen kommer når en ikke har behov for kunnskapen: «Det er først når en ser selv at en har behov for den kunnskapen eller kompetansen at man egentlig tar det innover seg».

Det å ha overblikk i arbeidet med digital kompetanseutvikling handler for skolelederne i min studie om å holde seg løpende orientert over digital teknologi samt å filtrere og balansere og servere ut i passe porsjoner slik at ingen faller av. Dette innebærer at skoleleder må inneha en kompleks kompetanse som favner om både teknologisk kunnskap, pedagogisk kunnskap og ledelseskunnskap.

5.1.5 Flokklederen

«Jeg må jo se til at alle er med». Skolelederne er bevisste på at det å få alle med «inn i det digitale universet» er viktig, men også krevende. Flere snakker om tydelighet og oppfølging: «Jeg må ha ganske klare forventninger til medarbeiderne» og «vise at jeg har forventninger om at det faktisk blir brukt». For en av skolelederne handlet det om overgangen til papirløs skole der denne var veldig konsekvent på at informasjon eller beskjeder bare skulle overleveres digitalt. En annen skoleleder eksemplifiserte det med en nedre grense på digital kompetanse «redline», for å sikre at alle ansatte kan det som trengs og sier at «der må vi dekke behovene til alle», altså må en «sette av tid til å bli kjent med de ulike verktøyene og bruke dem ofte nok til at det blir kjent og trygt for de ansatte».

En skoleleder fortalte om at digital kompetanseutvikling ved skolen har vært styrt av ønsker fra dem som har lyst «og for de andre så har det handlet om å overleve. Fordi at terskelen har vært så stor for å bruke det, kompetansen er så utrolig ulik». Derfor var denne skolelederen, med støtte fra flere andre, opptatt av at opplæringen ikke nødvendigvis ble best ved at de

hentet inn eksterne eksperter, men heller brukte kollegaer som viste til kollegaer. Mange mente at det er en god måte å ufarliggjøre det på. Flere skoleledere meldte også om et ønske om å gjenoppta et tidligere tiltak som kommunen hadde initiert: «Jeg merker at de ansatte begynner å etterspørre disse såkalte digi-dagene hvor lærere viste til lærere på tvers, for det var ufarliggjort». Digi-dagene som blir referert til er samlinger der alle lærerne på skolene i kommunen møttes og hvor det ble arrangert digitale workshops. Som sitatet sier var det lærere som hadde ansvaret for de ulike workshopene og en kunne melde seg på de workshopene en ønsket. Dette blir beskrevet som «ufarliggjort» akkurat fordi det ikke var digitale eksperter, men likemenn som stod for opplæringen.

Flere skoleledere tar til orde for at digitaliseringen har vært og er krevende for deler av personalet. «Det har vært krevende å se at for noen så er det her mye nytt, veldig mye nytt». De nevner spesielt at for de eldre generasjonene har innføringen av digital teknologi ført til en større usikkerhet og at det «gjør at deres arbeidshverdag er mer krevende enn hva det er for en del yngre som har hatt mer kompetansebygging innenfor digitale ferdigheter». Skolelederne understreker at det er ferdighetene det skorter på, og så det «å tørre å ta i bruk. Den sitter mye lengre inne hos den eldre generasjonen på skolen enn den yngre. Og det gjør at det er mer krevende for dem og de bruker mer tid og det er innimellom en arbeidsbelastning». Den ekstra arbeidsbelastningen for noen er vanskelig for skolelederne å håndtere. Spriket i kunnskaper og ferdigheter innen det digitale er stort, og det er vanskelig å få gjort noe med det. Datamaterialet viser at skolelederne er opptatt av å støtte de ansatte når de trenger det både for å sikre mestring, men også for å hindre at frustrasjonsnivået blir for høyt: «Hvis de ringer og trenger hjelp så slipper vi alt altså. Da går vi rett til og hjelper sånn at de ikke skal miste motivasjonen». Samtidig må det balanseres slik at hjelpen er på rett nivå: «Ja, det er veldig lett å serve dem og hjelpe dem litt for mye slik at de fremdeles syns det er vanskelig neste gang».

I andre enden av skalaen fins de som ofte blir kalt ildsjeler eller dataentusiaster, de som har interesse for digital teknologi og ønsker det velkommen. De som gjerne fordyper seg på egenhånd og som kommer til skolelederne og foreslår eller ønsker seg apper eller programvare som de har lest om eller hørt om og ønsker å prøve ut. Også disse lærerne skal løftes og utvikle seg, og skolelederne er ganske samstemt i at det er viktig å gi dem påfyll og rom for å

lære enda mer: «Så vil en selvfølgelig ha noen som har interesse, som har glød, og da må en slippe dem løs på en måte, så de kan få vise mer og få lære mer». Og en annen skoleleder sier det slik: «Og så må jeg også legge til rette for at dem som kan mye kan gå en plass sånn at de kan lære seg enda mer». Flere snakker om å gi rom for videreutdanning eller å få reise på NKUL eller IT-forum for å få inspirasjon til videre arbeid med digital teknologi i klasserommet.

Flokklederen må samle flokken, ha tydelige forventninger, hjelpe og trygge der det trengs, men ikke hjelpe folk til hjelpeløshet. Utfordre de som trenger det og «løfte kompetansen til alle ut fra det nivået de er på».

5.1.6 Skoleledernes bekymringer:

I datamaterialet kommer det frem noen utfordringer som skolelederne beskriver som vanskelige å få gjort noe med. En bekymring handler om den store forskjellen i digitale ferdigheter og kompetanse som finnes innad på de ulike skolene. Spriket er stort på alle skolene, og selv den skolen som hadde en planmessighet i digital kompetanseutvikling meldte om at det er vanskelig å få gjort noe med det. Det kan være mange årsaker til den store forskjellen i digital kompetanse. En av skolelederne snakket om en motstand eller forsvarsmekanisme som gjorde til at «det kan være vanskelig å få folk til å forstå hvorfor en skal bruke dette». En annen snakket om forskjellen på yngre og eldre generasjoner når det gjelder både innlæringshastighet og det å «tørre å ta i bruk» digital teknologi. Skolelederne uttrykker at de jobber med å minske gapet, men «det greier vi ikke å håndtere sånn som vi gjerne skulle ha håndtert det».

I forlengelsen av dette fanget datamaterialet også opp en uro eller bekymring rundt merbelastningen som oppstår hos ansatte som mangler digitale ferdigheter og synes det er vanskelig. Bekymringen går ut på at den stadig mer digitale hverdagen vår, og kravet om å være en profesjonsfaglig digital lærer fører til en mer «krevende arbeidsdag», at de «braker mer tid» og at det blir en større belastning på disse lærerne enn på dem som har bedre digitale ferdigheter.

Flere av skolelederne uttrykte også at området som handler om pedagogiske verktøy og pedagogisk bruk av digitale verktøy var et område de følte seg usikre på: «Selvtilliten er litt

dårlig på hvordan bruke det pedagogisk». Det blir knyttet til det at de ikke står i klasserommet og bruker det aktivt lengre: «Jeg bruker det ikke, jeg er ikke i klasserommet lengre». Den ene skolelederen ønsker seg «superbrukere på tvers og et nettverk med ressurser» som kan gi støtte og kompetanseoverføring mellom skolene. En annen skoleleder ønsker seg en «kommunalt ansatt person på tvers av skolene som har kontroll på pedagogisk programvare». Begge disse ønskene viser behovet for støtte på et område som skolelederne selv føler seg litt utrygge på.

5.2 Oppsummering

Datamaterialet viser at skolelederne har tre ulike innganger til arbeidet med digital kompetanseutvikling:

1. *Ønskeinitiert* digital kompetanseutvikling som kjennetegnes ved at noen ønsker seg et digitalt verktøy, det kjøpes inn og så lærer de andre på skolen det også.
2. *Behovsinitiert* digital kompetanseutvikling som kjennetegnes ved at opplæring blir gitt når det oppstår et behov for det.
3. *Planlagt og styrt*. Fast, årlig kompetanseutvikling for alle. En uke med opplæring og utprøving på elever. I tillegg til strukturert opplæring på trinn gjennom året.

Når det gjelder digitale system og samhandlingsplattformer som er bestemt på kommunalt nivå ser det ut til at skolene arbeider strukturert og målrettet.

Selv om inngangen til digital kompetanseutvikling var ulik, viser datamaterialet mange fellestrekk i direkte og indirekte handlinger og holdninger til arbeidet med digital kompetanseutvikling. Disse fellestrekkene ble i materialet mitt til fire kategorier:

1. *Tilretteleggeren/Organisatoren*. Her finner vi arbeidet skoleleder gjør med tanke på forankring, å finne handlingsrom, kartlegge digital kompetanse og organisering av digital kompetanseutvikling og infrastruktur
2. *Den digitale rollemodellen*. Her handler skoleleders arbeid om å være interessert og entusiastisk, søke egen utvikling, ta i bruk digitale verktøy og sette det i en sammenheng med fag, og å vise at det blir prioritert.

