

Roger Kransvik

Rektor som leder av skolen i digital utvikling

Hva kjennetegner ledelse som kan bidra til å fremme utvikling av digital kompetanse hos elevene?

Grimstad, 1. juni 2011

Master i skoleledelse
NTNU 2011

Forord

“Et privilegium å være lærer” er tittelen på en bok jeg av og til vender tilbake til, ikke minst fordi jeg synes tittelen i seg selv er inspirerende samtidig som boken sier mye om hvordan det er å jobbe innen skolen, enten det er som lærer eller skoleleder. På samme måte har det vært et privilegium de siste årene å ha fått forholdene lagt til rette fra familie og arbeidsgiver slik at jeg har kunnet gjennomføre masterstudiet i skoleledelse ved NTNU, som nå munner ut i denne masteroppgaven.

Det har vært både spennende og krevende å inneha rollen som forsker innen feltet skoleledelse det siste året. Spennende fordi jeg gjennom temaet “Rektor som leder av skolen i digital utvikling” har forsket på et felt som opptar meg som skoleleder og krevende fordi det har foregått i tillegg til daglige rutiner og arbeidsoppgaver. Nå er imidlertid siste ord skrevet, og jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke både familie og arbeidsgiver for tiden og ressursene jeg har fått lov til å bruke på dette. En stor takk også til mine tre informanter, som velvillig har satt av tid til å svare på mine spørsmål og følge opp mine henvendelser i ettertid. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien.

Jeg vil også rette en takk til Kjell Atle Halvorsen ved NTNU, som gjennom en tidligere modul satte meg på sporet av det som i ettertid ble til temaet for denne oppgaven. Til slutt vil jeg ikke minst rette en stor takk til min veileder, førstelektor ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Carl Fredrik Dons, for gode tilbakemeldinger og hjelp gjennom prosessen med å slutføre denne oppgaven.

Grimstad, 1. juni 2011

Roger Kransvik

Sammendrag

Temaet for denne studien er "Rektor som leder av skolen i digital utvikling" og hva dette betyr for rektorene på de videregående skolene til NLM¹. Gjennom problemstillingen *"Hva kjennetegner ledelse som kan bidra til å fremme utvikling av digital kompetanse hos elevene?"* og forskningsspørsmålene *hvordan forstår rektorene begrepene "digital kompetanse" og "digital utvikling"?, hvordan er IKT-satsningen organisatorisk forankret? og har den digitale utviklingen ført til at rektorene trenger ny eller endret fokus på ledelse?* har jeg så søkt å finne svar på dette.

Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming har jeg søkt å få et innblikk i rektorenes livsverden. Datainnsamlingen er gjennomført ved bruk av semistrukturerte intervju med tre rektorer, basert på en åpen fenomenologisk tilnærming. Analysen av det empiriske materialet har skjedd innenfor en hermeneutisk fortolkningsramme, og datainnsamlingen og bearbeidingen av empirien har funnet sted innenfor de etiske rammer som er naturlig å trekke opp for et slikt forskningsprosjekt.

Funnene viser at rektorene må ha en begrepsforståelse som er forankret i etablert teori og forskning, og at denne må aksepteres og forstås innad i egen organisasjon. Det er videre nødvendig å utvikle skolene som lærende organisasjoner, da mye av utviklingsarbeidet knyttet til IKT, samt prosessen med bygging av felles forståelse og språk, må skje internt. Undersøkelsen viser også nødvendigheten av å utvikle visjoner og strategidokumenter, hvilket igjen krever at rektorene har et helhetlig, strategisk syn på utviklingsarbeidet. Autonom råderett over skolenes ressurser, gjennomføring av ståstedsanalyser og aktiv involvering fra skolenes styrer er andre faktorer av positiv betydning. Når det gjelder ledelsesform peker funnene på flere forhold som gjør det hensiktsmessig å betrakte distribuert ledelse som egnet til å imøtekomme utfordringene rektorene står ovenfor knyttet til digitalt utviklingsarbeid.

Funnene viser videre at rektorene har ulik forståelse av sentrale begrep som digital kompetanse og digital utvikling og at de i liten grad støtter seg til anerkjent teori og forskning når det gjelder forståelse av hva som kjennetegner ledelse som fremmer digital kompetanse.

¹ Norsk Luthersk Misjonssamband

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iii
1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Forskningsspørsmål – avgrensning av problemstillingen.....	3
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2. Teoretisk perspektiv	4
2.1 Digital kompetanse.....	4
2.2 Digital kompetent skole	5
2.2.1 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – Erstads modell.....	6
2.2.2 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – ITU Monitor	7
2.2.3 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – Skolementor	8
2.2.4 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – oppsummering	9
2.3 IKT og skoleledelse.....	9
2.4 OECD- rapporten “Improving School Leadership”	11
2.5 Ledelsesteorier	13
2.5.1 Distribuert ledelse.....	14
2.5.2 Lærende organisasjoner vs. distribuert ledelse	15
2.5.3 Lærende organisasjoner.....	16
3. Forskningsstrategi og metode	17
3.1 Kvalitativ metode.....	18
3.1.1 Fenomenologisk perspektiv.....	19
3.1.2 Hermeneutisk analyse	19

3.2	Forskningsintervjuet	20
3.3	Beskrivelse av datainnsamlingen	21
3.3.1	Utvalget	21
3.3.2	Intervjuguide og pilotintervju	22
3.3.3	Intervjuene og transkriberingen	23
3.4	Analysemetode	24
3.5	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	25
3.5.1	Troverdighet og bekreftbarhet	25
3.5.2	Overførbarhet	26
3.6	Etiske refleksjoner	26
4.	Presentasjon og analyse av data	28
4.1	Rektorenes begrepsforståelse	29
4.1.1	Digital kompetanse	29
4.1.2	Digital utvikling.....	30
4.1.3	Digitale medier.....	31
4.1.4	Skolen i digital utvikling	31
4.1.5	Oppsummering av begrepsforståelsen	33
4.2	Organisatorisk forankring av den digitale satsningen.....	33
4.2.1	Pådrivere for digital utvikling.....	33
4.2.2	Ledelse av digital utvikling	34
4.2.3	Plan for den digitale satsningen.....	35
4.2.4	Digital satsning vs. organisering av skolen	36
4.2.5	Oppsummering av organisatorisk forankring	37
4.3	Ledelsesfokus knyttet til den digitale satsningen	38
4.3.1	Endret måte å lede på som følge av den digitale satsningen?	39
4.3.2	Lede for å justere eller endre praksis?	39
4.3.3	Rektors ledelseskompetanse – tilstrekkelig?	40

4.3.4 Egen skole – en lærende organisasjon? m.m.....	40
4.3.5 Forståelse av distribuert ledelse	41
4.3.6 Beskrivelse av egen skole ut i fra egne tanker og refleksjoner	42
4.3.7 Oppsummering av organisatorisk forankring	42
5. Drøftinger	43
5.1 Rektorenes begrepsforståelse	44
5.1.1 Ulik begrepsforståelse – og hva betyr så det?.....	44
5.1.2 Lik egenvurdering – og hva betyr så det?	45
5.1.3 Digital utvikling – og hva betyr så det?	46
5.1.4 Oppsummering, drøfting av begrepsforståelse.....	47
5.2 Organisatorisk forankring av den digitale satsningen.....	47
5.2.1 Rektors rolle i den digitale utviklingen – og hva betyr så det?	48
5.2.2 Styrets involvering – og hva betyr så det?	51
5.2.3 Oppsummering, drøfting av organisatorisk forankring	52
5.3 Ledelse av den digitale satsningen	52
5.3.1 Rektorenes syn på ledelse – og hva betyr så det?	52
5.3.2 Distribuert ledelse – og hva betyr så det?	53
5.3.3 Distribuert ledelse vs. lærende organisasjoner – og hva betyr så det?	55
5.3.4 Oppsummering – drøfting av ledelse av den digitale satsningen.....	57
6.0 Avsluttende kommentarer	57
7.0 Litteraturliste.....	60
8. Innholdsfortegnelse vedlegg	66

1. Innledning

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fikk begrepet digital kompetanse en sentral plass i norsk skole. Bruk av digitale verktøy er nå en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag og skal således bidra til utvikling av og være en del av fagkompetansen. Samme år som implementeringen av Kunnskapsløftet startet, deltok jeg for første gang på skolelederkonferansen "Skolen i digital utvikling", en konferanse som satte ord på noen av de ledelsesmessige- og pedagogiske utfordringene skolen med dette ville stå ovenfor. Disse to hendelsene har siden den gang både preget og endret arbeidsdagen min som skoleleder. Mye tid har gått med til å erverve kompetanse innen feltet og å lede og gjennomføre digitale utviklingsprosjekt på egen skole. Samtidig har jeg gjennom ulike moduler i masterstudiet kunnet betrakte den digitale utviklingen i lys av forskning og teori. I sum har dette dannet grunnlaget for temaet for denne masteroppgaven, "Rektor som leder av skolen i digital utvikling".

Krumsvik (2007) beskriver det som har skjedd i norsk skole de siste årene som en digital læringsrevolusjon, og en revolusjon fører nødvendigvis med seg forandringer. *"Når forandringens vind blåser, bygger noen vindskjermer, mens andre bygger vindmøller"* lyder et kinesisk ordtak som ser ut til å passe som beskrivelse på mye av det som har skjedd siden det digitale inntoget i skolen for alvor tok til i 2006. Noen skoleledere ser ut til å ha snudd ryggen til vinden i håp om at den ville løye, mens andre igjen har benyttet den til å skape fremdrift. Fremdriften hemmes imidlertid av uklare eller ulike oppfatninger om hvor kursen skal gå, og ikke minst om hvordan man best kommer seg dit. For mange handler dette også om å bevege seg i ukjent og krevende terreng for og nå et mål som i seg selv kan oppleves som uklart.

Den longitudinelle, kvantitative studien ITU Monitor har siden 2003 undersøkt ulike forhold knyttet til faglig og pedagogisk bruk av IKT på ulike trinn i grunnskolen og videregående skole. ITU Monitor 2007 (Arnseth, Hatlevik, Kløvstad, Kristiansen og Ottestad, 2007) viste at det ikke finnes en felles forståelse i skolen av hvordan begrepet digital kompetanse skal defineres. Videre viste undersøkelsen at utvikling av digital kompetanse og implementering av IKT i læringsarbeidet krever en

organisasjonsendring og at skolens ledelse av den grunn må ha kunnskap om hva som fremmer eller hemmer denne utviklingen og implementeringen på organisasjonsnivå. Et annet funn fra undersøkelsen var at arbeidet med å realisere skolens IKT-planer foregikk forholdsvis usystematisk og at det derfor kan synes et behov for mer strukturerte og formelle prosesser, som igjen har nære bånd til skolen som lærende organisasjon.

Den påfølgende undersøkelsen, ITU Monitor 2009 (Berge, Hatlevik, Kløvstad, Ottestad & Skaug, 2009), viste at også strukturelle og organisasjonsmessige kjennetegn ved skolene har betydning for utviklingen av elevenes digitale kompetanse. Men hvordan skal man fra skoleledelsens side innrette skolen som organisasjon for å gjøre den i stand til å fremme digital kompetanse hos elevene, når grunnforståelsen av selve begrepet ser ut til å mangle eller i beste fall defineres på ulike måter? Ut i fra dette ønsker jeg som masterstudent å bruke masteroppgaven til å forske på hva den digitale utviklingen betyr for rektor som skoleleder, hvordan begrepene digital kompetanse og utvikling forstås og hvilke organisatoriske konsekvenser det bør få for fremtiden. Forskningen vil bli knyttet opp mot et utvalg av de videregående skolene til Norsk Luthersk Misjonssamband (NLM), da det er på en av disse skolene jeg selv arbeider som inspektør, og funnene vil således først og fremst være gjeldene for disse skolene.

1.1 Problemstilling

“Rektor som leder av skolen i digital utvikling” er et stort tema som må avgrenses og konkretiseres. Mitt fokus vil være på hvordan rektorene på de videregående NLM-skolene forstår begrepene digital kompetanse og utvikling og hva det betyr for rektor som skoleleder at han nå leder en skole i digital utvikling. Ut i fra dette har jeg formulert følgende problemstilling for masteroppgaven:

”Hva kjennetegner ledelse som kan bidra til å fremme utvikling av digital kompetanse hos elevene?”

1.2 Forskningsspørsmål – avgrensning av problemstillingen

For å avgrense problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som har vært bestemmende for valg av teori, forskningsmetode og intervjuguide, og med det funnene i denne undersøkelsen:

- Hvordan forstår rektorene begrepene ”digital kompetanse” og ”digital utvikling”?