3. *Overblikk/filteret.* Her handler skoleleders arbeid om å holde seg orientert om hvilke digitale verktøy som finnes og som er hensiktsmessige å ta i bruk, men også å filtrere ut hvilke av dem skolen skal ta inn, og sende ut i personalet i passe mengde for å hindre overbelastning.
4. *Flokklederen.* Her handler skoleleders arbeid om å prøve å samle flokken på tross av at det er stort sprik i kunnskaper og ferdigheter. Med omsorg og tydelige forventninger prøver skoleleder å gjøre terskelen for å kaste seg ut i det så lav som nødvendig, og samtidig gi rom og påfyll for dem som har interesse og glød for digital teknologi.

Skolelederne tegner et bilde av en rolle som på en og samme tid er overordnet og distribuert (tilretteleggeren/organisatoren og overblikk/filteret), men likevel nær og «hands on» (den digitale rollemodellen og flokklederen). Tre utfordringer blir også trukket frem: store forskjeller når det gjelder digitale ferdigheter eller kompetanse hos de ansatte på skolene, stor arbeidsbelastning og en krevende arbeidshverdag for ansatte med lav digital kompetanse, og skoleledernes usikkerhet når det gjelder pedagogisk programvare og pedagogisk bruk av digitale verktøy i klasserommene.

5.3 Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?

Dette forskerspørsmålet hjelper meg til å få frem hvilken støtte som finnes og som skolelederne kan lene seg på i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling. Jeg vil dele det opp i teknisk støtte og support, pedagogisk og didaktisk støtte og skoleeier som støttespiller og pådriver.

5.3.1 Teknisk støtte og support

Når det gjelder teknisk støtte og support er skolelederne veldig fornøyde: «Det er jo brukerstøtte knyttet til egentlig alle de ulike digitale verktøyene vi bruker og plattformene vi har». Det fortelles om mange dyktige ansatte på IT-avdelingene som er lett tilgjengelige og som en kan «spørre til råds og som kan hjelpe til sånn i forhold til det tekniske». I tillegg melder alle skolelederne om at de har dedikerte personer på skolene som har ansvar for å holde det digitale utstyret i orden og som kan bistå inn mot personalet når det trengs.

5.3.2 Pedagogisk og didaktisk støtte

Pedagogisk og didaktisk støtte henter skolelederne mest internt gjennom ledergruppe, fagseksjoner, ressursgrupper eller andre gode pådrivere. Skolelederne er tydelige på at «en drar ikke lasset alene», de har mange og gode støttespillere. «Så det er ikke noe en sitter og holder på med i et vakuum alene, men en gjør det i lag med andre og en får innspill fra andre». En skoleleder bruker fagseksjonene og de ulike trinnene for å få innspill på digitale verktøy som de ønsker å ta i bruk, flere andre skoleledere forteller om ansatte som er drevet av stor interesse for det digitale og derfor blir gode støttespillere for skolelederne: «Vi er heldige og har flere ressurspersoner som brenner for å bruke det» og «jeg føler at vi har et personale som tar ansvar». En av skolelederne har gjort seg noen erfaringer som viser at opplæring fungerer bedre når den blir gitt av likemenn når den blir gitt av eksterne eksperter: «Jeg synes det har så mye større verdi, og det fungerer så mye bedre hvis kollegaer kan vise frem. For kommer det en sånn superbruker som har utviklet et program og som kan alt om det, blir en nesten sånn «blown away» så sitter du igjen med at, han var nå flink, men dette kommer ikke jeg til å klare».

I datamaterialet kan en se at alle skolelederne bruker interne ressurser i en eller annen form i arbeidet med digital kompetanseutvikling. En skole forteller om en ressursgruppe «som kan trå til hvis det er noe. Samtidig som de har en plan for å få alle med». Denne ressursgruppen har blant annet laget en plan for opplæring av assistenter og fagarbeidere i de digitale skjermene som kommunen nylig har kjøpt inn, og så følger de opp lærere ved behov. Flere andre skoler nevner ulike former for kollegaopplæring: «Så har vi noen lærere som har en veldig interesse for feltet og sånn på eget initiativ kommer og sier: kan jeg få lov til å gå gjennom Minecraft på onsdagsmøtet eller kan vi kode litt på neste personalmøte» og «så må jeg legge til rette for at dem som kan mye kan hjelpe dem som kan mindre». Som for eksempel at en kan «låne» en lærer inn i eget klasserom slik at både klassen og læreren får opplæring samtidig. I tillegg forteller en av skolelederne at «digital støtte får jeg gjennom Teams». Det vises til at det innad i kommunen finnes mange grupper på Teams hvor de kan få råd og veiledning når det gjelder digital kompetanse og digital kompetanseutvikling.

På tross av at skolelederne melder om god støtte gjennom IT-avdeling og interne aktører er det bare en av skolene som kan vise til en strukturert og planlagt digital kompetanseutvikling

som foregår hvert år. Det blir pekt på flere grunner til at det er slik, blant annet egen kompetanse: «Jeg kjenner på at vi...jeg kunne gjort mye mer. Men da er det noe med min kompetanse og». En annen ting som utpeker seg er tid: «Utfordringa er egentlig tid» sier flere skoleledere, og mange av dem viser til at det ikke er så lett å få til et kollektivt løft i personalgruppen på grunn av ulike arbeidstidsordninger. «Fagarbeidere har ikke samme tiden til å lære seg verktøyene». Her vises det til at på 1.-7.-skoler har fagarbeidere og assistenter lite eller ingen tid innlagt i sine arbeidstidplaner til fagutvikling. De går direkte over fra arbeid i skolen til skolefritidsordningen og er gjerne ferdig kl 16.30. Det vil si at de fire personalmøtene skolene har i løpet av et år er den tiden de har til disposisjon, ellers må skolen frikjøpe dem og sette inn vikarer for å få til nødvendig opplæring. I 8.-10.-skoler har de ikke samme problemet så der er fagarbeiderne med på all opplæring som foregår på trinn både i møtetid onsdager og på personalmøter og planleggingsdager.

5.3.3 Skoleeier som støttespiller og pådriver for digital kompetanseutvikling i skolene

For at skolelederne skal kunne gjøre en god jobb når det gjelder digital kompetanseutvikling i skolen mener de selv at de trenger mer hjelp og støtte fra spesielt kommunen som skoleeier, men også fra Udir. Den digitale utviklingen er akselererende og det kommer frem at flere skoleledere kjenner på at «det å holde seg orientert over alt som kommer, det syns jeg ser utfordrende ut». De trenger at Udir og kommunen kommer med «klare råd» og «hjelper oss å sortere» når det gjelder digitale verktøy. Skolelederne trenger hjelp til å sortere og velge ut, og de trenger gode tilbud om digital kompetanseutvikling. «Vi kan organisere det på skolen, men vi trenger fagmiljø utenfra som støtter oss». De trenger at skoleeier er mer involvert og «mer på». Skoleledernes arbeidsoppgaver er mange og over et bredt spekter, og her gir de tydelige signaler om at de ønsker seg mer hjelp til å finne frem og velge ut i et digitalt univers som stadig utvikler seg og vokser.

Skolelederne ønsker seg også mer samarbeid på tvers av skolene i kommunen, de ønsker seg kompetanseoverføring mellom skolene og å kunne bruke de gode digitale ressurspersonene som hver skole har, til felles beste: «Ellers så skulle jeg gjerne sett at det var litt mer sånn kompetanseoverføring mellom skolene, fordi at å sitte på hver sin holme og være gode på sine ting det hjelper ingen». En av skolelederne forteller om en gruppe i kommunen som har arbeidet med en plan for digital kompetanseutvikling og er fornøyd med at en har «fått satt

det på dagsorden som en kommunal plan for kompetanseutvikling». Denne skolelederen har over flere år vært pådriver for å få til en slik plan. Skolelederen er opptatt av at elevene skal få en likeverdig digital opplæring uansett hvilke skole en går på og derfor må skolene ha lik tilgang til digitalt utstyr og verktøy: «Skolene må ha en grunnpakke som må være lik. Og der føler jeg at vi er på vei».

Kommunen har nylig kjøpt inn digitale tavler til alle skolene samtidig. «Det gir oss en helt sånn unik mulighet til at alle skoler kan lære samtidig og da kan en spille på hverandre, på tvers av skoler». I datamaterialet ble det påpekt av flere skoleledere at det har vært en ganske stor «strek i laget» med tanke på digital kompetanse på de ulike skolene. Noen skoler har vært langt fremme mens andre har strevd med å få til et kollektivt løft på skolene. I forbindelse med den nye kommunale planen har det også gått ut en kartlegging av digital kompetanse til personalet i skole og barnehage. Med den kart-leggingen vil «vi få et grunnlag for hva vi skal gjøre for å nå våre redlines». Med «redlines» mener skolelederen de som ligger under grensen for minimum av digital kompetanse som trengs for å jobbe i skole og barnehage. Skolelederen tar også til orde for at det å sørge for at alle kommer over «redline» kan organiseres på tvers av skolene, «alt etter hvor vi treffer hverandre i forhold til kartleggingen». Med denne nye planen og kommunens innkjøp av digitale skjermer mener skolelederen at «forutsetningene for felles profesjonsutvikling er blitt god».

I datamaterialet var det en av skolelederne som ytret ønske om en «litt sånn tydelig kommunal ressursgruppe». To av skolelederne var kjent med at dette var noe som blir jobbet med fra skoleeiers side: «Vi er på vei til å få opp og gå en gruppe i oppvekst som kan være en støtte inn mot digital kompetanseutvikling». Den ene skolelederen fortalte at denne gruppen er tenkt å bestå av ressurspersoner på tvers av skolene og at de skal ta fatt i de «ulike overskriftene i planen. Noen skal samle inn om barna og hva de skal lære. Noen skal samle innom de voksne, hva vi trenger der og hvordan vi skal legge planen for opplæring der. Noen skal ha kontroll på infrastrukturen og så skal vi ha en fjerde person som vil måtte lede programmet opp mot pedagogisk programvare som skal brukes». Det viser at kommunen som skoleeier er i gang med å ta grep om den digitale kompetanseutviklingen i kommunens skoler og barnehager.

Flere skoleledere refererer til støtte fra skoleeier som var der tidligere, men som har blitt borte enten i etterkant av koronapandemien eller i overgang til ny kommune. De savner det de kaller «digi-dagene» der alle skolene var samlet i kulturhuset og lærere lagde workshops med ulike digitale verktøy som de andre lærerne kunne delta på og få opplæring og prøve ut. Mye av opplæringen nå foregår på Teams, og en av skolelederne ønsker seg tilbake til flere fysiske samlinger når en skal arbeide med digital kompetanseutvikling både fordi det er lettere å spørre hverandre, men også fordi en tenker at «da skjer det også læring på et annet nivå». Denne skolelederen etterspør også mer oppfølging i etterkant av kursing og opplæring i digitale verktøy: «Det er noe med å kunne følge opp når man har hatt et kurs eller hatt en orientering om noe. Noen som etterspør hvordan det går, om en har noen problemer eller hva trenger dere å vite mer om?».

5.4 Oppsummering

Når det gjelder støtte i arbeidet med digital kompetanseutvikling i skolene er skolelederne enige om at den tekniske støtten og supporten fra IT-avdelingene er veldig god. De er også samstemte når de snakker om pedagogisk og didaktisk støtte fra personalet i de ulike skolene, der det fortelles om god støtte fra ledergruppe, fagseksjoner, ressursgruppe og andre digitalt interesserte ansatte. Når det gjelder skoleeier er det også samstemmighet om at de ønsker seg denne som en tydeligere støttespiller og til dels pådriver i arbeidet med digital kompetanseutvikling. Skolelederne forteller om et stort «sprik» mellom de ulike skolene i hvor «langt fremme» de er digitalt, og dette «spriket» ønsker de å gjøre mindre. Skolelederne ønsker å få tilbake «et sånt fellesskap som vi hadde før i tida». Det innebærer et nettverk eller en ressursgruppe på tvers av skolene som bidrar til å finne retningen på arbeidet og der samarbeidet og kompetanseoverføring på tvers av skolene kan koordineres, felles innkjøp av utstyr slik at alle skolene får lik tilgang til digitale verktøy og samarbeid om digital kompetanseutvikling og overføring av kunnskap mellom skolene gjennom å ta opp igjen «digi-dagene» som skoleeier arrangerte hvert år før korona.

Skolelederne er i ulik grad informert om arbeidet som skoleeier har satt i gang for å sikre at alle ansatte i skole og barnehage innehar den nødvendige digitale kompetansen. Gjennom kartlegging av digital kompetanse, plan for digital kompetanseutvikling og en ressursgruppe

på tvers av skolene, kan det se ut til at skoleeier er i gang med å utvikle seg til å bli den tydelige støttespilleren og pådriveren for digital kompetanseutvikling som skolelederne ønsker seg.

6.0 Drøfting av funn

I denne delen vil funn i datamaterialet bli drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget lagt for studien. Studiens problemstilling: *Hvordan opplever skoleleder sin rolle i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?* vil operasjonaliseres gjennom de to forskningsspørsmålene:

1. *På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?*
2. *Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?*

6.1 På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?

Dette forskningsspørsmålet gav svar på skoleleders inngang til digital kompetanseutvikling som viste seg å være av litt ulik karakter, men det gav også innblikk i handlinger og holdninger som hadde klare fellestrekk og som gav utspring til en kategorisering av ulike roller som skoleleder tar i bruk i arbeidet med digital kompetanseutvikling. For å drøfte studiens funn vil ledelsesperspektivene være viktige samt teori rundt det som forskningen sier om god ledelse i skolen, digitaliseringsledelse og funn i omfattende skoleforskning som GrunDig og Monitor.

6.1.1 Inngangsport til digital kompetanseutvikling

«På direkte spørsmål om planer for digital utvikling for elever og lærere, kommer det frem at om lag seks av ti skoler ikke har slike lokale planer i det hele tatt» (Munthe et al., 2022, s. 96). Både GrunDig-rapporten og Monitor Skole (2016) viser til funn som forteller om manglende konkrete planer, og lite systematisk utvikling av digital kompetanse på skolenivå. Dette samsvarer med mine funn der bare en av fem skoler kan vise til en planlagt og strukturert inngang til digital kompetanseutvikling av skolens personell.

Datamaterialet som kom frem gjennom intervjuene viste at skolelederne hadde 3 ulike innganger til arbeidet med digital kompetanseutvikling: *ønskestyrt- styrt* av enkeltlæreres ønsker om innkjøp av digitale verktøy, *behovsstyrt- styrt* av behov for opplæring som oppstår og *styrt og planlagt* som innebærer faste planer for digital kompetanseutvikling hver høst,

samt opplæring på trinn gjennom skoleåret. Gjennom disse tre tilnærmingene kan vi finne spor av ulike ledelsesperspektiv. Jeg mener at alle tilnærmingene har innslag av distribuert ledelse.

I den ønskeinitierte digitale kompetanseutviklingen kommer det frem gjennom det at opplæringen kommer som et initiativ fra andre enn skolelederen. Det viser at enkeltlærere tar på seg et ansvar for å holde seg oppdatert over digitale verktøy og hjelpemiddel som fins og tar ansvar for å gjøre det kjent for skoleleder. I tillegg vises det til at slike initiativtakere ofte bidrar i opplæringen av kollegaer i fellesmøter eller i uformelle settinger. Distribuert ledelse handler om at lederhandlinger blir utført av mange aktører i skolen, og at det skjer i interaksjoner mellom mennesker og situasjon (Halvorsen, 2012). Skolen har en organisering som medvirker til stor grad av autonomi og selvstendige beslutninger i ulike sammenhenger. Mordal (2014) trekker frem fag- og kunnskapsargumenter som begrunnelse for distribuert ledelse. Denne autonomien kaller Halvorsen (2012) for selvledelse, og hevder at dette er en rendyrket form for distribuert ledelse.

Selvledelse er en viktig del av læreres autonomi og Halvorsen (2012) trekker frem at det også er viktig med tanke på læreres læring. I Monitor undersøkelsene både i 2013 og i 2016 melder lærerne inn at de viktigste strategiene for egen kompetanseutvikling er prøving og feiling og kollegaveiledning (Egeberg et al., 2017). På tross av at dette oppleves som nyttig og tidsbesparende for lærerne påpeker Monitor 2016 begrensningene disse metodene har for digital kompetanseutvikling som at de er lite systematiske og at skolene ikke får tilført kompetanse fra eksterne miljøer. En annen ting som jeg ser som en begrensning er at disse metodene betinger en egeninteresse og et eget initiativ for å ta i bruk digital teknologi i klasserommet. Datamaterialet mitt viser, slik som GrunDig-rapporten (2022), at flertallet av lærere ikke på eget initiativ oppsøker kunnskap om bruk av digital teknologi i klasserommet. Det viser seg at det er en klar sammenheng mellom lærernes oppgitte egenkompetanse innen digital teknologi, og i hvilken grad de tar initiativ til å tilegne seg den typen kompetanse. «...lærere som vurderer egen digital kompetanse som høy, viser generelt et større initiativ til å tilegne seg kompetanse» (Munthe et al., 2022, s. 99). Lærere med lav kompetanse tar i mindre grad initiativ til å utvikle egen digital kompetanse. Det viser at hvis skolene skal få opp

den generelle digitale kompetansen i kollegiet må det mer planmessig og tydeligere styring av arbeidet med kompetanseutviklingen.