Med bakgrunn i at forskning viser at skoleledere har ulik begrepsforståelse ønsker jeg gjennom dette spørsmålet å avdekke hvordan dette forholder seg på de videregående skolene til NLM, da denne forståelse slik jeg ser det henger sammen med de organisatoriske valg rektor tar knyttet til implementeringen av IKT. Videre har jeg ønsket å avdekke hva rektorene bygger sin forståelse på, om det finnes en felles begrepsforståelse innad i organisasjonen og hvordan denne forståelsen samsvarer med begrepsbruken i styringsdokumentet Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06.

- Hvordan er IKT-satsningen organisatorisk forankret?

Bakgrunnen for dette spørsmålet er å avdekke rektors rolle i forhold til ledelse som fremmer digital utvikling. Er dette noe rektor er leder og pådriver for selv, finnes det planer for arbeidet og hvordan er dette organisatorisk forankret?

- Har den digitale utviklingen ført til at rektorene trenger ny eller endret fokus på ledelse?

Dette spørsmålet har til hensikt å belyse rektorenes ledelsessyn, hva som styrer dette og om det har forandret seg som følge av den digitale utviklingen.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler samt forord, sammendrag, innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg. Innledningsvis beskriver jeg i kapittel 1 bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, før kapittel 2 redegjør for det teoretiske grunnlaget jeg har anvendt for å belyse temaet og analysere funnene.

Videre redegjør jeg i kapittel 3 for valg av forskningsmetode samt hvordan dataene er fremskaffet og analysert. Deretter presenteres funnene i kapittel 4, før jeg i kapittel 5 drøfter disse opp mot det teoretiske grunnlaget. Avslutningsvis gir jeg i kapittel 6 noen avsluttende kommentarer.

2. Teoretisk perspektiv

Gjennom dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teoribakgrunnen og teorigrunnlaget jeg har lagt til grunn for min forståelse av temaet og som de empiriske funnene er holdt opp mot og som danner forståelsesrammen for analysene (Postholm, 2010). Som teoribakgrunn har jeg i hovedsak støttet meg til St.meld. nr. 30 "Kultur for læring", utredninger fra ITU² og OECD³-rapporten "Improving School Leadership", mens teorigrunnlaget i hovedsak er knyttet opp mot forståelsen av digital kompetanse, generelle perspektiver på skoleledelse og spesielle perspektiver på skoleledelse i forhold en skole som er i digital utvikling. I tillegg til de hovedteorier som presenteres her, vil jeg i drøftingskapitlet også komme inn på andre teorier, men da i begrenset omfang.

2.1 Digital kompetanse

Erstad skriver at "digital kompetanse er å finne i spenningsfeltet mellom skole og fritid, mellom formell og uformell læring, og mellom mediekultur og institusjonalisert læringskultur" (Erstad, 2005:122). Digital kompetanse vil derfor ikke være noe elevene fullt ut besitter fra før og tar med seg inn i skolen. Det vil heller ikke være noe de fullt ut kan lære seg innenfor skolens rammer. Digital kompetanse vil, som Erstad skriver, utvikles gjennom et samspill mellom ulike læringsarenaer og kulturer hvor skolen er en sentral aktør.

Hva består så digital kompetanse av? Kompetanse er et begrep som brukes i mange, og til dels ulike, sammenhenger. Slik Erstad benytter begrepet, innbefatter det ferdigheter og dannelse, noe som jo er kjente elementer innenfor skolen. Det å legge til rette for at elevene skal tilegne seg ulike ferdigheter og dannelse har vært, og er

² Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, en del av Senter for IKT i utdanningen

³ Organisation for Economic Co-operation and Development

fremdeles, sentralt i skolen. Når man så kobler på begrepet digital, mener Erstad at man synliggjør et møte mellom ny teknologi og kjente og tradisjonelle begreper. Han skriver videre at "på den måten kan begrepene i seg selv tvinge frem en økt bevissthet om betydningen av digital kompetanse i skolen" (Erstad, 2005:125). Han har nok et retorisk poeng når han sier dette, men jeg tror allikevel ikke at dette er nok til å skape forståelse av innholdet i begrepet innad i skolen. ITU monitor 2007 viser nettopp dette, at det ikke finnes en felles forståelse av begrepet digital kompetanse (Arnseth et al., 2007).

Det er dermed nødvendig å avgrense og avklare begrepet gjennom en definisjon, og jeg velger som min forståelsesbakgrunn av begrepet å støtte meg til definisjonen som ble utledet av ITU i 2005 i forbindelse med utredningen "Digital skole hver dag", og som har sin bakgrunn og forankring i læreplanverket LK06: "Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet" (ITU, 2005:8). Denne definisjonen samsvarer også i følge ITU (2005) med begrepet "digital literacy", som er viktig med tanke på gjennomgangen av den engelskspråklige OECD-rapporten i delkapittel 2.4 og Erstads forståelse av begrepet, selv om han utelater begrepene kreativitet og læring i sin definisjon og omtaler kunnskapssamfunnet som det lærende samfunnet. Erstad bekrefter også at forståelsen av kompetansebegrepet, som er angitt i definisjonen, samsvarer med DeSeCo⁴-rapporten til OECD (Erstad, 2010).

Definisjonen inneholder begrepet digitale medier, forstått som "de mediene som blir brukt for å kommunisere og lagre informasjon i den digitale verden. Det vil si datamaskiner, ulik programvare for slike maskiner og internett" (Erstad, 2010:12).

2.2 Digital kompetent skole

Mens begrepet digital kompetanse ut i fra utledningen ovenfor er å betrakte som kompetanse på individnivå, er begrepet digital kompetent skole å forstå på organisasjonsnivå. Det betyr ikke at begrepene er motstridende, men at skolen som organisasjon må ta opp i seg og utvikle eller legge til rette for å fornye den

⁴ Definition and Selection of Competencies

kompetansen som befinner seg på individnivå, både hos elever og ansatte. Dette fordrer en lærende organisasjon, noe som omtales i delkapittel 2.5.

Da utviklingen av digital kompetanse må sees i sammenheng med den digitalt kompetente skole, er det viktig å identifisere det som kjennetegner denne type skole. Dette vil bli belyst gjennom modeller utarbeidet av Erstad, ITU Monitor og Skolementor. Det bør nevnes at disse har det til felles at de alle har sitt utgangspunkt i fagmiljøet rundt ITU. Samtidig er Skolementor utviklet med utgangspunkt i det britiske BECTAs Self-review framework⁵ og med det får vi en begrepsforståelse som også har en internasjonal forankring.

2.2.1 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – Erstads modell

Overordnet for Erstad er det faktum at digitalt utviklingsarbeid må være en integrert del av det generelle utviklings- og endringsarbeidet i skolen, slik at man som skoleleder kan ha et helhetlig strategiperspektiv på dette. Videre legges det stor vekt på skolens endringsberedskap knyttet opp mot dens kultur for utvikling og læring samt at skolen har en transparent infrastruktur som fungerer godt og en teknologi som fungerer optimalt. Lærernes evne til å bryte med innarbeidede tankeretninger og rammer i skolen omtales videre som en forutsetning for konstruktivt IKT-arbeid knyttet til opplæringen. Samtidig finnes det eksempler på vellykket utviklingsarbeid knyttet til IKT ved skoler hvor faktorene ovenfor ikke var til stede, noe som viser hvordan IKT, i kombinasjon med andre faktorer, kan være en katalysator for utvikling, spesielt hvis skolens ledelse er sterk og innovasjonsorientert (Erstad, 2010).

En oppsummering av Erstads kjennetegn på den digitalt kompetente skolen kan fremstilles som vist i figur 1 på neste side. Den samme modellen var å finne i Erstad (2005), og i den digitale verden, hvor utviklingen skjer raskt, kan fem år sees på som en relativt lang periode. Innføring av bærbare PC-er, utvikling av Web 2.0, digital eksamen og videreutviklet pedagogisk programvare medfører at innholdet i betingelsene endrer seg. Betingelsene i seg selv står imidlertid fast, og modellen ser

⁵ Verktøy for vurdering og forbedring av skolens bruk av IKT for læring i regi av British Educational Communications and Technology Agency

derfor ut til å være godt egnet til å beskrive kjennetegn på den digitalt kompetente skolen.



Figur 1. Betingelser for en digitalt kompetent skole (Erstad, 2010:175)

2.2.2 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – ITU Monitor

Et viktig bidrag i arbeidet med å identifisere kjennetegn på den digitalt kompetente skolen er den longitudinelle studien ITU Monitor, hvis hensikt er å kartlegge faglig bruk av IKT på ulike trinn i opplæringen. Siste publiserte undersøkelse er fra 2009, og har med utgangspunkt i blant annet en prøve i digital kompetanse for elever og lærere identifisert seks kjennetegn ved den digitalt kompetente skolen.

Som hos Erstad ser vi at skoleleder har en viktig rolle i forbindelse med utviklingen av den digitalt kompetente skolen. De økonomiske prioriteringene rektor tar i forhold til infrastruktur og de holdninger som kommer til uttrykk i forhold til pedagogisk bruk av IKT, legger føringer for elevenes tilegnelse av digital kompetanse (Berge et al., 2009). Rapporten viser også at tilgangen til ledige datamaskiner fortsatt er en viktig faktor for utviklingen av digital kompetanse, noe som igjen henger sammen med skoleleders prioriteringer. Videre peker den på at datamaskiner i seg selv ikke er nok for at skolen skal være digitalt kompetent, men at fokuset også må være på hvordan IKT kan brukes som et didaktisk redskap (Berge et al., 2009).

Et annet kjennetegn er knyttet til skolens satsning på integrering av fagspesifikke læremidler i undervisningen, og rapporten viser til en positiv sammenheng mellom denne satsningen og elevresultatene på prøven i digital kompetanse. Faglig bruk av digitale læringsplattformer, LMS, viser den samme positive sammenheng. Det siste kjennetegnet er knyttet til lærernes kompetansebehov og skolens systematiske satsning på å heve denne, spesielt gjennom eksterne kurs og foredragsholdere, da dette også virker positivt inn på elevenes testresultater (Berge et al., 2009).



Figur 2. Kjennetegn ved digitalt kompetente skoler (etter Berge et al., 2009)

Rapporten refererer også til TALIS-2008⁶ i forbindelse med forholdet knyttet til kommunikasjonen mellom skoleleder og kollegium som antyder at norsk skole er preget av en svakt utviklet skolekultur men en desto sterkere individuell kultur, der både undervisning og kompetanseheving blir sett på som et individuelt ansvar. Funnene i rapporten peker på dette forholdet og viser til at “funnene i ITU-Monitor 2009 synliggjør etter vår oppfatning skillet mellom skoler som har en velfungerende dialog mellom ledelse og kollegium, og dem som ikke har det” (Berge et al., 2009:16). Et sentralt lederansvar blir derfor å ta de nødvendige strategiske grepene i forhold til kompetanseutvikling, infrastruktur og skolens planverk (Berge et al., 2009).

2.2.3 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – Skolementor

Skolementor er en nettbasert ressurs for skolens ledelse til bruk for vurdering av skolens digitale tilstand. Refleksjon og skoleutvikling står sentralt, og målet er at skolen gjennom Skolementor kan utvikle/styrke planer og strategier for å legge grunnlag for læring for fremtiden (Skolementor).

⁶ OECDs internasjonale undersøkelse Teaching And Learning International Survey

Fordelt på seks områder setter Skolementor navn på viktige faktorer eller kjennetegn på den digitalt kompetente skole, hvor ledelse og rammevilkår utgjør det første. Her vektlegges nødvendigheten av en helhetlig forståelse av skoleutvikling og berører tema som visjon, strategi og administrative- og økonomiske rammevilkår. Skolens ressurser legger vekt på tema som knyttes opp mot pedagogisk bruk av IKT, herunder fysisk miljø, hardware, software og driftsaktiviteter. Det tredje området handler om kartlegging og planlegging og tar for seg tema som kompetanse og kompetanseutvikling, mens området digital kompetanse er knyttet opp mot utvikling og vurdering av digital kompetanse hos eleven. Pedagogisk praksis innbefatter tema som bruk av IKT i læring og undervisning samt motivasjon for læring. Det siste området, organisasjon, omhandler tema som skolekultur og skoleutvikling (Skolementor).



Figur 3. Kjennetegn på skolens digitale kompetanse (etter Skolementor, 30.1.2011)

2.2.4 Kjennetegn på den digitalt kompetente skolen – oppsummering

Det synes å være mange sammenfallende betingelser eller kjennetegn i modellene som fremstilt i figur 1, 2 og 3, selv om ordlyden kan være noe forskjellig. Videre inneholder modellene få forskjeller av betydning rent innholdsmessig. Jeg vil derfor bruke modellene om hverandre som grunnlag for den delen av undersøkelsen som omhandler forståelsen av begrepet digitalt kompetent skole, herunder hvordan skolene må innrettes for å bli digitalt kompetente.

2.3 IKT og skoleledelse

Krumsvik (2007) legger vekt på at IKT ikke må betraktes som et enkeltstående verktøy, men at man må ha en tilnærming som gjør at man kan se pedagogikk, organisering og ledelse i sammenheng med teknologien IKT representerer. En vellykket implementering av IKT vil derfor fordre at skoleledelsen evner å se at dette

berører alle nivåer og felt i skolen. St.meld. nr. 30 “Kultur for læring” (2003-2004) er tydelig på at digital kompetanse, uttrykt ved “å kunne bruke digitale verktøy” (LK06, 2006), skal ha en sentral plass i opplæringen, og sidestilles med det å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig. Samtidig handler IKT om mer enn å sette strøm på gamle læremidler og metoder (Krumsvik, 2007). Dermed må man se integreringen av IKT i skolen i sammenheng med skoleledelse og organisasjonsutvikling.

Halvorsen (2009) referer til E-Learning Nordic 2006⁷ som vektlegger betydningen av en engasjert skoleledelse og går så langt som å hevde at “uten forankring i en engasjert skoleledelse er en vellykket implementering utenkelig” (Halvorsen, 2009:74). Sentrale utfordringer for skoleleder i det komplekse arbeidet med å integrere IKT vil av den grunn være knyttet til å se helhetlig og systemisk på forhold knyttet til visjon, kompetanse, insentiver, ressurser og planer. En samlende visjon er nødvendig for å unngå forvirring om hva man ønsker å oppnå, personalet må ha tilstrekkelig kompetanse for å føle trygghet, insentivene gir drivkraft, tilstrekkelige ressurser gir handlingsrom mens planene sikrer at satsningen ikke blir sprikende (Halvorsen, 2009).

Erstad (2010) omtaler skoleledelsen som en endringsagent i forhold til implementering av IKT i skolen, og beskriver en leder som må være involvert, fleksibel og visjonær i forhold til utviklingsarbeidet. Samtidig som ledelsen må være visjonær, må den også evne å forankre det som har med IKT å gjøre i erfarte behov på egen skole. Videre må ledelsen kunne kommunisere nødvendigheten av og legitimiteten til endringene tydelig ovenfor både pedagoger og elever, drive andre i et utviklingsforløp, være teambygger internt og nettverksaktør innenfor og utenfor egen organisasjon og ikke minst må den se på seg selv som lærende. Det legges videre vekt på at skoleutvikling knyttet til IKT må foregå innenfor en skolekultur der både ledelse og lærere kan takle uvisshet, samtidig som det utarbeides strategidokumenter for å nå felles mål (Erstad, 2010).

⁷ Fellesnordisk undersøkelse som fokuserer på effekten av IT i utdanningssektoren

Dons (2009) peker på flere perspektiver i forhold til digital utvikling og forståelsen av skoleledelse, blant annet forholdet mellom skoleleder som faglig- og administrativ leder og stiller spørsmålsteget ved om den digitale utviklingen gjør at dette må endres eller om det krever endrede former for ledelse. I forhold til rektor som leder av en skole som skal bidra til digital utvikling og fremme digital kompetanse i en digital tid, pekes det på at rektor må ha økt oppmerksomhet på hvordan eleven opptrer i det offentlige rom. Elevene er ikke digitale bare på skolen, men vel så mye og antakelig på andre måter utenom skolen, og dette må også være i fokus. I forlengelsen av dette må rektor legge til rette for og være premissleverandør for å skape læringssituasjoner som tar elevenes eksisterende digitale kompetanse på alvor for å bruke den i ulike læringssituasjoner slik at den kan utvikles i den retningen skolens mandat tilsier. Dette vil berøre både læringsinnhold, arbeidsforhold og oppgavekulturer. I en skole der lærernes digitale kompetanse og vilje er svært varierende vil dette stille store krav til rektor som både pedagogisk og administrativ leder (Dons, 2009).

2.4 OECD- rapporten “Improving School Leadership”

Det er så langt pekt på flere forhold som belyser ledelsens rolle i arbeidet med å utvikle en digital kompetent skole for derigjennom å fremme elevens digitale kompetanse. Disse funnene støttes også av OECD-rapporten “Improving School Leadership”, som tydeliggjør betydningen skolens ledelse har på elevenes læring og konkluderer med at:

[...] effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling. Within each individual school, leadership can contribute to improve student learning by shaping the conditions and climate in which teaching and learning occur (Pont, Nusche & Moorman, 2008:16).

Rapporten konkluderer videre med at: “[...] school leadership provides a bridge between internal school improvement processes and externally initiated reform” (Pont et al., 2008:16).

Ser man dette i lys av innføringen av IKT i norsk skole, kan det være liten, om noen, tvil om at skoleleder har en viktig rolle når det gjelder implementeringen av dette som pedagogisk verktøy og læringsmål. Den samme rapporten hevder at det nå er flere

bevis for at skolens ledelse kan bidra til økt læring gjennom tilrettelegging av rammevilkår og læringsklima for læring og undervisning. I forhold til lærerne peker rapporten på at ledelsen påvirker lærernes motivasjon, kapasitet og arbeidsforhold som igjen er med på å forme den klasseromspraksis læringen og undervisningen foregår innenfor.

Sentrale reformer, som innføring av IKT i skolen gjennom Kunnskapsløftet, må følges av interne skoleutviklingsprogram for å skape endring. Dette krever "leadership" og at ledelsen føler eierskap til reformen. Det legges i den forbindelse vekt på at aktiv involvering fra ledelsen øker sannsynligheten for vellykkede reformer.

OECD-rapporten (re)definerer og setter søkelys på fire sentrale ansvarsområder for skolelederen for derigjennom å skape bedre skoleledelse:

1. Supporting, evaluating and developing teacher quality

En sentral lederfunksjon vil være å skape grunnlag og klima for organisasjonsutvikling (Pont et al., 2008). I det norske utdanningssystemet, hvor reformene de siste årene oppleves å ha kommet tett, må det fra skoleledelsens side legges til rette for læring innad i organisasjon, slik at man har noe å møte endringene med. I forhold til IKT vil dette ikke bare gjelde maskinvaren og den tekniske infrastrukturen på skolen, men også i forhold til å være pådriver for pedagogisk utviklingsarbeid. Ny teknologi krever ny eller reformert pedagogikk og didaktikk, og mye av dette må skje på den enkelte skole (Pont et al., 2008).

2. Goal-setting, assessment and accountability

For å kunne styre er det viktig å ha noe å styre mot, noe som angir retningen for den veien skolen skal bevege seg. I den forbindelse må skoleledelsen utarbeide lokale mål for hva man ønsker å oppnå i forhold til elevenes læring, vurdere resultatene opp mot målene og gjøre nødvendige endringer i organisasjonen for å nå de ønskede målene. Skolen må dermed bli mer målstyrt enn den er i dag (Pont et al., 2008).

3. Strategic resource management

Skoleledelsen må bruke de tilgjengelige ressursene slik at de innrettes mot å nå skolens læringsmål. Det er derfor viktig at skolene får mest mulig autonom råderett over skolens finansielle- og menneskelige ressurser (Pont et al., 2008).

4. Leadership beyond the borders

Det siste ansvarsområdet peker på viktigheten av å delta i ulike samarbeid med andre skoler, læringsinstitusjoner og politiske myndigheter. Skolen må dermed åpne seg mot og samarbeide med sine omgivelser, noe som igjen vil bidra til å fremme læring (Pont et al., 2008).

Hvordan skal ledelsen så organiseres for å være i stand til å dekke disse fire ansvarsområdene? OECD-rapporten peker i den forbindelse på distribuert ledelse og sier "[...] the distribution of leadership among different people or groups at the school level as another key policy strategy for improving school leadership." (Pont et al., 2008:73). Med bakgrunn i dette vil ledelsesteorier generelt og distribuert ledelse som ledelsesform spesielt bli drøftet i delkapittel 2.5.

2.5 Ledelsesteorier

Forskning på skoleledelse og litteratur fra forskningsfeltet viser hvordan nye begrep oppstår for å beskrive nye sider ved ledelse, noe som har resultert i begrep som pedagogisk ledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse. Felles for disse og andre begrep er at de har søkt å dekke inn tidsmessig viktige sider ved skoleledelse (Møller, 2005). Som et resultat av det har vi de siste 10-årene sett en dreining fra det som beskrives som instructional leadership til transformativ ledelse og nå også distribuert ledelse (Hallinger 2003, Møller 2005), hvor Harris omtaler den distribuerte ledelsesformen som "[...] the leadership idea of the moment" (Harris, 2008:13). Fokuset har dermed skiftet fra ledelse preget av ovenfra og ned filosofi til et syn der ledelse gjerne deles og like gjerne kommer nedenfra som fra rektor, uttrykt som transformativ ledelse. Dette vil i større grad evne å utvikle skolen i retning av innovasjon og nytenkning, noe som er spesielt viktig med tanke på utviklingen av digital kompetanse (Hallinger, 2003).

Samtidig problematiseres det at det teoretiske grunnlaget for transformativ ledelse gjerne knyttes opp mot karismatisk autoritet og det som karakteriseres som romantisk heltedyrking av formelle ledere. Som en reaksjon på dette kan vi nå se mer fokus på ledelse preget av aktivitet og samhandling i form av distribuert ledelse og ledelse i spenningsfeltet mellom transformativ og distribuert ledelse (Møller 2005, Dons 2009).

Dons (2009) peker på flere forhold knyttet til den digitale utviklingen som gjør det hensiktsmessig å betrakte skoleledelse både i forhold til transformativ og distribuert ledelse og dermed også i spenningsforholdet mellom disse. Den digitale utviklingen omhandler verdier som dannelse og demokrati, som best kan forstås gjennom et transformativt syn på ledelse. Samtidig handler den digitale utviklingen om å beherske og utvikle de tekniske ferdigheter som teknologien til enhver tid gir rom for, noe som best kan ivaretas gjennom et distribuert syn på ledelse. Transformativ ledelse forstås i denne sammenhengen som en ledelsesform som tar utgangspunkt i verdier og retter oppmerksomheten mot relasjoner og er nært knyttet til lederatferd og formelt lederskap, mens distribuert ledelse kan forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom ulike aktører, omgivelser og teknologi (Dons, 2009).

Ut i fra gjennomgangen ovenfor, samt anbefalingene fra OECD-rapporten, vil den videre tilnærmingen til ledelsesteori være knyttet opp mot distribuert ledelse som fenomen, distribuert ledelse sett i forhold til lærende organisasjoner og generelle teorier om lærende organisasjoner.

2.5.1 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse kan forstås som “[...] en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi” (Dons, 2009:91) og beskrives av Ottesen og Møller som “aktiviteter ledere deltar i, i interaksjon med andre, i bestemte kontekster og knyttet til spesifikke oppgaver” (sitert i Dons, 2009:91). Ledelse vil ut i fra dette ha et mer kollektivt preg og Fuglestad (2006) viser til flere empirisk baserte studier som gir mange eksempler på at lederoppgavene er delt mellom flere. Det samme viser gjennomgang av empiri foretatt av Harris (2008). Hun påpeker for det første den empiriske styrken som ligger i distribuert ledelse som form og som viser at den utgjør

en positiv forskjell i både organisasjoners og elevers læring. For det andre viser hun til den representative styrken (representational power) ledelsesformen representerer som et alternativ til tradisjonell ledelse av skolen, vokst frem som en følge av den økende mengden av eksterne krav og arbeidsoppgaver rektor har fått. Det tredje og siste argumentet knytter seg til den normative styrken. Rektor kan ikke lenger være ansvarlig for alt som skjer i skolen, til det er skolen blitt for kompleks med for mange ledelsesoppgaver. Det må derfor kunne legitimeres å distribuere ledelse utover i organisasjonen, uten at det betyr at alle nå skal være ledere, men at alle medlemmer i organisasjonen har lederevner som det kan bli bruk for i gitte situasjoner.

I skolesammenheng vil distribuert ledelse kunne bidra til å løse opp i formelle, rigide og lite fleksible ledelsesstrukturer, samtidig som den kan knytte utøvelsen av ledelse tettere opp mot undervisning og læring som er skolens overordnede målsetting (Harris, 2008). Ser vi dette i lys av OECD-rapportens anbefalinger knyttet til distribuert ledelse i forbindelse med utviklingsprosjekter, vil dette være med på å legge viktige premisser for skoleledelse i en skole som befinner seg i digital utvikling. Implementering av IKT blir dermed ikke noe man kan delegere bort, men noe ledelsen deltar aktivt i gjennom å se på ledelse som samhandling mellom ulike personer i skolen, hvor aktiviteten står i sentrum gjennom at det er flere aktører som arbeider sammen for å nå skolens mål.