Den andre tilnærmingen til digital kompetanseutvikling som kom frem gjennom data-materialet har jeg kalt behovsstyrt. I denne tilnærmingen kan vi se spor av pedagogisk ledelse (instructional leadership) når behovet har oppstått. Det er heller ikke her en utarbeidet plan, men når behovet oppstår tar skoleleder grep om det. Skoleleder sørger for at det blir satt av tid til fellesopplæring og henter inn eksterne aktører dersom skolen selv ikke har den nødvendige kompetansen til å gi opplæringen. Pedagogisk ledelse blir her brukt ved behov og ikke som et gjennomgående ledelsesperspektiv i digital kompetanseutvikling.

Den tredje tilnærmingen, styrt og planlagt digital kompetanseutvikling, har innslag av både distribuert ledelse og pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse kommer til syne gjennom fokuset på mål og retning som viser seg gjennom skoleleders fortelling om at det var viktig å ta iPadene i bruk som pedagogisk verktøy, og at de i forlengelsen av det målet lagde en plan for oppfølging av det. Dette fokuset på pedagogisk bruk av digitale verktøy som skal føre til økt læringsutbytte for elevene henger fint sammen med Emstad og Postholms (2010) begrep FUL-ledelse (**F**orbedring av **U**ndervisning og **L**æring). Gjennom skoleleders fortelling får vi se at de tre dimensjonene innenfor dette lederperspektivet er til stede. I denne tilnærmingen kan vi også se at distribuert ledelse spiller en viktig rolle. De ulike lederhandlingene er fordelt på ulike aktører på skolen. Skoleleder forteller at kompetanseutviklingen foregår på trinn, der trinnleder har ansvaret. Det fortelles også om fagseksjoner som kommer med innspill til digitale verktøy, og det presiseres at digital kompetanseutvikling er et felles ansvar «selv om hatten sitter på en person». Dette samsvarer godt med et distribuert ledelsesperspektiv der demokratiske og kollegiale idealer står sterkt, og der samhandling mellom ledere og medarbeidere er kjerneelementer (Halvorsen, 2012).

Det kan se ut til at inngangen til digital kompetanseutvikling også er berørt av andre ting. Det kom frem at når det gjelder nye system som kommunen innfører, er inngangen felles på skolene. Da forteller skolelederne om at det stilles «tydelige forventninger», at de har felles opplæring og at det så blir tatt i bruk. Det er ikke rom for «enkle utveier» eller å kjøre to system parallelt i en overgangsfase. Her kan vi se at lederperspektivet pedagogisk ledelse

(instructional leadership) gjør seg gjeldende. Lederhandlingene som her kommer frem, ligner mer på det som Engvik (2012) finner i effektive skoler: høye mål og forventninger. Han sier at dette skaper et faglig trykk. Dette faglige trykket kan vi se igjen i datamaterialet beskrevet som «brutal overgang». Hva som er årsaken til at flesteparten av skolelederne har ulike innganger til digital kompetanseutvikling når det handler om system som kommunen har bestemt og når det gjelder intern digital kompetanseutvikling, gir ikke datamaterialet svar på.

Det som imidlertid blir adressert av skolelederne er behovet for mer støtte fra nivåene over dem: Udir og skoleeier. Det kan tenkes at den ulike inngangen handler om en større trygghet når nivået over har tatt en avgjørelse på hvilket system som skal brukes. Det kan også være et signal om at sterkere og tydeligere føringer fra skoleeiers side kan forenkle skoleledernes arbeid med digital kompetanseutvikling. Skoleeier vil da foreta en filtrering av digital teknologi som kan føre til at arbeidet med å ha overblikket og fange opp alt som rører seg på området bli mindre omfattende for skolelederne. Skoleeier som støtte i digital kompetanseutvikling vil bli ytterligere drøftet under forskningsspørsmål to i neste kapittel.

6.1.2 Tilretteleggeren/organisatoren

Skolelederne i denne studien var ganske samstemte om at deres rolle i arbeidet med digital kompetanseutvikling handlet om å legge til rette for at det skal skje. Det konkretiserte de i en rekke handlinger som samsvarer godt med noen av punktene som beskriver hva god skoleledelse er ifølge Mordal (2014). «Gode ledere må kunne legge til rette for læring og lærernes læring» sier rapporten. Dette innebærer at «både strukturer og kulturer for læring må fungere godt» (Mordal, 2014, s. 46). Et annet punkt sier «God skoleledelse fordrer en ledelse som legger til rette for, og bidrar aktivt i utvikling av sin skole», dette innebærer at ledelsen må bygge og opprettholde lojalitet og eierskap. I datamaterialet mitt forteller skolelederne om forankring i plangruppe og i ledelsen der en sammen finner fokusområde. Det fortelles om fellesmøter hver onsdag der alle får samme informasjon og hvor det tidvis foregår fellesopplæring og kompetanseoverføring mellom kollegaer. Ser vi på Iden et al. (2022) sine fire nøkkelaktiviteter i ledelse av digital teknologi, kan skoleleder som tilrettelegger/organisator sees på som det å organisere digitale ressurser. Ser vi til TPKL-modellen (Dons & Halvorsen, 2020) finner vi at dette innebærer både teknologisk kunnskap og ledelseskunnskap. Skolelederne gav uttrykk for at det å finne tid og sette digital kompetanseutvikling

på dagsorden ligger til deres arbeidsoppgaver. De sørger også for å anskaffe nødvendig digital teknologi og de fortalte om ulike interne aktører som fungerte som støtte gjennom fagseksjoner og ressursgrupper.

6.1.3 Den digitale rollemodellen

Skolelederne så på sin rolle som avgjørende i arbeidet med digital kompetanseutvikling, og viste til at dersom «rektor ikke er interessert, skjer det ikke noe». Handlinger som skolelederne så som viktige her handlet mye om å prioritere det, bruke digitale verktøy selv, søke egenutvikling og være engasjert. Denne rollen kan vi finne igjen hos Mordal der det sies at «god ledelse fordrer en ledelse som legger til rette for, og bidrar aktivt i utvikling av sin skole» (Mordal, 2014, s. 45). Jeg vil si at skoleleder, ved å være interessert og engasjert i digital teknologi og bruken av denne i skolesammenheng, bidrar aktivt i utvikling av sin skole. Det at skolelederne aktivt tar i bruk digital teknologi, søker egenutvikling innen feltet og slik deltar aktivt i skolens læreprosesser, vil ifølge Mordal (2014) kunne ha utslag på elevenes læring.

Den digitale rollemodellen som er opptatt av å gå foran som en god rollemodell og vise vei kan også relateres til transformasjonsledelse. Når skolelederne går foran som et godt eksempel vil de styre og motivere digitale ressurser ved at de holder fokus og opprettholder energien rundt dette. De vil også kunne bidra til at det utvikles ny kompetanse og nye ferdigheter (Iden et al., 2022). For å kunne fremstå som en god rollemodell må skolelederne ha både teknologikunnskap til å utforske og ta i bruk ny digital teknologi, og ledelseskunnskap når de inspirerer og motiverer kollegiet (Dons & Halvorsen, 2020).

6.1.4 Overblikk/filteret

Mordal (2014) sier at god ledelse krever kontinuerlig arbeid med relasjoner, da dette er viktig både for å bygge tillit og for å opprettholde tillit. Skolelederne fortalte om betydningen av å ha et overblikk når det gjelder digital teknologi, men det kom også frem at det var avgjørende å ha et overblikk over «flokkene», altså de ansatte, når det gjelder endringskapasitet. Dette for å prøve å «porsjonere ut i passende porsjoner» og trå til og hjelpe når det trengtes slik at frustrasjonen ikke blir for stor og en får en motstand mot digitale verktøy. Iden et al (2022) kaller dette å styre og motivere digitale ressurser ved at en bidrar til utvikling av ny

kompetanse og nye ferdigheter. Ser vi det i sammenheng med Dons og Halvorsens TPKL-modell, vil dette utgjøre ledelseskunnskap (Dons & Halvorsen, 2020). Det å ha overblikk/ være filteret handler også om å ha oversikt over digital teknologi som er i omløp og som kommer, eller som Iden et al. sier det: overvåke den teknologiske utviklingen (Iden et al., 2022). I tillegg må skolelederne velge ut hva som er viktig og nyttig å ta i bruk. Ser vi dette med blick på TPKL-modellen vil dette bety at skolelederne trenger teknologisk kunnskap, men også pedagogiske kunnskap for å kunne velge ut digital teknologi som vil være læringsfremmende i skolen.