2.5.2 Lærende organisasjoner vs. distribuert ledelse

Harris (2008) har i sin gjennomgang av distribuert ledelse i skolesammenheng også sett på forholdet mellom denne ledelsesformen og organisasjonslæring og viser til ulike forskere som har studert dette samt litteratur innen fagfeltet. Hun refererer blant annet til studier foretatt av Graetz som viser at distribuert ledelse kan være en katalysator for organisasjonslæring: “organisations most successful in managing the dynamics of loose-tight working relationships meld strong personalised leadership at the top with distributed leadership” (Harris, 2008:45). Dette støttes av flere andre forskere, deriblant Morrissey som konkluderer med at “extending leadership responsibility beyond the principal is an important lever for developing effective professional learning communities in schools” (Harris, 2008:46). Ut i fra dette ser

distribuert ledelse ut til ikke bare å samsvare med lærende organisasjoner, men også å stimulere til organisasjonslæring.

2.5.3 Lærende organisasjoner

Lærende organisasjoner handler om forholdet mellom den individuelle læring, organisasjonens læring og erfaringsdeling, og har aktualitet også i forhold til skoleledelse, ikke minst som et svar på at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere (Nilsen, 2010). St.meld. nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004:3) sier at "Visjonen er å skape en bedre kultur for læring. Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon."

Roald (2006) viser til at ulike teoritilnærminger vektlegger at organisasjonslæring skjer når organisasjonen er åpen for å systematisere og analysere egne erfaringer, gjennom samhandling aktivt søker å identifisere viktig utvikling og ut i fra dette faktisk endrer organisasjonens atferd i forhold til praktiske forhold og mentale modeller. Dette fordrer deltakernes eierforhold til utviklingsarbeidet, fleksibel organisering av team og en ledelse som sammen med andre ressurspersoner knyttet til IKT fungerer som inspiratorer. Krumsvik (2007) understreker behovet for å utvikle en praksisnær digital kompetanse innad i personalet, og begrunner det med at ekstern kursing knyttet til IKT ofte har hatt manglende kobling til lærernes hverdagspraksis. Dette fordrer dermed at læring knyttet til IKT i mange tilfeller først og fremst må skje innad i skolen.

Helle (2002) viser til Huberman og Miles (1984) som har funnet at der utviklingsprosjekt blir karakterisert som vellykket, er alltid brukermedvirkning plassert som moderat eller høy. Det tydeliggjør viktigheten av at dersom ledelsen ønsker å igangsette et vellykket skoleutviklingsprosjekt, herunder implementering av IKT, bør de bruke god tid og legge det opp medvirkningsbasert, slik at lærerne føler at de har et eierforhold til prosjektet. Moos (2003) vektlegger også betydningen av bred personaldeltagelse i utviklingsprosjekt og er tydelig på at en av forutsetningene for å utvikle en lærende organisasjon, er at man får alle medarbeiderne med i den reflekterende kommunikasjonen knyttet til prosjektet. Han oppsummerer videre de karakteristika som kjennetegner skoleledere som fremmer læring i egen organisasjon

ved å vise til funn gjort av Silins og Mulford (2002) som peker på følgende forhold, som for øvrig samsvarer med funnene i OECD-rapporten og enkelte av kjennetegnene på den digitalt kompetente skolen: Skolelederen må være tydelig i forhold til å kommunisere visjoner og mål internt i organisasjonen, han må skape en skolekultur som legger til rette for læring og praksisendring og han må utvikle en struktur preget av samarbeid og medbestemmelse der ledelsen delegeres til medarbeiderne. Videre pekes det på at leder skal stimulere de ansatte intellektuelt, gi individuell støtte og forvente høye prestasjoner i form av at den enkelte ansatt og elev yter sitt beste.

Argyris (1999) ser på organisasjonslæring som en prosess der læring skjer i form av enkelt- og dobbeltkretslæring, der enkeltkretslæring handler om å iverksette handlinger for å justere avvik eller rette feil uten at det stilles spørsmålstegn ved mål, normer eller verdier. Denne måten å tenke læring på kan være effektiv i forhold til enkle saksforhold, samtidig som den opprettholder organisasjonen som den er. Dobbeltkretslæring går ett skritt videre ved at den også utfordrer organisasjonens mål, normer og grunnleggende verdier, noe Roald (2006) påpeker kan gi seg utslag i interne konflikter ved at den kan føre til endring ved organisasjonstrekk som tilsynelatende er velfungerende. Samtidig vil evnen til dobbeltkretslæring være med å binde sammen uttrykt teori og reell praksis i en omforent bruksteori. Den største lederutfordringen i forbindelse med skoleutviklingsprosjekter er imidlertid evnen til å innta et metaperspektiv ved å stoppe opp og reflektere over strategivalg og arbeidsformer en vanligvis benytter ved å se utviklingsarbeidet utenfra (Roald, 2006). Sentrale spørsmål i undersøkelsen vil derfor være om rektorene leder for å justere gjeldende praksis eller skape utvikling og hva måten å lede på er forankret i.

3. Forskningsstrategi og metode

Dette kapitlet har til hensikt å gi en systematisk begrunnelse og redegjørelse for valg av metode og tilnærminger til problemstillingen gjennom å knytte valgene opp mot anerkjent teori om feltet. Jeg har søkt å finne svar på de spørsmål oppgaven stiller gjennom bruk av kvalitative metoder for innsamling og analysering av data. Datainnsamlingen er gjennomført ved bruk av semistrukturerte intervju med tre

rektorer, basert på en åpen fenomenologisk tilnærming. Analysen av det empiriske materialet har skjedd i en hermeneutisk fortolkningsramme. Datainnsamlingen og bearbeidingen av forskningsmaterialet har funnet sted innenfor de etiske rammer som er naturlig å trekke opp for et slikt forskningsprosjekt.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskningsstrategi baserer seg på å innhente det Ringdal (2001) omtaler som utfyllende og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter. Gjennom en samtale mellom intervjuer og respondent kan kunnskap om hvordan respondentene erfarer og tenker om sin situasjon avdekkes (Thagaard, 2002). Et sentralt element i denne undersøkelsen er å få frem rektorenes forståelse av til dels komplekse begrep som digital kompetanse og digital utvikling og hvordan dette påvirker rektor som leder, noe som krever muligheten til å gå i dybden samt å følge opp de svar som gis for å få frem rektorenes virkelighetsforståelse basert på sin livssituasjon, noe den kvalitative metoden er velegnet til (Thagaard, 2002).

Ved å benytte et semistrukturert besøksintervju har jeg i følge Fuglseth og Skogen (2006) kunnet innhente det jeg trenger av standarddata fra respondentene, samtidig som det har vært mulig å gå i dybden der det var ønskelig. Det samme argumentet understøttes av Ringdal (2001) som beskriver den kvalitative forskningsstrategien som egnet til å gi rik og dyp informasjon i et lite utvalg, mens den kvantitative er best egnet når formålet er å gå i bredden i store utvalg. Befring sier det på følgende måte "I kvalitativ forskning er det snakk om data der informantars meninger, selvforståing, intensjonar og holdningar kan stå sentralt" (Befring, 2007:29). Respondentene har på denne måten fått anledning til å svare med egne ord uten å tvinges inn i forskerens kategorier og definisjoner, noe Skaalvik⁸ fremhever som viktig.

Valget av metode begrunnes også med at undersøkelsen er gjennomført i en populasjon som består av kun ni skoler, hvorav et utvalg på tre har vært gjenstand for denne undersøkelsen. Antall informanter er derfor lite, og hensikten med undersøkelsen har vært å fremskaffe data i nåtid, med et intervju per informant.

⁸ Einar M. Skaalvik, Forelesningsnotater NTNU, Modul 10 Master i skoleledelse, 8.10.08

Videre har jeg sett fordelene med det som Kvale (1997) omtaler som samtalen om et tema av felles interesse.

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

“Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem (Postholm, 2010:9). Denne undersøkelsen har til hensikt å avdekke rektorenes forståelse av egen situasjon og livsverden sett i lys av temaet for oppgaven, og å beskrive denne slik den erfares av dem slik at det emiske perspektivet kommer i fokus, dog i samspill med mitt perspektiv som forsker. For å nå frem til denne forståelsen har jeg valgt å ha et fenomenologisk perspektiv på intervjuene. Fenomenologi er læren om de fenomener som studeres, og beskriver meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring for å nå frem til essensen eller kjernen i denne (Kvale, 1997). Det fenomenologiske perspektivet har som mål “å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2010:45).

Å lede en skole i digital utvikling er dagliglivet for rektorene i denne undersøkelsen. Fenomenene som studeres er dermed noe som skjer i nåtid og er således en hverdagsaktivitet og hverdagsvirkelighet rektorene har erfaringer om, samtidig som aktivitetene også kan gis et retroperspektiv gjennom min inntreden som forsker. Dette støtter i følge Postholm (2010) en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen.

3.1.2 Hermeneutisk analyse

Intervjuene som ble foretatt i denne undersøkelsen genererte 52 sider med transkribert tekst. Det empiriske datamaterialet består dog ikke bare av denne teksten, men også av de feltnotater som ble tatt under intervjuene. Både Kvale (1997) og Holter og Kalleberg (2007) er tydelige på at deler av analysen bør og må foregå underveis i intervjuet gjennom feltnotater, og ikke bare knyttes opp mot det transkriberte materialet, men at tolkningen av den skriftlige teksten må tillegges

hovedvekten i analysedelen av det empiriske datamaterialet. Jeg har brukt hermeneutikken som vitenskapsteoretisk grunnlag for min tolkning av teksten, hvor “det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes” (Dalen, 2004:20).

På grunnlag av feltnotatene, det transkriberte materialet og min forforståelse av temaet har jeg foretatt min fortolkning og ut fra dette søkt å nærme meg tekstens mening. Fra å se på datamaterialet som kun en gjengivelse av det observerte har jeg gitt det et meningsaspekt og en forståelsesramme og slikt sett gått fra en “experience near” til en “experience distant” beskrivelse (Dalen, 2004). I vekselvirkningen mellom å forstå teksten som deler og helhet, ved å se delene som en part av helheten og helheten i lys av delene, har jeg arbeidet innenfor den hermeneutiske sirkelen for å tolke teksten. Det har også vært nødvendig å ha en vekselvis induktiv og deduktiv tilnærming til analysen, der etablert teori har dannet grunnlaget for forskningen mens dataanalysen har gitt åpning for endrede teoretiske tilnærminger (Thagaard, 2002).

3.2 Forskningsintervjuet

Jeg har som tidligere nevnt valgt å benytte et semistrukturert intervju til innsamling av empirisk datamateriale. På bakgrunn av temaet for forskningen, etablert teori om forskningsfeltet og egen forståelsesbakgrunn ble det utarbeidet en intervjuguide som var så strukturert at den ville lede frem til svar på de reiste forskningsspørsmålene. Samtidig var den åpen nok til å favne og følge opp de delene av respondentens svar som gikk ut over eller kom i tillegg til mine svarantakelser eller på annen måte beriket datamaterialet og med det sikret at rektorene fikk beskrevet sin livsverden. Kvale og Brinkmann (2010) fremhever denne intervjuformens åpne fenomenologiske holdning som egnet til å lære av den intervjuede og forstå verden ut i fra respondentens synspunkt.

Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke å forstå som en samtale mellom likemenn, da intervjueren i kraft av å være forsker er i besittelse av kunnskap og forståelse om de fenomener som undersøkes som kan gå utover det respondenten besitter. Forskeren vil være den som styrer samtalen, noe som ytterligere påpeker nødvendigheten av at forskeren er seg bevisst på å unngå å lede respondenten inn i

forhåndsdefinerte svar eller forestillinger om “det rette svar”. Det jeg har søkt etter hos rektorene er “Livsverdenen [...] verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer” (Kvale & Brinkmann, 2010:48).

Det semistrukturerte intervjuet ivaretar en deduktiv og induktiv tilnærming til temaet. Den deduktive gjennom at jeg i møtet med rektorene hadde en forforståelse av temaet som var utledet av objektiv teori og egen erfaring og som dannet grunnlaget for de forskningsspørsmål jeg hadde bygd intervjuguiden ut i fra. Den induktive tilnærmingen ble ivaretatt gjennom at jeg som forsker var meg bevisst at intervjuene kunne åpne for andre tilnærminger eller innfallsvinkler til temaet enn de jeg hadde tenkt på i forkant av intervjuene, og at det derfor vil foregå det Thagaard (2002) omtaler som en kontinuerlig interaksjon mellom deduksjon og induksjon i forskningsprosessen.