6.1.5 Flokklederen

Gjennom flokklederen utøver skolelederne god ledelse gjennom distribuert-, pedagogisk- og transformasjonsledelse (Mordal, 2014). Den distribuerte ledelsen kommer frem gjennom at ansatte ansvarliggjøres i arbeidet med digital kompetanseutvikling både når det gjelder å komme med innspill til digitale læremidler, men også når det gjelder å ta ansvar for å dele sin kunnskap og kompetanse gjennom å lede opplæringsøkter og vise frem god bruk av digital teknologi. Skolelederne fortalte også om kollektivt lederansvar for digital kompetanseutvikling gjennom ressursgruppe, trinnledere og fagseksjoner. Pedagogisk ledelse kan vi se gjennom skoleleders utsagn om tydelige forventninger og i deres resolute lederstil når det gjelder innføringen av digitale system som kommunen har bestemt. Gjennom å ta i bruk disse lederperspektivene kan man si at flokklederen innehar TPKL-modellens ledelseskunnskap (Dons & Halvorsen, 2020). Flokklederens handlinger dreier seg om å passe på flokken sin. Skolelederne forteller om at de tar individuelle hensyn for å støtte og sørge for mestring hos den enkelte. De forteller at de er opptatt av å gi ildsjelene utfordringer samtidig som de inspirerer med sin entusiasme for digital teknologi. Disse punktene samsvarer godt med transformasjonsledelsens fire dimensjoner slik Emstad (2012) refererer Bass & Reggio (2006).

Skolelederens handlinger som flokkleder innebærer å ha en plan for å at alle ansatte skal få utvikle seg videre. Det handler om å styre og motivere digitale ressurser gjennom kompetanseutvikling (Iden et al., 2022). Men også det å iverksette organisatoriske endringer, er til stede her. Skolelederne forteller om at de bidrar med ressurser slik at lærere skal kunne drive med kollegaopplæring. Flokklederen må ta i bruk teknologikunnskap og pedagogisk kunnskap for å planlegge de ansattes digitale kompetanseutvikling og ledelseskunnskap for å gjennomføre planen og sørge for at alle utvikler seg. Vi kan altså si at for å fremstå som flokk-

lederen her må skolelederne ha den komplekse kunnskapen som TPKL-modellen utgjør: teknologisk-pedagogisk-ledelseskunnskap (Dons & Halvorsen, 2020).

6.1.6 Skoleledernes bekymringer

En av skoleledernes utfordringer er store forskjeller i lærernes digitale kompetanse. Skolelederne uttaler at dette handler om motstand mot å ta i bruk noe som en ikke forstår hvorfor en skal bruke, og en mangel på trygghet og nok øving. Dette samsvarer med funn gjort i Utdanningsspeilet (2021) og med GrunDig-Rapporten (2022) som viser at noen av lærerne opplever det å arbeide med digitale læremidler, ressurser og verktøy som mer tidkrevende. På det jevne vurderer lærerne egen digitale kompetanse til middels eller høy. Det er likevel noen som vurderer egen kompetanse til lav, og det er nok disse lærerne skolelederne i min studie viser til. Det samme er antakelig tilfelle når det gjelder skoleledernes begrunnelse som handlet om både utrygghet og motstand. GrunDig forteller om at de fleste lærere er positivt innstilt til digitaliseringen og at det kun er en liten gruppe som melder at de er redde for å gjøre feil eller miste kontrollen i klasserommet når de bruker digital teknologi (Munthe et al., 2022).

Skolelederne i min studie var tydelige på at utrygghet og motstand gjaldt noen få, men om vi sammenholder det med videre funn i GrunDig som viser at de med lavest digitale kompetanse er mer negative til de fleste aspektene av digitaliseringen, og at de også rapporterer at de opplever å få lite støtte og opplæring, viser det at det er en utfordring som bør tas på alvor. Sammenholder vi det med at flesteparten av lærerne ikke på eget initiativ søker kunnskap om bruk av digitale ressurser i undervisningen, og inngangen til digital kompetanseutvikling som de fleste skolene i min studie har, er det grunn til å slå fast at «Ansvaret for utviklingen av lærernes digitale kompetanse og praksis må derfor løftes fra individ- til systemnivå» (Halvorsen, 2010, s. 73). Halvorsen sier at digitalisering forutsetter ny kompetanse og ny praksis, og hevder at dette er et lederansvar som ikke kan overlates til den enkelte lærer.

En av skolelederne i min studie uttrykte bekymring for ansatte som fikk en større arbeidsbelastning og en mer krevende arbeidshverdag på grunn av den kontinuerlige digitale utviklingen som skolen og lærerne må forholde seg til og være en del av. Iden et al. viser til Tarafdar et al. (2007) og sier at «Mange ansatte opplever stress som følge av digitalisering, et

fenomen som omtales som «teknostress» (Tarafdar et al., 2007; Iden et al., 2022, s. 153). For å motvirke teknostress sier Iden et al. i samsvar med Tarafdar et al., at god opplæring er essensielt. En av skolelederne i min studie fortalte om fast og strukturert opplæring, men så likevel at de ikke klarte å avhjelpe situasjonen. Skolen har også tilgang til IT-støtte og superbrukere i form av teamledere som kan gi veiledning og råd, som er to andre råd som kan avhjelpe teknostress (Tarafdar et al., 2019; Iden et al., 2022), uten at det har løst problemet.

En annen utfordring som skolelederne adresserte handler om skoleledernes usikkerhet knyttet til pedagogiske verktøy og pedagogisk bruk av digitale verktøy i klasserommet. En skoleleder snakket om et uforløst potensial når det gjelder hjelpemidler for barn. «Det ligger der, men blir ikke brukt». Dette trekkes også frem i Digitaliseringsstrategien for grunnsopplæringen 2017-2021, der de sier at «Digital teknologi har skapt et paradigmeskifte for Statpeds brukere og gitt en rekke nye muligheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Det slås videre fast at Statpeds kompetanse og veiledningsapparat må brukes for å øke kompetansen i sektoren om bruken av digitale læremidler og hjelpemidler. Statped er altså en aktør som nevnes spesielt i Digitaliseringsstrategien som et kompetansemiljø som må sees i sammenheng med øvrig arbeid for digitalisering i skolen og som skolelederne kan søke veiledning og støtte i.

6.2 Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?

Dette forskningsspørsmålet fikk frem interne og eksterne støttestrukturer som skoleleder kan lene seg på i arbeidet med digital kompetanseutvikling i skolen. I tillegg kom det frem tydelige signal om at kommunen som skoleeier er ønsket som en sterkere støttespiller og pådriver i dette arbeidet. For å drøfte funnene vil det være viktig å se til lederperspektivene, spesielt distribuert ledelse, Utdanningsdirektoratets føringer for krav og ansvar i skoleNorge, og funn i GrunDig- og Monitor-rapportene.

6.2.1 Teknisk støtte og support

I Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021 er de opptatt av at elever og ansatte skal ha tilgang til god infrastruktur som støtter opp om pedagogiske og administrative behov. De sikter da til IKT utstyr, nettverk og tjenester (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023-2030 bruker de begrepet

«den digitale grunnmuren» som skal sørge for en «funksjonell og trygg digital innramming av barnehage- og skolehverdagen». De legger ansvaret for den digitale grunnmuren på Nasjonale myndigheter og på skoleeier i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2023). Skoleeiers ansvar handler om å sørge for tilstrekkelig infrastruktur, digital forvaltning, anskaffelser og kompetanseutvikling. I følge GrunDig-rapporten beretter både skoleledere og lærere om at gode støttestrukturer er viktige for deres digitale utvikling, de sier at teknisk støtte er viktig for å utvikle seg som lærer i en digitalisert skole (Munthe et al., 2022, s. 97).

Kunnskapsdepartementet ser at behovet for teknisk og organisatorisk støtte har blitt større som følge av økt bruk av digitale løsninger i skole (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det faktum at alle skolene i studien hadde IT-ansvarlige som tok seg av teknisk støtte og support internt på skolen, bekrefter dette. Arbeidsoppgavene til IT-ansvarlig favner om både det å holde Ipader og Pcer i god stand og teknisk hjelp for å sikre at alt utstyret i klasserommene virker. I tillegg fortalte skolelederne om god teknisk støtte og support fra IT-avdelingen. En skoleleder trakk også frem ulike Teams-grupper hvor en kan spørre og få teknisk støtte gjennom veiledning av andre medlemmer i gruppa.

6.2.2 Pedagogisk og didaktisk støtte

De ulike aktørene som utgjør skolesystemet i Norge, har ulike ansvarsområder som de må fylle for å fremme utvikling og kvalitet i skolen. Alle disse aktørene kan sees som en del av skolens støttestruktur. Det bør gå en rød tråd fra Kunnskapsdepartementets politiske føringer, via Utdanningsdirektoratets læreplaner og bidrag til kompetanseutvikling, til skoleeiers kommunale planer for kompetanseutvikling, og ut i skolene gjennom konkretiserte planer for hvordan den enkelte skole skal sikre at skolen og de ansatte har den kompetansen de trenger for å kunne løse nåtidige og fremtidige oppgaver. En skoleleder beskriver arbeidet med digital kompetanseutvikling slik: «Jeg tenker at det ligger på flere nivå. Altså det må begynne på toppen, det må legges til rette for det, må konkretiseres hva er det slags digitale ferdigheter vi vil at personalet eller vi som jobber i skolen skal ha? Hva slags digitale ferdigheter er det vi vil at ungene skal komme ut med? Og så må det samsvares. Og så er det på tjenesteledernivå, at vi må ha en plan som baserer seg selvfølgelig på den kommunale planen, på at vi analyserer kompetansen til de ansatte og så prøver vi å finne ut hvordan vi da kan løfte kompetansen til de ansatte, prøve å finne ut hvordan vi kan løfte hver enkelt».

Skolelederne i denne studien rapporterer om at det til nå har vært lite systematikk i arbeidet med digital kompetanseutvikling både fra skoleeiers side og internt på skolene. Dette samsvarer med funn gjort i GrunDig-rapporten der lærere melder om en opplevelse av at det i liten grad foreligger slike konkrete lokale planer, og skolelederne rapporterer om manglende overordnede og lokale planer for digitalt utviklingsarbeid (Munthe et al., 2022). Det meldes videre om at både skoleledere og lærere rapporterer om at tilgang på pedagogisk og didaktisk støtte er viktige for deres digitale utvikling. De er også samstemte i at støtte fra kollegaer er viktigst. Dette finner jeg også igjen i datamaterialet fra min studie. Når skolelederne snakker om støtte i dette arbeidet viser de til ledergruppen, fagseksjoner, ressursgrupper og spesielt engasjerte lærere som sine støttspillere når det gjelder faglig og didaktisk arbeid med digital kompetanseutvikling. Gjennom distribuert ledelse bidrar disse aktørene på ulike måter inn i skolens digitale utvikling, og er en viktig støtte for skolelederne. Det kan altså se ut til at skoleeier i liten grad sees på som en del av støttestrukturen som skoleleder kan lene seg på når det gjelder faglig og didaktisk digital kompetanseutvikling.

Begrepet «ildsjeldrevet» som Monitor 2016 bruker for å beskrive hvordan den digitale utviklingen i skolene har vært drevet kan henge godt sammen med det som i min studie blir kalt «ønskeinitiert digital kompetanseutvikling». Her er det også ildsjeler eller digitale entusiaster som på eget initiativ leter seg frem og finner noe som de ønsker å prøve ut, og på den måten drar resten av skolen med seg. Med en slik tilnærming er skolen prisgitt at ildsjelene har kompetansen som trengs for å ta kloke valg på vegne av skolen. Nilsen (2010) er opptatt av at skoleleder må delegere ledelsesoppgaver for å spare tid og at alle skoler trenger en IKT-ansvarlig. Men han advarer samtidig og sier at det er viktig at skoleleder ikke overgir alt ansvar og selv inntar en perifer rolle. I sitt arbeid med *Lærende nettverk* fant Nilsen (2010) en sammenheng mellom manglende strategier og planer for utviklingsarbeidet og en slik form for delegering av ledelsesoppgaver. Han fant også at det ble vanskelig for IKT-ansvarlig å gjennomføre kompetanseutvikling for de ansatte (Nilsen, 2010, s. 116). Ved «ildsjeldrevet», ønskestyrt eller for stor delegering av ledelsesoppgaver kan det fort bli et for stort ansvar for den enkelte, og den kollektive kompetanseutviklingen blir fraværende.

Flere av skolelederne i studien min uttrykker bekymring over det store gapet i digital kompetanse som finnes i personalet på de ulike skolene. Dette strever skolelederne med å få gjort noe med. Det vises til mangel på felles tid når det gjelder fagarbeidere og assistenter, det vises til at det handler om ulike generasjoner, at den eldre garde er vanskeligere å få med og at de bruker lengre tid på å tilegne seg nye digitale verktøy og det vises til at det er vanskelig å finne rett balanse når det gjelder støtte og hjelp. Det kan også tenkes at det er en sammenheng mellom manglende målstyring og forankring på alle nivå i ansvarskjeden og vanskene med å tette dette gapet, jamfør både ansvar som Utdanningsdirektoratet (2020a) beskriver og ledelsesteori som samstemt trekker frem forankring både i ledelse og personalet og det å sette mål for arbeidet som kjennetegn på god ledelse (bl.a Mordal, 2014).

6.2.3 Skoleeier som støttespiller og pådriver

Som nevnt tidligere har ansvarsforholdet skoleeier og skoleleder imellom bølget litt frem og tilbake i årenes løp. Nå er det lagt et tydeligere ansvar på skoleeier for å sikre digitalisering i skolen. Noe som innebærer et større ansvar for at skolene har digital teknologi og kompetanse til å ta den i bruk i henholdt til læreplanene. Skolelederne viste til andre aktører som sin støtte, men var tydelige på at skoleeier er ønsket som en sterkere støttespiller og pådriver i arbeidet med digital kompetanseutvikling. I min studie nevner flere av skolelederne «spriket» i digital kompetanse på de ulike skolene, eller forskjellene på skolenes digitale modenhet, som er begrepet som blir brukt i, blant annet Monitor 2016. Rapporten viser til at det har vært store lokale ulikheter i kompetanse, prioritering og satsing på det digitale området i skolene (Egeberg et al., 2017, s. 111). Videre sies det at mange skoler har merket hvor sårbart manglende systematikk over tid på dette området er. Flere av skolelederne i min studie erkjenner at arbeidet på dette området har vært for usystematisk, noen ser at de har brukt for lite tid på dette området og noen gir uttrykk for at skolen som kollektiv ikke klarer å levere fullt ut på det som læreplanen krever når det gjelder digital kompetanse. Når en sammenholder dette med funnet i GrunDig (2022) som viste til manglende overordnede og lokale planer for digitalt utviklingsarbeid, kan det se ut til at lite struktur og mangel på tydelige planer forplanter seg nedover i systemet. Når skolelederne skal lage planer og tenker at de bør basere seg på kommunen sine planer, blir det vanskelig når disse planene enten ikke eksisterer eller er utydelige og «usynlige» for skolelederne.

Gjennom prinsipper for opplæring slår Kunnskapsdepartementet fast at skoleeier har et ansvar for å gi alle elever et likeverdig opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er derfor også et ansvar for skoleeier å bidra til at skolene nærmer seg i digital modenhet for at alle elevene skal få så like vilkår når det gjelder digital opplæring som mulig. Egeberg et al. sier at det digitale feltet har blitt gjennomgripende i skolens virksomhet og at en ser en sentraliseringstendens når det gjelder en del av oppgaver, ansvar og til dels beslutninger. Det hevdes videre at denne forskyvningen av ansvar, fra skolelederne til skoleeierne vil kunne føre til at forskjellene i skolenes digitale tilstand innenfor samme kommune vil reduseres (Egeberg et al., 2017). Dette var noe som skolelederne i min studie trakk frem som en av grunnene til ønsket om skoleeier som en tydeligere støttespiller og pådriver i digitalt arbeid i skolene. GrunDig-rapporten (2022) viser til at det blir stadig større og endrede krav til digital kompetanse hos skoleeier, skoleleder og pedagogisk personale. Informantene i denne studien og materialet innhentet i både Monitor 2016 og GrunDig (2022) slår fast at den digitale utviklingen går fort og at det er vanskelig å holde tritt med denne utviklingen. Datamaterialet mitt forteller om skoleledere som ser det som utfordrende å holde seg oppdatert både nå og kanskje i enda større grad i fremtiden. Det å ha oversikt over ny teknologi som kommer og som er relevant og nyttig for skolene er en stor jobb og krever en kompleks kompetanse. Det samme gjør innkjøp av digital teknologi, digitale verktøy og læremidler (Egeberg et al., 2017). Skolelederne i min studie gir uttrykk for behov for hjelp til å ha overblikket over det som finnes og sortere og velge ut i den store mengden av digital teknologi og digitale læremidler. Det viser at skolelederne ønsker seg en tydeligere styring når det gjelder dette fra skoleeiers side. Dette ønsket støttes av Egeberg et al. (2017) som hevder at det kan både gi stordriftsfordeler og sikre at skoleledernes teknologiske kompetanse ikke blir avgjørende for slike komplekse valg og innkjøp. Spesielt en av skolelederne var opptatt av en felles «grunnpakke» for alle skolene i kommunen. Denne skolelederen var også opptatt av at skolene i kommunen i så fall ville kunne drive felles digital kompetanseutvikling på tvers av skolene, og dermed dra nytte av hverandre og hverandres kompetanser på en mer hensiktsmessig måte.