3.3 Beskrivelse av datainnsamlingen

Forskningen i denne oppgaven bygger på intervju med tre rektorer fra de heleide videregående skolene til NLM. Jeg vil i dette delkapitlet i hovedsak beskrive og begrunne mine valg i forhold til utvalg, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

3.3.1 Utvalget

NLM driver flere skoler, alene eller sammen med andre organisasjoner, hvorav ni heleide videregående skoler. Forskningen min er knyttet til de heleide videregående skolene, hvilket vil utgjøre populasjonen utvalget er hentet fra. Skolene er med ett unntak forholdsvis like med tanke på størrelse og utdanningsprogram, og ligger geografisk spredt i hele landet. Skoleeier har initiert flere samlinger og satsninger knyttet til IKT og skoleutvikling, hvor IKT-ABC har stått spesielt i fokus som skoleutviklingsprogram rettet mot skoleledere. Som leder av utviklingsarbeidet knyttet til IKT ved egen skole er jeg godt kjent med de prosesser som har forgått i regi av skoleeier, og til dels de prosesser som har foregått på skolene gjennom ulike samlinger og samarbeid skolene i mellom. Da jeg i tillegg selv er ansatt ved en av disse skolene og kjenner rektorene ved de ulike skolene, har det vært viktig for meg

å ha et bevisst forhold til egen nærhet og distanse til respondentene og feltet jeg har undersøkt, noe som er nærmere gjort rede for i kapittel 3.6.

I mitt valg av respondenter har jeg søkt å finne frem til rektorer på skoler som har deltatt aktivt innenfor denne IKT-satsningen, og som selv eller via IKT-ansvarlige eller andre ansatte i ettertid har deltatt i felles debattforum eller på oppfølgingsmøter og seminarer, da jeg har hatt en antakelse om at disse skolene ledes av rektorer som er opptatt av å fremme digital utvikling. Ut i fra disse kriteriene har jeg så forespurt rektorene ved fem av skolene om å delta, hvorav tre gav sitt samtykke. I tillegg er rektor ved egen skole brukt som pilot i forhold til utarbeidelse av intervjuguiden. Det er dermed foretatt et strategisk, skjønnsmessig utvalg av informanter som sikrer at rektorene er i besittelse av relevante egenskaper og kvalifikasjoner ut i fra problemstillingen og at de videre er typiske i forhold til de fenomener som studeres (Befring 2007, Thagaard 2002). Med bakgrunn i dette anser jeg utvalget for å være representativt i forhold til å kunne generalisere funnene tilbake til populasjonen, noe som utdypes nærmere i kapittel 3.5.

I forhold til utvalget størrelse har jeg blant annet støttet meg til det Thagaard (2002) skriver om utvalgsstørrelse i forhold til antall kategorier som skal være representert i utvalget, hvor en kategori, slik jeg har i denne undersøkelsen, tilsier få respondenter. Videre har det vært viktig å ikke ha større utvalg enn at de genererte empiriske dataene har vært mulig å analysere på en dyptgående måte. Dette støttes også av Kvale og Brinkmann (2010), som sier at utvalget størrelse kan bestemmes i forhold til en betraktning av hensiktsmessigheten. Utvalgsstørrelsen er ikke vurdert ut ifra et "metningspunkt" (Thagaard, 2002), da antall respondenter ble bestemt tidlig i forskningsprosessen og således ikke har vært gjenstand for vurdering i etterkant i forbindelse med å skape forståelse for de studerte fenomenene.

3.3.2 Intervjuguide og pilotintervju

Med bakgrunn i de forskningsspørsmålene som er presentert tidligere i rapporten, aktuell teori og egen erfaringsbakgrunn ble det utarbeidet en intervjuguide⁹ som gjennom sin oppbygning skulle ivareta både den deduktive- og induktive

⁹ Vedlegg nr. 1

tilnærmingen til temaet. Denne guiden ble så brukt i pilotintervjuet med egen rektor. Erfaringene fra pilotintervjuet gjorde at noen av spørsmålene ble kuttet ut, da de ut i fra temaet så ut til å være overflødige. Det var også nødvendig å redusere tidsbruken og omfanget noe. Andre spørsmål ble delvis omformulert, for gjennom en mer presis ordbruk bedre få frem det jeg ønsket å spørre om, slik at spørsmålene kunne bli besvart uten nærmere forklaring fra min side.

Intervjuguiden ble ikke sendt ut til rektorene på forhånd, da jeg ikke ønsket å gi mulighet for tillærte svar ut i fra spørsmålene i guiden, men bruke den til å avdekke den virkelige livsverden rektorene befinner seg i i forhold til temaet.

3.3.3 Intervjuene og transkriberingen

Intervjuene ble foretatt på en og samme dag på en nøytral plass, nærmere bestemt et hotellrom ved Gardermoen. Ved å gjennomføre intervjuene fortløpende fikk jeg god anledning til der og da å avdekke likheter og ulikheter i respondentenes svar, noe som skulle vise seg nyttig i analysearbeidet. I tillegg bidro stedet til å fjerne forstyrrende elementer som ofte er tilstede på intervjuerens eller respondentens arbeidsplass samt at stedet visket bort noen av profesjonsforskjellene mellom meg som intervjuer og rektor som respondent. Forhåndskontakt knyttet til intervjuet, lokaliseringen, liten eller ingen sosial avstand samt min personlige kjennskap til rektorene bidro sammen til å danne en god ramme og tillitsfull atmosfære, noe Thagaard (2002) legger vekt på i forhold til å skape en god intervjusituasjon og god intervju kvalitet.

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av digital diktafon for deretter å bli klargjort for analyse gjennom ordrett transkribering fra muntlig tale på dialekt til skriftlig tekst på bokmål. Da dette er et tidkrevende arbeid, ble et av intervjuene transkribert av det som i denne sammenhengen kan omtales som min "gode hjelper" som for øvrig ble underlagt taushetsplikt og måtte signere en taushetserklæring. Som forsker kan man miste noe av nærheten til materialet gjennom å overlate transkriberingen til andre, men jeg mener at dette er blitt kompensert gjennom gode feltnotater fra intervjuet som har ivaretatt førsteinntrykket og de umiddelbare assosiasjoner svarene gav. Gjennom at jeg leste gjennom teksten samtidig som jeg lyttet til opptaket, ble

utskriften kvalitetssikret og jeg fikk gjenoppleve intervjuets nærhet i forkant av analysearbeidet. De to andre intervjuene transkriberte jeg selv.

3.4 Analysemetode

Innsamling av data og analyse av datamaterialet er å betrakte som en vedvarende, dynamisk prosess som har til hensikt å gi datamaterialet mening (Postholm, 2010). Med hermeneutikken som vitenskapsteoretisk grunnlag for min tolkning av teksten har jeg søkt å finne tekstens mening blant annet ved hjelp av “den konstant komparative analysemetode”, utledet av grounded theory, hvor koding og kategorisering av teksten er det sentrale i analysearbeidet. Postholm peker i den forbindelse på tre kodingsfaser som jeg støttet meg til i analysen; åpen koding, aksial koding og selektiv koding, uten at dette har vært å forstå som en trinn-for-trinn-metode, noe Kvale og Brinkmann (2010) også påpeker. Denne fremgangsmåten ivaretar den induktive tilnærmingen til datamaterialet, selv om Postholm påpeker at forskeren ikke kan fristille seg helt fra sin erfaringsbakgrunn og teoriforståelse i møtet med empirien, slik at analysen også får en deduktiv tilnærming.

Jeg har som tidligere nevnt arbeidet innenfor den hermeneutiske sirkelen i arbeidet med å tolke teksten, for på den måten å få en stadig dypere forståelse av tekstens mening. Gjennom meningskodingens tre faser har jeg i samsvar med Kvale og Brinkmann (2010) søkt å avdekke tekstens mening ved hjelp av meningsfortetting og meningsfortolkning frem til jeg har opplevd teksten som mettet i forhold til å gi ny innsikt eller nye fortolkninger i forhold til kategoriene og temaet for oppgaven sett under ett.

I arbeidet med å kode datamaterialet valgte jeg å holde meg til de temaene som ble benyttet under intervjuene og som er gjengitt i intervjuguiden, hvor den åpne kodingen hadde til hensikt å identifisere de sentrale begrepene innenfor hver kategori, slik at samme fenomen kunne få samme navn og at informasjon knyttet til samme tema kunne samles i én kategori (Thagaard, 2002). Det viste seg underveis i dette arbeidet at samme fenomen dukket opp under ulike tema i undersøkelsen, samt at det dukket opp en ny kategori i forhold til det jeg hadde antatt på forhånd. Disse ble da behandlet og samlet i den aktuelle hovedkategorien forstått som det

temaet hvor de hørte mest hjemme, før disse så ble kodet videre for å få frem det Kvale og Brinkmann (2010) omtaler som tekstens “ånd” mer enn tekstens bokstav.

3.5 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Sentralt i enhver forskning er vurderingen reliabilitet og validitet. Mens det første sier noe om måleinstrumentet og sikkerheten ved målingene, sier validiteten noe om gyldigheten av konklusjonene av selve undersøkelsen (Kvale, 1997). Begrepene er kjent fra kvantitativ forskning, men har i ulik grad blitt brukt i kvalitativ forskning, og har i følge Thagaard (2002) og Dalen (2004) blitt problematisert og delvis erstattet med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet og det er disse begrepene jeg vil anvende i denne vurderingen.

3.5.1 Troverdighet og bekreftbarhet

En kvalitativ undersøkelse kan i følge Dalen (2004) ikke etterprøves av andre forskere på samme måte som en kvantitativ undersøkelse, da det ikke lar seg gjøre å gjenskape nøyaktig det samme møte som fant sted mellom forsker og informant. Dette understreker nødvendigheten av tydelige beskrivelser av forskningsprosessen for å ivareta troverdigheten og bekreftbarheten. Gjennom delkapitlene 3.1 og 3.2 er det argumentert for at den kvalitative metoden gjennom et fenomenologisk perspektiv og hermeneutisk analyse er egnet til å finne svar på de spørsmål temaet reiser. Videre argumenteres det for at forskningsintervjuet er innrettet slik at det vil gi en korrekt beskrivelse av rektorenes livsverden gjennom en induktiv og deduktiv tilnærming til temaet, mens datainnsamlingen er behørig beskrevet gjennom delkapittel 3.3. Hvordan det innsamlede materialet er analysert er så beskrevet i delkapittel 3.4.

Teorien som ligger til grunn for min forståelse av temaet er gjort rede for i kapittel 2, mens min tilknytning til temaet, med de muligheter det gir for påvirkning av tolkningene, er redegjort for i dette kapitlet samt i innledningskapitlet.

Troverdigheten og bekreftbarheten er videre ivaretatt gjennom at det i rapporten er søkt å tydeliggjøre skillet mellom hva som er direkte og indirekte informasjon. Det er lagt vekt på at leseren skal kunne identifisere hva jeg som forsker har forstått ut i fra

teksten, mine vurderinger og kommentarer (indirekte informasjon) og hva som er informantenes utsagn eller notater fra intervjuene (direkte informasjon). Den kritiske leser skal derfor ha det nødvendige grunnlag for å vurdere troverdigheten og bekreftbarheten til forskningen. Gjennom analysearbeidet har jeg videre søkt å være meg bevisst egen rolle og eventuelle egeninteresser i forskningstemaet, for å unngå en analyse preget av det Kvale og Brinkmann (2010) omtaler som partisk subjektivitet.

3.5.2 Overførbarhet

Målet med denne undersøkelsen har vært å kunne trekke slutninger ut i fra problemstillingen, knyttet til den populasjonen utvalget er hentet fra, for deretter å kunne bruke funnene til å utarbeide en strategi for videre utvikling av de videregående skolene til NLM med tanke på ledelse sett opp i mot den digitale utviklingen i skolen. Det er min vurdering, som redegjort for i delkapittel 3.3.1, at utvalget er egnet til å kunne gi representative svar og derfor kan overføres til de aktuelle skolene. Hvorvidt funnene har overføringsverdi ut over populasjonen får bli opp til den kritiske leser å avgjøre.

3.6 Ethiske refleksjoner

I en kvalitativ undersøkelse kommer man som forsker tett på respondentene, og det vil ikke være mulig for disse å svare anonymt. Som forsker har jeg i denne undersøkelsen fått tilgang til informasjon som går i dybden på en del av respondentens livsverden og som det er mitt ansvar å behandle på en forsvarlig måte. Mitt hovedanliggende i så måte har vært å beskytte de involverte rektorene gjennom strengt å følge de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NEHS) slik de er gjengitt i Ringdal (2007) samt på nettsidene til Forskningsetiske komiteer (Etikkom).

En spesiell utfordring i denne studien har for meg som forsker vært å opprettholde en distanse til rektorene gjennom hele forskningsprosessen, da dette er personer jeg kjente fra før og som jeg også skal omgås etter at funnene er publisert, slik at dette ikke skulle farge forskningsresultatene. Videre har det vært viktig for meg å være meg bevisst egen rolle og tilknytning i forhold til å ha nødvendig nærhet og distanse

til forskningstemaet. Da jeg selv er utviklingsleder innen feltet og ansatt på en NLM-skole, har jeg søkt å være meg dette bevisst i datatolkningen, for å unngå at min nærhet til feltet på noen måte skulle påvirke funnene. Dalen (2004) tydeliggjør viktigheten av dette og omtaler det som “en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant” (Dalen, 2004:105). Dette er ivaretatt gjennom at jeg har vært tro mot den transkriberte teksten, og at informantene har fått både den transkriberte teksten samt mine tolkninger til gjennomlesningen og godkjenning, for på den måten å ivareta felles forståelse av datamaterialet samt gi meg tilstrekkelig distanse til feltet.