Kompetansedeling på tvers av skolene er et område som de fleste skolelederne er opptatt av. Det ble brukt uttrykk som å «sitte på hver sin holme», noe som kan tolkes dithen at hver skole står litt alene i et arbeid som kanskje kunne vært enklere dersom en kunne spille på hverandre. Flere tok til orde for nettverk der de sammen kunne finne ut hvor skoen trykker og legge gode

planer for felles digital kompetanseutvikling på skolene i kommunen. I førende planer og forskrifter nevnes profesjonsfellesskap som en klar forventning til arbeidet innad på skolene, men det å ta i bruk nettverk som en form for utvidet profesjonsfellesskap er ikke satt på dagsorden. Dette adresseres i GrunDig-rapporten. Under områder som ikke er forsket på i utvalget av kunnskapsoversikter de har brukt, hevder de at flere utenlandske eksperter løfter frem behovet for mer forskning på «nettverksbygging mellom skoler og lærere som en sentral strategi for utviklingsarbeid omkring digitalisering» (Munthe et al., 2022, s. 116). Det foreslåes videre at dette kan bygges på de erfaringer som ble gjort i forbindelse med det nasjonale initiativet «lærende nettverk» mellom 2004 og 2009.

I intervjuene med skolelederne kom det frem at kommunen tidligere hadde tatt initiativ til slik felles opplæring og kompetanseoverføring mellom skolene. Et flertall av skolelederne trakk frem det de kalte «Digi-dagene» som kommunen hadde initiert flere ganger før korona og før kommunesammenslåingen. Disse dagene opplevdes som gode kompetanseutviklende dager, der kollegaer lærte opp kollegaer, og en kunne velge hvilke kurs en ville delta i. Slike felles opplæringsdager kan være viktige arenaer for kompetanse- og profesjonsutvikling på tvers av skolene i kommunen, det kan sees på som et utvidet profesjonsfellesskap. Meidell og Edvardsen (2020) hevder at det ligger store muligheter i akkurat slike læringsarenaer. De er opptatt av at organisasjonslæring innebærer at endringer må bevege seg fra «individuell påvirkning til organisatorisk læring» (Irgens, 2007; Meidell & Edvardsen, 2020, s. 299). De sier videre at en profesjonsgruppe må skape eller tilegne seg ny kunnskap og nye ideer, og at denne nye kunnskapen må komme både den enkelte, men også organisasjonen og samfunnet til gode. I min studie var skolelederne opptatt av akkurat dette: de så på begge de to arenaene på tvers av skoler, nettverk og digi-dagene, som arenaer der de kunne drive erfaringsutveksling, tilegne seg ny kunnskap og kompetanse, og få nye ideer til hvordan bruke digital teknologi på en best mulig måte i klasserommet sammen med elevene. Og de var opptatt av at skolene på denne måten, sammen kan bidra til å øke alle skolenes digitale modenhet. Dette støttes av GrunDig-rapporten der de sier at slike samarbeid som handler om å videreutvikle undervisningspraksiser med bruk av teknologi blir sett på som en viktig faktor for digital kompetanseutvikling (Munthe et al., 2022).

7.0 Oppsummering og konklusjon

Denne studiens mål var å utforske skoleleders perspektiv på egen rolle i digital kompetanseutvikling i skolen. Gjennom fem skoleledere fikk jeg innsikt i en omfattende rolle, et stort ansvar og en stor ansvarsfølelse. For det første fant jeg tre ulike innganger til digital kompetanseutvikling. De to første, ønskestyrt og behovsstyrt var ikke planlagte og dukket opp enten fordi noen ønsket seg et digitalt verktøy eller fordi et behov oppstod. Det som var interessant var at den tredje inngangen som var styrt og planlagt ble brukt av samtlige skoler når de fikk nye system eller digitale verktøy initiert fra skoleeier. Datamaterialet gir ingen eksakte svar på hvorfor det er slik, men med bakgrunn i andre funn og utsagn kan det se ut til at det ligger en trygghet og en avlastning i at nivået over kommer med føringer som gjelder hele kommunen.

For det andre fant jeg at skoleleder inntar fire ulike roller i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling: tilrettelegger/organisator, digital rollemodell, overblikk/filter og flokkleder. Disse rollene beskriver skoleleders lederhandlinger og holdninger, og viser omfanget som skoleleders rolle har i dette arbeidet.

For det tredje fant jeg tre bekymringer som skolelederne ikke klarte å løse på en god måte: stor forskjell i lærernes digitale kompetanse, en merbelastning på de lærerne som strever med å holde tritt med den digitale utviklingen og det å følge med og følge opp utviklingen av pedagogiske verktøy og pedagogisk bruk av IT i klasserommet.

Det fjerde funnet viser at teknisk support og støtte fra IT-avdelingen fungerer meget tilfredsstillende på disse fem skolene.

Det femte funnet forteller at skolelederne finner pedagogisk og didaktisk støtte i arbeidet med digital kompetanseutvikling internt på skolene. Det fortelles om støtte fra ledergrupper, seksjonsledere, ressursgruppe og entusiaster eller ildsjeler. Skoleeier blir ikke sett på som pedagogisk og didaktisk støttespiller innenfor digital kompetanseutvikling.

For det sjette og siste fant jeg at skolelederne ønsker seg skoleeier som en sterkere støttespiller og pådriver i arbeidet med digital kompetanseutvikling. De ønsker seg:

- tydeligere føringer, jamfør manglende eller lite synlige planer på området fra skoleeiers side
- hjelp til å orientere seg og sortere i stadig nye digitale læremidler og verktøy
- hjelp til å øke alle skolenes digitale modenhet ved felles innkjøp av digital teknologi og å samarbeide på tvers av skolene i nettverk og på digi-dager.

Monitor 2016 slo fast at «IKT-situasjonen på skolene har i mange år vært et ildsjeldrevet område, hvor det har vært store lokale ulikheter i kompetanse, prioriteringer og satsing» (Egeberg et al., 2017, s. 111). Med støtte i datamaterialet mitt kan det se ut til at desentraliseringen av myndighet og ansvar for digitaliseringen ut til skolene har bidratt til store forskjeller i digital modenhet, heller enn større eierskap og gode lokale tilpasninger. Skolelederne foreslår mer og tettere samarbeid både mellom skoleeier og skolene, men også mellom skolene i kommunen som en løsning på en del av utfordringene de står i. For at skolelederne skal gjøre en god jobb når det gjelder digital kompetanseutvikling i skolene trenger de at:

1. Skoleeier har tydelige og kjente planer for digital kompetanseutvikling som de kan basere sine lokale planer på.
2. Skoleeier tar ansvar når det gjelder innkjøp av infrastruktur og digital teknologi slik at alle kommunens skoler har lik tilgang på utstyr.
3. Skoleeier har oversikt over digitale læremidler og verktøy og hjelper til med å sortere ut hvilke som er viktige å ta i bruk i skolene.
4. Et nettverk på tvers av skolene hvor de kan legge felles strategier og planer for å øke personalets digitale kompetanse og skolenes digitale modenhet.
5. Kompetansedeling på tvers av skolene i form av digi-dager og utlåning av lærerressurser.

Med bakgrunn i det som er skrevet tidligere om involvering og felles forankring, vil jeg påpeke viktigheten av at dette arbeidet gjøres i samarbeid med kompetente medarbeidere fra de ulike nivåene. Skolelederne trenger drahjelp, kanskje ved at skoleeier leder dette felles løftet og bidrar til at det kommer inn i en struktur og en ramme. Men det må skje i samråd med

skolelederne og personalet på skolene. De tas med både når det gjelder innkjøp og utvalg av digitale læremidler/verktøy. Og det er aktørene i skolene som må legge føringer for innhold i nettverk, digi-dager og kompetansedeling, basert på deres behov i samsvar med overordnede og interne planer for digital kompetanseutvikling. På den måten kan den røde tråden fra nasjonalt nivå, via kommunenivå og inn i skolenivå bli synlig og fellesarenaene bidra til både å øke den digitale kompetansen, men også å utjevne forskjellene i digital modenhet på de ulike skolene i kommunen. Hvis kommunen og skolene får til dette, vil de kunne sikre at kommunen leverer lik opplæring i digitale ferdigheter til alle elevene.

7.1 Tanker om videre forskning

Det er interessant å se at på tross av mange års innsats meldes det fremdeles om lite tydelige eller ikkeeksisterende planer for digital kompetanseutvikling på skoleeier- og skolenivå. Det ville vært interessant å utforske årsaken til at det er slik, og finne mulige løsninger på dette.

I min studie fant jeg at skoleeier nå har laget et ny plan for digital kompetanseutvikling i barnehage og skole. Det har vært utformet en slik plan tidligere, men den har ikke ført til at skolelederne har fått til å ta det ned til sine skoler og laget interne planer for digital kompetanseutvikling av skolens personale. Dette synes jeg er interessant. Hva skal til for at en slik kommunal plan skal føre til at skolen får til å arbeide systematisk med digital kompetanseutvikling? Og at en får til å løfte både det kollektive og den enkelte lærer slik at skolenes digitale modenhet øker, og den digitale opplæringen i skolene blir likeverdige? Dette temaet hadde vært interessant å utforske, kanskje gjennom et aksjonslæreprosjekt ved innføring av kommunens nye plan for digital kompetanseutvikling i skolene og barnehagene.

Kilder

- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20) : om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2020). Still a long way to go.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/still-a-long-way-to-go/>
- Dons, C. F. & Halvorsen, K. A. (2020). Ledelse og digitalisering. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra* (s. 314). Fagbokforlaget.
- Egeberg, G., Hultin, H. & Berge, O. (2017). *Monitor skole 2016, Skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanningen. S. f. I. i. utdanningen.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/monitor_2016_bm_-_2._utgave.pdf
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademiske forlag.
- Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). «Instructional leadership»- et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademiskeforlag.
- Engvik, G. (2012). Intructional leadership. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademiske forlag.
- Halvorsen, K. A. (2010). Kompetent klasseledelse- ledelse, læring og mestring i teknologitette klasserom. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. tapir akademiske forlag.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. tapir akademiske forlag.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. B., Loftsgarden, M. & Massimo, L. (2013). *Monitor skole 2013, Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Senter for IKT i utdanningen.
https://www.udir.no/globalassets/monitor_skole_2013_4des.pdf
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Iden, J., Danilova, K. B., Osmundsen, K. S. & Iden, J. (2022). *Digitaliseringsledelse* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Kelentric, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. Senter for IKT i utdanningen.
<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnskoleopplæringen 2017-2021*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/k_d_framtid_fornyelse_digitalisering_nett.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som kongelig resolusjon*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/o_verordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023-2030*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fc31c3d9df14cc4a91db85d3421501e/no/pdfs/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2022). Skoleledelse, tilpasset opplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats : - i en skole for alle?* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Meidell, M. & Edvardsen, M. (2020). Skoleeiers betydning for ledelse innenfra. Tre dimensjoner i utvikling av godt lederskap. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. SINTEF.
<https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2499893/A26525%2bLedelse%2bi%2bbarnehage%2bog%2bskole.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M. B., Forsstrøm, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Hagen, S. B. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og fremtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger. K. f. utdanning. https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20GrunDig_0.pdf
- Nilsen, N. O. (2010). Rektors ledelseskompetanse-hva skal til for å utvikle en digitalt kompetent skole? . I E. J. I. Roy-Asle Andreassen, Einar M. Skaalvik (red.) (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 107-122). Tapir akademisk forlag.
- Nygård, C. H. (2021). *Arbeidskrav 15DKSN3*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforl.
- Spurkland, S. & Blikstad-Balas, M. (2016). Digitalisering av skolen:De største utfordringene. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Bjørnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018, Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. U. i. Oslo.
<https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport..pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Eiers ansvar for kompetanseutvikling. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/eiers-ansvar-for-kvalitet-og-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Krav og forventninger til en rektor. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Vedøy, G. (2010). Demokratisk ledelse i skoler. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademiske forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD, Vurdering av behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklærings skjema

Vedlegg 3: Intervjuguide



[Meldeskjema](#) / [Skoleleders opplevelse av egen rolle i digital utvikling](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
655685

Vurderingstype
Standard

Dato
08.12.2022

Prosjekttittel

Skoleleders opplevelse av egen rolle i digital utvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Halvor Inge Bjørnsrud

Student

Charlotte Hellesten Nygård

Prosjektperiode

01.12.2022 - 23.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen 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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i masteroppgaven

”Skoleleders opplevelse av egen rolle i digital kompetanseutvikling?”

Hei!

Jeg jobber for tiden med min master i profesjonsfaglig digital kompetanse i regi av Universitetet Sørøst-Norge. Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt masterprosjekt hvor formålet er å belyse skoleleders opplevelse av egen rolle i digital kompetanseutvikling på skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på en av skoleleders mange ansvarsområder, nemlig utvikling i skolen, nærmere bestemt digital utvikling. Jeg vil, gjennom kvalitative intervju, prøve å fange opp skolelederens beretning om hvordan det ser ut fra deres synsvinkel. Hva opptar dem på dette feltet, hva er deres rolle og hvordan oppleves det?

Jeg vil prøve å svare ut denne problemstillingen:

Hvordan opplever skoleleder sin rolle i skolens digitale kompetanseutvikling?

Gjennom intervjuene vil jeg finne svar på disse forskerspørsmålene:

På hvilken måte forholder skoleleder seg til lærernes digitale kompetanse?

Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med å lede skolens digitale kompetanseutvikling?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Halvor Bjørnsrud er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å bruke skolene i Florø som informasjonskilde til masteroppgaven min. Det vil si at det bli 5 informanter dersom alle takker ja til å delta. Du får anledning til å delta på bakgrunn av din rolle som skoleleder for _____.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det 1 kvalitativt intervju som tar ca 1 time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om skolens og lærernes digitale kompetanse, utvikling av lærernes digitale kompetanse og profesjonsfellesskap, skoleleders rolle i den digitale kompetanseutviklingen og om støtte i dette arbeidet.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Dette vil lagres anonymisert og sikkert frem til jeg har fått transkribert og analysert materialet, så vil det bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil bare være jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som du gir i intervjuet. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale vil bli lagret på forskningsserver under arbeidet med masteren. Alle data vil bli anonymisert slik at du som informant ikke skal bli gjenkjent i publikasjonene av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven vil etter planen avsluttes august-23. Dine personopplysninger samt lydopptak vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet Sørøst-Norge ved Charlotte H. Nygård og/eller veileder Halvor Bjørnsrud.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg pr e-post: Paal.A.Solberg@usn.no eller tlf: 918 60 041

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Charlotte H. Nygård
(Masterstudent)

Halvor Bjørnsrud
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: ”*Skoleleders opplevelse av egen rolle i digital utvikling*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide**Problemstilling:**

Hvordan opplever skoleleder sin rolle i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?

Forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?
2. Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?

Tema:

1. Digital kompetanseutvikling- begrepsavklaring og skolens situasjon
2. Oppgaver og ansvar- skoleleders rolle
3. Mestring og støtte- skoleleders kompetanse og mestringsfølelse i arbeidet, støttespillere

Innledende spørsmål:

-Hva legger du i begrepet digital kompetanseutvikling i skolen?

Forskerspørsmål 1:

På hvilken måte arbeider skoleleder med skolens digitale kompetanseutvikling?

Underordnede spørsmål for å besvare dette:

- Hvilke oppgaver tenker du ligger i å drive digital kompetanseutvikling i skolen?
- Hvilke konkrete oppgaver når det gjelder arbeidet med digital kompetanseutvikling ser du på som dine?
- Hva er du mest fornøyd med at dere har fått til innen digital kompetanseutvikling på din skole?
- Hvilke grep har dere tatt som skole for å få til dette?
- Hvordan arbeider dere med digital kompetanseutvikling på din skole?
- Hvilken rolle vil du si at du som skoleleder har i skolens digitale kompetanseutvikling?

Forskerspørsmål 2:

Hvilken støtte har skoleleder i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?

Underordnede spørsmål for å besvare dette:

- Hvilke av oppgavene innen digital kompetanse føler du at du mestrer godt?
- Er det noen oppgaver du synes er utfordrende?
- Hvilke faktorer har betydning for at du skal kunne gjøre en god jobb når det gjelder digital kompetanseutvikling?
- Hvilken støtte har du i arbeidet med skolens digitale kompetanseutvikling?
- Hvilke muligheter for støtte skulle du ønske var der?
- Er det noen oppgaver/områder innen digital kompetanseutvikling du ikke får gjort? Hvorfor?