Samtidig som dette har vært en utfordring gjennom undersøkelsen, ser jeg det også som en styrke å kunne forske på et tema fra eget felt og med respondenter jeg kjenner. Det har vært tidsbesparende å ha kjennskap til skolene og feltet på forhånd, samt at det har gitt meg et godt grunnlag for å tolke rektorenes utsagn, da min forforståelse og kunnskap er nært knyttet til den sammenhengen og livsverden rektorene befinner seg i (Postholm, 2010). Videre har jeg sett det som en styrke for undersøkelsen at intervjuene etter min vurdering bar preg av gjensidig trygghet ved at rektorene ble intervjuet av en de kjente fra før og som på mange måter står midt oppe i de samme utfordringer som rektorene selv i forhold til temaet for undersøkelsen, selv om ulike roller under intervjuet ikke gjør oss til likemenn.

Informantene ble første gang invitert inn i og gjort kjent med prosjektet våren 2009. Formell kontakt gjennom informert samtykke ble opprettet gjennom at deltakerne signerte samtykkeerklæringene¹⁰ høsten 2010. Denne erklæringen gav deltakerne en beskrivelse av temaet samt de slutninger undersøkelsen kunne gi grunnlag for. Det ble videre gjort rede for forhold knyttet til frivillighet, konfidensialitet samt retten til å godkjenne materialet og eventuelt gjøre endringer/slettinger samt trekke seg fra prosjektet.

For å ivareta anonymiteten til deltakerne, er all tekst transkribert til bokmål og alle svar som inneholdt noe som kunne identifisere den aktuelle rektoren er anonymisert. De transkriberte tekstene og presentasjonen av disse ble sendt til rektorene for

¹⁰ Vedlegg nr. 2

godkjenning før de ble gjenstand for analyse. Av hensyn til anonymiteten er skolene ikke nærmere beskrevet. Videre er datamaterialet behandlet på en slik måte at det ikke skal kunne skade eller medføre negative konsekvenser for de involverte. Alt datamateriell vil i samsvar med samtykkeerklæringen bli slettet etter endt studium.

Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)¹¹, som konkluderte med at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

4. Presentasjon og analyse av data

“Ingen form for fremstilling, tekst eller rapport er uskyldig. Alle former er ladet med forskerens interesser og hensikter”, skriver Kvale og Brinkmann (2010:285). Med bakgrunn i en fenomenologisk tilnærming til teksten og hermeneutikken som vitenskapsteoretisk grunnlag, har jeg forsøkt å presentere respondentenes livsverden presist og korrekt. Eventuelle spor etter egne interesser og hensikter vil av den grunn være utilsiktet, selv om min teoriforståelse av temaet og erfaringsbakgrunn vil være knyttet til teksten.

Det er i presentasjonen lagt vekt på å skille min forskerstemme fra respondentenes stemme, slik at leseren ikke skal være i tvil om hvilken stemme som bæres frem. Der presentasjonen har en oppsummerende form er det min forskerstemme som er budbærer av funnene, mens sitatene i teksten gir stemme til den enkelte rektor. Presentasjonen er videre skrevet på en slik måte at det for leseren skal være mulig å se når jeg forholder meg til rektorene som gruppe eller når det er den enkeltes syn som er grunnlag for vurderingen. Rektorene omtales som rektor 1, 2 og 3 og omtales alle i hankjønn.

Teksten er gruppert ut i fra den samme tematiske inndelingen som ble brukt i intervjuguiden. Tema nummer en beskriver rektorenes begrepsforståelse knyttet til digital kompetanse, tema nummer to beskriver funn knyttet til organisatorisk forankring av den digitale satsningen mens det siste temaet knytter seg til rektorenes

¹¹ Vedlegg nr. 3

ledelsesfokus i forhold til den digitale satsningen. Hvert tema avsluttes med en oppsummering av de viktigste funnene som vil danne grunnlaget for drøftingen i neste kapittel.

4.1 Rektorenes begrepsforståelse

Da dette forskningsprosjektet har “Rektor som leder av skolen i digital utvikling” som overordnet tema, fant jeg det nødvendig, etter å ha innledet med noen bakgrunns-spørsmål, å starte intervjuene med spørsmål som hadde til hensikt å avdekke rektorenes begrepsforståelse knyttet til digital kompetanse og beslektede begrep som digital utvikling og digitale medier, før rektorene fikk anledning til å reflektere over egen skoles evne til å fremme digital kompetanse og utvikling. Gjennom oppfølgingsspørsmål søkte jeg også å avdekke hva denne forståelsen var bygd på og om forståelsen kunne betraktes som felles innad i organisasjonen.

4.1.1 Digital kompetanse

Det er ikke mulig å utlede en felles forståelse av begrepet digital kompetanse ut i fra rektorenes svar, selv om det finnes tangeringspunkt i de ulike forklaringene. Svarene varierer fra alt som har med elektroniske hjelpemidler å gjøre innbefattet bruk av disse, behandling av informasjon og kildebruk til teoretiske evner og praktiske ferdigheter knyttet til hardware og software oppsummert med alt som det digitale byr på. En av rektorene knytter begrepet opp mot Kunnskapsløftets femte basisferdighet og gir det således en pedagogisk forankring, mens de to andre mer ser ut til å ha en forståelse av at begrepet har relevans inn mot skolen uten at det knyttes direkte opp mot læreplanverket. Alle rektorene begrunner forståelsen av begrepet i egen erfaring, og bare en av rektorene knytter den i tillegg opp mot lært forståelse gjennom kurs eller annen “lest” kunnskap. Begrepsforståelsen ser dermed ikke ut til å være forankret i anerkjent teori eller forskning, men er i hovedsak knyttet til erfaringer fra egen arbeidshverdag.

På spørsmålet om det er felles forståelse av begrepet på egen skole svarer to av rektorene positivt, mens den tredje konkluderer med at så ikke er tilfelle. Begge rektorene som svarer positivt presiserer at de ansatte antakelig ikke hadde brukt de

samme ordene i sin forklaring, men at den opplevde forståelsen av innholdet i begrepet ville være sammenfallende.

Når det gjelder rektorenes oppfatning av egen digital kompetanse viser uttalelsene nedenfor til dels tydelige forskjeller:

Jeg er blitt rimelig fortrolig med bruk av PC verktøyet, og det å bruke nettet, og å kommunisere (Rektor 1).

Jeg er dessverre under gjennomsnittet tror jeg (Rektor 2).

[...] ikke [...] redd for å bruke dataen [...]. Har en viss grunnleggende forståelse for hvordan ting er bygd opp [...] men er overhodet ingen datafrik, og det gjør at jeg henger ikke med (Rektor 3).

4.1.2 Digital utvikling

Begrepet digital utvikling beskrives i hovedsak på samme måte som digital kompetanse, bare at det nå er utviklingen som er i fokus. På spørsmålet om hvor forståelsen kommer fra samt om det er felles begrepsforståelse på egen skole gir de ulike rektorene samme svar som på spørsmålene om dette knyttet til digital kompetanse. Det som imidlertid er verdt og merke seg fra svaret til en av rektorene, til tross for at det er litt på siden av det egentlige spørsmålet, er det som omtales som behov for en “time-out” i forhold til digital utvikling:

Jeg tenker liksom at, åh, jeg blir så sliten, stadig kommer datamannen med noe nytt. Og så tenker jeg, nå orker jeg ikke å forholde meg til flere spørsmål. Men så vet jeg at hvis ikke jeg som skoleleder tar dette som bygger på hverandre, den kunnskapen akkumuleres hele tiden, så er det jeg som blir litt ansvarlig for at skolen mister noen ledd her, og det kan være vanskelig å hoppe inn igjen. Så hvis vi hadde tatt time-out i tre år så tror jeg jeg hadde forsømt meg som leder når det gjelder digital utvikling fordi det hadde vært svært vanskelig å hoppe inn igjen, vi hadde mistet en del av det som var kumulert av også digital utvikling. Selv om digital utvikling som et begrep er u håndterlig, det er jo gele, det er stadig vekk nye ting og det er jo ikke statisk i en måned engang (Rektor 3).

For denne ene rektoren sier dette sitatet meg at det er mentalt slitsomt å lede en skole i digital utvikling, hvor man tilsynelatende blir drevet fremover av forhold man ikke har full kontroll over, men som man likevel skal ta stilling til og styre etter.

4.1.3 Digitale medier

Begrepet digitale medier tolkes av to av rektorene som "alt", noe som i denne sammenheng innbefatter internett, TV, radio, aviser og nettsteder, mens den tredje rektoren avgrenser begrepet ved å knytte det opp mot internettbaserte medier som vi får via PC-ene. Begrepsforståelsen, slik jeg tolker det, ser også her i hovedsak ut til å være knyttet til egen erfaring.

4.1.4 Skolen i digital utvikling

Rektor 1 knytter dette begrepet opp mot at skolen er en del av samfunnet og at skolen må ta den utfordringen som ligger i alle endringene som skjer og bevisstgjøre seg utviklingen for å fremme læring og god bruk av de digitale hjelpemidlene. Videre legges det av denne rektoren vekt på det ansvaret skoleleder har i å takle utviklingen gjennom bevisstgjøring. Dette vektlegges også når rektoren beskriver hva som er viktigst for en skole i digital utvikling. I forhold til tanker om ledelse knyttet til dette gis det uttrykk for at dette ikke er noe rektor kan drive alene:

Dette er ikke et enmannsshow, men vi må som kollegium og skole og gjøre oss noen tanker om hvordan vi skal takle den utviklingen som skjer. Det er klart at der har jeg som leder en viktig rolle. [...] vi må på en måte åpne oss og bevisstgjøre oss på hva som ligger i møte med disse digitale mediene, og legge ned gode verdier. [...] for meg som leder er det viktig å sette det på dagsorden, og ikke tro at dette går av seg selv. Eller at det går over (latter) (Rektor 3).

Rektor 2 knytter i hovedsak begrepet opp mot utarbeidelse av IKT-strategiplaner:

Så derfor er det nok veldig nyttig med ny gjennomtenkning av ståsted, gjennomtenkning av hvor en er, hvor en vil og hvordan en skal komme dit, og kanskje er det så omfattende disse tingene at det, det, ja ofte er det 3-4 årsplaner for sånne IKT-strategiplaner (Rektor 2).

Vektleggingen av strategiplan følges deretter opp ved at det lokale arbeidet med å utarbeide en slik plan, herunder å forankre den i personalet, elevråd og elever,

beskrives som det viktigste for en skole i digital utvikling. I forhold til konkrete ledelsesutfordringer knyttet til digital utvikling, vektlegges forbildefunksjonen og det å legge til rette for at utvikling kan skje gjennom veiledende- og førende grep, f.eks. knyttet til læringsplattformen.

Rektor 3 vektlegger den tekniske utviklingen fra ingen PC-er via stasjonære og nå bærbare til alle, og forventningskravet om at alt skal fungere til enhver tid og ikke minst skje raskt. Data har blitt en selvfølgelig ting i klasserommet som lærer og elev må forholde seg til. Jeg finner det interessant at denne rektoren også her reflekterer over en viss frustrasjon knyttet til digital utvikling, noe som kan beskrives gjennom følgende sitater:

Man føler seg litt bondefanget til slutt og prisgitt, men det er vi som forhåpentligvis styrer det, men da kan man spørre hvordan styrer man den utviklingen? Er det en utvikling som styrer oss eller er det vi som styrer den? (Rektor 3).

Hva vil vi ha inn i skolen, hvor fort skal det gå, skal alle gjennom denne mølla, kan en lærer i dag undervise uten å bruke digitale hjelpemidler i det hele tatt og hvis han gjør det, er det en hemske, en brems? Ikke sikkert. Vi tåler noen få, og de er ofte gode lærere, men vi tåler ikke at halvparten ikke vil bruke det, da rakner det (Rektor 3).

Den samme rektoren legger i oppfølgingsspørsmålene om hva som er viktigst for en skole i digital utvikling og egne tanker om ledelse av en skole i digital utvikling vekt på den holdningsmessige biten der

[...] det blir en holdning i skolemiljøet som tilsier at vi skal bruke dette verktøyet fornuftig, det skal være vi som styrer det (Rektor 3).

Rektoren er seg dermed bevisst sitt ansvar som leder for at elevene skal få den utdannelsen de skal ha, for at de skal ut i samfunnet og kunne brukes, uavhengig av det som beskrives som eventuelle *vendettaer mot ett eller annet*. Den samme rektoren beskriver også nødvendigheten av å være leder for en skole i digital utvikling hvor også de som *liker krittet* blir tatt vare på, samtidig som man arbeider mot å få hele personalet med på det arbeidet som er et felles utviklingsarbeid.

Felles for alle rektorene er at de plasserer egen skole mellom 4 og 5 når de på en skala fra 1 (dårligst) til 7 (best) skal beskrive hvor god egen skole er til å fremme

digital kompetanse og utvikling. Forskjellen i begrepsforståelse ser derfor i fra denne subjektive egenvurderingen ikke ut til å fremme kvalitative forskjeller, men det må understrekes at de ut i fra gjennomgangen så langt har gitt uttrykk for noe forskjellig begrepsforståelse og dermed antakelig vektlegger ulike ting i denne vurderingen.

4.1.5 Oppsummering av begrepsforståelsen

Det ser ikke ut til å finnes en tydelig eller ensartet forståelse knyttet til de undersøkte begrepene. En forklaringsårsak til dette kan være at begrepene i hovedsak ser ut til å være forankret i egen oppfattelse av hva de inneholder, og er kun i liten grad knyttet til teoretiske definisjoner eller forskning. Et annet funn jeg vil ta med inn i drøftingskapitlet er den frustrasjonen som kommer til uttrykk hos en av rektorene.

4.2 Organisatorisk forankring av den digitale satsningen

Alle skolene som er gjenstand for denne undersøkelsen har en tradisjonell organisering hvor rektor og en eller flere inspektører utgjør den pedagogiske ledelsen. I tillegg er IKT-ansvarlig definert inn i ledergruppen ved en av skolene, mens de to andre har IKT-ansvarlige med lederansvar innenfor sitt område. Bare en av skolene har utarbeidet skriftlige stillingsinstrukser til alle disse stillingene, noe som kan gi rom for uklare grenseoppganger stillingene i mellom.

4.2.1 Pådrivere for digital utvikling

IKT-ansvarlig anses som pådriver for den digitale utviklingen ved to av skolene, mens den tredje svarer at dette er sammensatt men at IKT-ansvarlig er en av pådriverne. Det synes derfor tydelig at IKT-ansvarlig har en dominerende rolle i forhold til den digitale utviklingen, samtidig som alle rektorene er klare på at rektor også har et ansvar i forhold til denne utviklingen, gjennom å være støttespiller og forbinde, men også i forhold til å være den som av og til stopper opp og stimulerer til refleksjon rundt bruken.

4.2.2 Ledelse av digital utvikling

På spørsmålet om hvem som leder den digitale utviklingen svarer alle at det er rektor, selv om de har litt ulike innfallsvinkler til dette. En av rektorene svarer at han har det overordnede ansvaret men ikke styrer detaljene:

Min rolle blir mer å sette det på dagsorden og belyse det [...]. Være med å fremme gode prosesser, legge til rette [...]. Jeg som rektor har det overordnede ansvar og er med i disse prosessene. [...] Selv om jeg ikke er involvert i småting, og det tekniske, så må en ha ledelsen med. Hvis ikke kan det falle "litt i fisk". Jeg føler at jeg er absolutt med (Rektor 1).

Rektor 2 ser ut til å knytte det overordnede ansvaret til seg selv og det som omtales som det utvidede administrasjonsmøtet:

Men når det gjelder å lede den digitale utviklingen på skolen så ser jeg for meg at rektor og utvidet administrasjonsmøte, de legger mye føringer for det. [...] samtidig er det en viss utfordring hvis rektor ikke er den som sitter med den beste IKT-kompetansen. [...] være en katalysator for noe som skjer utenfor en selv men legge til rette og oppmuntre til dette (Rektor 2).

Rektor 3 er tydelig på at han aldri kunne ha styrt alene, samtidig som innledningen til svaret forsterker antakelsen om at rektor opplever seg styrt av ytre faktorer:

IBM eller HP – spøk (latter). Udir, nei det satte jeg også spørsmålsteget ved her. [...] Så selv om man av og til føler at man blir styrt av omgivelsene, så kjenner jeg at jeg opplever nok at jeg styrer, men jeg kunne aldri styrt alene, jeg kunne ikke styrt uten min IKT-mann. Definitivt (Rektor 3).

I forlengelsen av dette reflekterer også samme rektor over forholdet mellom å lede en skole i utvikling og å lede en skole i digital utvikling, noe som gir en spennende dimensjon inn mot forståelsen av dette:

I første omgang så leder jeg en skole, og jeg leder at det skal foregå pedagogisk arbeid og at det skal foregå læring. Det er mitt primære. Det er ikke mitt primære arbeidsfelt å lede en skole i digital utvikling, men å lede en skole i utvikling (Rektor 3).

Alle rektorene er seg bevisst egen rolle i forhold til utviklingen av digital kompetanse, og svarene viser at de har relativt lik oppfatning av hva denne rollen innebærer. De beskriver sin rolle som å være en katalysator, den som er med og fremmer gode

prosesser, setter ting på dagsorden og legger til rette for at utvikling kan skje. Det betyr ikke at de må kunne alt om IKT, da kunne de like gjerne som en av rektorene sier det:

[...] ledet en digital institusjon eller noe sånt, IBM eller HP (Rektor 3).

Funnene viser videre at de i hovedsak er fornøyde med egen rolle i forhold til digitalt utviklingsarbeid.

På spørsmålet om hvordan de jobber for å bidra til den digitale utviklingen ved skolen svarer rektorene ensartet, og det første alle referer til er knyttet til økonomi, det å styre gjennom budsjetter og økonomiske prioriteringer. Dette punktet skiller seg ut i fra andre svar med tanke på tydelighet og ensartethet. Jeg tolker av den grunn dette til å være en av de viktigste faktorene, om ikke den viktigste, i forhold til rektorenes bidrag inn mot digitalt utviklingsarbeid. Det at rektorene er så tydelige på dette kan forklares med at de som ledere av private skoler har et utvidet resultatansvar og er ansvarlige for å sette opp sine egne budsjetter. Videre kommer alle inn på forbildefunksjonen i forhold til å støtte opp om de tiltak som iverksettes og å holde temaet varmt gjennom å sette det på dagsorden og stimulere til både interne og eksterne innspill.

4.2.3 Plan for den digitale satsningen

Kun en av skolene har en skriftlig plan for den digitale satsningen, forankret i IKT ABC. Rektors rolle i forbindelse med utarbeidelsen av planen var å være den som tok initiativ, vektla samspillet i kollegiet og som eide prosjektet:

Jeg var ikke direkte involvert i konkretisering. Jeg var eier av prosjektet, og var med å ta initiativ. Jeg var bevisst på å få litt bredde, ikke bare de som går i spissen, men og gjerne de som sliter litt med å henge med. For det er i samspillet en kan finne ut hva som er mulig å få til, og hva er ønskelig å få til. Det er spennende prosesser (Rektor 1).

Den samme skolen er nå i startgropen for å fornye strategien og se på dette på nytt, og begrunner behovet for en revidering blant annet i overordnede føringer som kommer fra styresmaktene. Prosessen rundt utarbeidelsen av den nåværende planen beskrives for øvrig i positive ordelag:

Hele kollegiet var involvert, i tillegg til styret. Det var en god og sunn prosess som var forankret i hele organisasjonen (Rektor 1).

Rektor ved en av de to andre skolene indikerer at de har en plan, men at den ikke er skriftlig, og reflekterer i sitt svar over at intervjuprosessen har stimulert til tenkning rundt dette og at nødvendigheten av en skriftlig plan gjennom dette er tydeliggjort. Den siste skolen har en plan, men omtaler den som en plan som er gått ut på dato og dermed er lite styrende i dag. I tillegg har de en påbegynt, men ikke fullført plan knyttet til IKT ABC. På oppfølgingsspørsmålet om hvorfor planen ikke er fullført, er rektors enkle svar at den ikke har blitt prioritert.

Ingen av de tre skolene har utarbeidet en egen visjon for den digitale satsningen, men to av rektorene reflekterer under samtalen over hva den bør inneholde ut i fra forholdene på egen skole.

4.2.4 Digital satsning vs. organisering av skolen

To av rektorene mener at den digitale satsningen ikke har påvirket måten skolen er organisert på ut over at det er opprettet nye stillinger som IKT-ansvarlig.

Organisatoriske endringer som følge av dette har dermed bare skjedd på en av skolene, og er knyttet til at den har gitt mer plass til jevnlige “drypp” og større økter hvor dette er i fokus. Videre handler det for denne skolen om å legge et ansvar på personer som skal følge opp og ha fokus på dette, ikke minst IKT-ansvarlig:

Vi vil ikke at han bare skal bruke tid på tekniske duppeditter, men at de skal være med å hjelpe og gi kompetanse, så sånn sett har det absolutt betydd noe organisasjonsmessig (Rektor 1).

Denne endringen har funnet sted som følge av et bevisst valg fra rektor som har vært med å fremme endringene.

Skolens eiere er ved private skoler representert ved skolens styre. I forhold til styrets engasjement i måten å organisere og lede den digitale satsningen på, svarer rektorene nokså ensartet at styret først og fremst er med på å trekke opp de store linjene, blant annet gjennom å vedta skolens budsjett. Styrene ser ikke ut til å være delaktig i den digitale satsningen ut over dette annet enn ved å bifalle eller

sanksjonere de forslag knyttet til digital satsning som fremmes av rektor på styremøtene. Det ytres heller ikke noe sterkt ønske fra rektorene om sterkere involvering fra styrene, da de ser ut til å gi de handlingsrom som er nødvendige i forhold til skolens satsninger. Samtidig sier en av rektorene at et mer engasjert styre hadde vært til støtte:

[...] det er klart det hadde vært positivt, så det er klart da sitter ikke rektor alene på styremøtet med sånne saker men har med seg noen støttespillere (Rektor 2).

Rektor 1 omtalte i forbindelse med prosessen rundt utarbeidelsen av planene for den digitale satsningen styrets involvering som positiv, og rektor 3 ser også en viss nytte i et mer engasjert styre i forhold til det digitale, blant annet i forhold til manglende plan for den digitale satsningen:

Så kanskje hvis styret hadde etterspurt en sånn plan, så hadde jo det pushet meg, da måtte jeg jo legge den frem neste gang f.eks. Nå er det jo godt de ikke gjør det, for jeg har jo ikke tid til alt. Men når styret etterspør, gir jo det en ekstra spore til at jeg må gjøre det (Rektor 3).

Det er rektorene ved de to skolene som ikke har utarbeidet en plan for den digitale satsningen eller foretatt organisatoriske tilpasninger knyttet til dette som antyder at et sterkere engasjement fra styret hadde vært positivt, samtidig som de ikke ytrer noe sterkt ønske om dette. Her ser det dermed ut til, slik jeg tolker det, å være noe som kan oppfattes som litt motstridende svar hva styrets engasjement angår.

4.2.5 Oppsummering av organisatorisk forankring

Skolene ser i hovedsak ut til å ha en tradisjonell organisering med rektor og en eller flere inspektører, med rektor som leder for den digitale utviklingen men med IKT-ansvarlig som pådriver for den, alene eller sammen med andre. Rektorene beskriver egen rolle i forhold til utviklingen av digital kompetanse som å være en katalysator og legger videre sterk vekt på at mye av rektors styring skjer gjennom budsjetter og økonomiske prioriteringer. Kun en av skolene har en plan for den digitale satsningen, ingen av skolene har utarbeidet en visjon for dette og kun den skolen med utarbeidet plan mener satsningen har påvirket skolen rent organisasjonsmessig. Ingen av

rektorene etterspør sterkere involvering fra skoleeier, men to av dem signaliserer at dette kunne påvirke den digitale satsningen positivt.

4.3 Ledelsesfokus knyttet til den digitale satsningen

Alle rektorene ser ut til å ha et sammensatt syn på ledelse, beskrevet ut i fra grad av hvor autoritærere eller demokratiske de opplever seg. En av rektorene er tydelig på at han ikke er en autoritær leder og bygger det på både personlighet og ledelsesteori. Denne rektoren er tydelig på nødvendigheten av å ha personer rundt seg som har andre egenskaper og sterke sider enn seg selv:

Jeg er vel rimelig team orientert. Det vil si at jeg ønsker å involvere andre. Jeg innser at skal en lykkes må en stå sammen. Jeg er ikke noen autoritær leder (Rektor 1).

Noe av det samme finner vi hos en av de andre, men med et noe mer nyansert bilde av at det av og til er nødvendig å være autoritær.

[...] jeg tror ikke jeg er en svært autoritær leder, kanskje spiller mer på demokrati, kanskje av og til litt for mye, i enkeltsaker så skal en ikke bruke tid og krefter på å diskutere alle ting. En må sette ting på plass, og sånn er det, og så går vi videre (Rektor 2).

Noe av begrunnelsen for valg av ledelsesfokus er knyttet til egen utdanning i skoleledelse, uten at det kan knyttes til noen bestemt teori. For denne rektoren ser også nedarvede tradisjoner fra tidligere rektorer ut til å legge føringer for ledelsesutøvelsen. Den siste rektoren er den som i størst grad beskriver seg som autoritær, men da som autoritær på bakgrunn av råd fra andre:

[...] en kombinasjon av en passelig dose med autoritær og evne til å ta beslutning, skjære gjennom og samtidig skjære gjennom på bakgrunn av at jeg har hørt på de som skal høres på. Og den autoritære må også være i kombinasjon med at man har evnen til å se hver enkelt (Rektor 3).

Dette ledessyn bygger rektoren på en kombinasjon av hva han har sett og lært av sine rektorforgjengere, hva han vektlegger rent medmenneskelig samt egen erfaring og personlighet:

Og det har jeg blitt mer og mer bevist på i de årene som har gått, at jeg trenger en ansattgruppe som opplever trygghet, for da kan de tåle mye. Da kan de tåle både endring og at jeg er nødt til å være tydelig eller sette ned foten eller hva jeg må. Autoritær høres kanskje litt negativt ut, men det tror jeg ikke det trenger å være, for de trenger en leder som man vet kan være autoritær når det trengs. Det skaper også trygghet. Også passer det til min personlighet (Rektor 3).

4.3.1 Endret måte å lede på som følge av den digitale satsningen?

Rektorene er samstemte i at den digitale satsningen eller utviklingen ikke har ført til at de har endret sin måte å lede på, men at dette har gitt dem nye verktøy, ikke minst i forhold til kommunikasjon. Rektor 3 sier i tilknytning til dette at det er blitt vanskeligere å være autoritær, fordi det er så mye usikkerhet knyttet til beslutningene som skal tas, samtidig som de ofte medfører store økonomiske utlegg:

Hvis man ikke er trygg eller sikker så blir man mindre autoritær, for her må man prøve seg litt frem. Og den veien er ikke opplagt, og jeg synes det er mye lettere å være autoritær når det kommer til pedagogiske spørsmål eller spørsmål i forhold til disiplinære utfordringer i en klasse. Der er min kompetanse mye tyngre [...] (Rektor 3).

Den digitale utviklingen ser dermed ut til å ha påvirket måten denne rektoren leder på, selv om den ikke oppfattes som å ha endret den.

4.3.2 Ledere for å justere eller endre praksis?

De tre rektorene er å oppfatte som samstemte også på dette punktet. Alle tre leder vekselvis for å justere gjeldende praksis og endre eller skape utvikling, samtidig som det ser ut til å være lettere å foreta justeringer enn endringer representert ved noe nytt. Ut over dette har de litt ulike betraktninger om forholdet mellom justeringer og endringer, noe som kommer til uttrykk gjennom følgende sitat:

For meg er det viktig at den gode kompetansen i kollegiet må vi ta vare på og ikke overkjøre med endringer som kommer, men at vi kan få til gode endringer og justeringer. Det er noe å møte det en har og de utfordringene som er der med respekt. En kan ikke overkjøre, da får en mer motstand. En kan vise hva slags muligheter som ligger i endringer. Så kan en kanskje nå noe lengre (Rektor 1).

De to andre rektorene sier ikke noe som motstrider dette, men rektor 2 kommer i sin refleksjon over dette forholdet inn på om det ikke hadde vært bedre oftere å lede med tanke på endring:

Ofte så, det er nok begge deler, ofte så finner vi nok ad hoc-løsninger, finner måter å løse ting på ved en justering, med en korreksjon og vi går videre egentlig i samme retning. Mens andre ganger går vi gjerne grundigere til verks og tenker at her må vi spole tilbake, hvorfor gjør vi slik vi gjør nå, er det lurt, er det, og det er klart det er nok den måten en skulle gjort det på litt oftere, gått tilbake til utgangspunktet og tenkt nytt og forankret det på nytt (Rektor 2).

4.3.3 Rektors ledelseskompetanse – tilstrekkelig?

Også her finner vi en stor grad av samstemthet mellom rektorene, som i ulike ordelag gir uttrykk for at de har den kompetansen som skal til for å lede en skole i digital utvikling. Det er ikke å forstå som at de kan alt, men at de anser seg som ledere for skolen som helhet der det å ha spesialkompetanse knyttet til IKT ikke er en forutsetning for å lede også den delen av skolevirksomheten. Det som er påfallende er at alle rektorene i hovedsak ser ut til å tenke i forhold til teknisk kompetanse når de skal svare på dette spørsmålet og ikke generell lederkompetanse knyttet til blant annet organisering av skolen.

4.3.4 Egen skole – en lærende organisasjon? m.m.

Rektorene er delte i synet på om egen skole er en lærende organisasjon i forhold til IKT. En av skolene svarer positivt, mens de to andre uttrykker at de i liten eller ingen grad er å betrakte som dette.

Jeg tror at vår organisasjon har i stor grad evnen til å ta inn over seg de endringene som skjer rundt oss, og i neste omgang prøve å bruke det på en god og konstruktiv måte (Rektor 1).

I forhold til IKT, så er vi ikke en lærende organisasjon, det er vi nok ikke (Rektor 2).

Vi er nok litt tunglært (Rektor 3).

For å avdekke om IKT-satsningen var å betrakte som en del av den pedagogiske satsningen, eller om dette var noe som mer levde sitt eget liv ved siden av den

tradisjonelle, pedagogiske tenkningen, ble spørsmålet om denne sammenhengen stilt til rektorene. Svarene tyder på at IKT-satsningen ikke ser ut til å ha gått på bekostning av eller stå i motsetningsforhold til den pedagogiske satsningen på skolen. To av rektorene svarer at dette handler om å se de pedagogiske mulighetene som åpner seg som en følge av den digitale satsningen, slik at pedagogisk utviklingsarbeid og digitalt utviklingsarbeid på flere områder kan gå hånd i hånd. Den tredje rektoren er litt mer delt i eget syn på dette, og beskriver et kollegium hvor noen nok vil mene at den pedagogiske satsningen har kommet i bakgrunnen for den digitale. Samtidig beskrives også det motsatte, gjennom eksempler som omtales som pedagogisk utviklingsarbeid på sitt beste.

På spørsmålet om IKT-satsningen har medført slitasje blant personalet er to av rektorene bevisst på at begrepet *slitasje* ikke er det som best beskriver tilstanden i personalet, og begge bytter det ut med begrepet *frustrasjon*. Dette går på at mange i en innføringsperiode ser ut til å ha gått lei av teknikk som ikke virker eller er ustabil, elever som benytter egen PC til andre ting enn de skal eller ny pedagogisk programvare de skal sette seg inn i, f.eks. i matematikk.

4.3.5 Forståelse av distribuert ledelse

Det var bare en av rektorene som hadde en selvstendig forståelse av innholdet i dette begrepet, beskrevet gjennom følgende uttalelse:

Det ligger i begrepet; at en gir ansvar og ledelsesoppgaver videre til andre. Jeg er bevisst på at andre får ansvar for felt og mange blomstrer i oppgaven. Da er det viktig at jeg ikke ligger og snoker, men viser at en er trygg på at vedkommende kan gjøre dette på en god måte, og gir vedkommende honnør (Rektor 1).

Etter å ha hjulpet rektor 2 og 3 med egen forståelse av begrepet sier alle tre at denne måten å lede på passer for dem som ledere, men det ser ut til at alle knytter begrepsforståelsen opp mot de mer kjente begrepene delegert ledelse eller teamledelse, forstått som at man har hver sine felt man har ansvar for. Det å delegere ansvar eller oppgaver ser ut til å være vanlig på disse skolene, og alle rektorene mener det passer bra i forhold til ledelse knyttet til digital utvikling:

Jeg tror det passer veldig bra. Jeg opplever at ting fungerer godt på skolen og at folk trives og blomster når de få ansvar. Fantastisk opplevelse å se at folk tar ansvar og vokser med det (Rektor 1).

4.3.6 Beskrivelse av egen skole ut i fra egne tanker og refleksjoner

Rektorene ble avslutningsvis i intervjuet bedt om å beskrive egen skole ut i fra de tanker og refleksjoner de hadde gjort seg under intervjuene. Dette kan sammenfattes i følgende sitater, som i overveiende grad er å oppfatte som positive:

[...] jeg mener at vi har tatt den digitale utviklingen på alvor og innsett at vi må ta det innover oss, vi må gjøre noe med det. Vi kan ikke sitte på sidelinja og bare la ting skje og tro at det går over. [...] samtidig ser jeg at ting går så fort at det er en kjempeutfordring å gjøre det på en god nok måte. Det er slik at en fort kan få en følelse at en blir litt overrumplet av alle de nye mulighetene (Rektor 1).

Vi ønsker å se positivt, stort på digital utvikling, det er noe vi ikke ønsker å snevre inn eller ikke gi tid eller rom, det er noe vi ønsker for skolen. Og det er noe vi har på skolen, men det er samtidig noe vi ser tar tid, mer tid for noen enn andre, men samtidig samlet sett så ønsker vi å ha et trykk, jevnt trykk (Rektor 2).

[...] vi er gjennomsnittlig på høyden når det gjelder utstyr. [...] Vi er på høyden når det gjelder minste minimum av bruk [...]. Når det gjelder lærerflokkene så er vi på høyden med over halvparten i forhold til god bruk, digital bruk, de forsker på det, jeg ser de bærer med seg PC-en i klasserommet, de bruker nettet og mer.[...] Så vi har litt, men ikke helt på stell. [...] Så vi er ikke redd for utvikling, selv om vi ikke alltid er i front, men vi har ikke kapasitet til å ta alt på likt (Rektor 3).

Viljen til å satse på digital utvikling ser ut til å være felles for disse skolene, noe jeg tar som en bekreftelse på antakelsen jeg hadde om at disse skolene ledes av rektorer som satser på dette.

4.3.7 Oppsummering av organisatorisk forankring

Rektorene har et sammensatt syn på ledelse, beskrevet som graden av autoritær eller demokratisk lederstil. De er samstemte i synet på at den digitale satsningen eller utviklingen som har vært på skolen ikke har ført til at de har endret sin måte å lede på og at de vekselvis leder for å justere gjeldende praksis og endre eller skape utvikling, samtidig som det ser ut til å være lettere å foreta justeringer enn reelle endringer. De

er videre samstemte i at de i hovedsak har den kompetansen som skal til for å lede en skole i digital utvikling ut i fra en teknisk vektlegging av kompetansebegrepet.

Rektorene er delte i synet på om egen skole er en lærende organisasjon i forhold til IKT, men samstemte i at IKT-satsningen ikke har gått på bekostning av eller står i motsetningsforhold til den pedagogiske satsningen på skolen. To av rektorene beskriver en viss frustrasjon i personalet knyttet til denne satsningen.

Distribuert ledelse var ukjent som begrep for to av rektorene, mens den tredje hadde en forståelse mer opp mot delegert ledelse eller teamledelse, noe alle mente passet for å beskrive egen ledelse samt at det var en egnet ledelsesstrategi i forhold til digital utvikling. Oppsummert gav alle rektorene til slutt en positiv beskrivelse av egen skole ut i fra tanker og refleksjoner gjort gjennom intervjuet.

5. Drøftinger

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling *”Hva kjennetegner ledelse som kan bidra til å fremme utvikling av digital kompetanse hos elevene?”* og tilhørende forskningsspørsmål har jeg så langt beskrevet sentral teori og forskning, gjort rede for valg av forskningsstrategi samt presentert empiri knyttet til rektorenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner. I dette kapitlet vil jeg knytte problemstilling, teori og empiri sammen gjennom å drøfte funnene i forhold til teori og forskning på feltet for derigjennom prøve å gi svar på hvilke konsekvenser det bør få for rektor som skolens leder i forhold til å bidra til utvikling av digital kompetanse hos eleven.

For å ivareta en lett etterprøvbar struktur i oppgaven, vil analysen og drøftingen i hovedsak skje i samme rekkefølge som teorien ble presentert i kapittel to og funnene ble presentert i kapittel fire. Jeg starter derfor med å se på hva funnene knyttet til begrepsforståelsen har å bety. Deretter følger forhold knyttet til den organisatoriske forankringen før jeg avslutter med rektorenes ledelsesfokus knyttet til den digitale satsningen.

5.1 Rektorenes begrepsforståelse

I teorigjennomgangen gjorde jeg rede for at mens begrepet digital kompetanse er å betrakte som kompetanse på individnivå, er begrepet digital kompetent skole å forstå på organisasjonsnivå. Min forståelse av begrepet digital kompetanse betoner derfor det individbundne fokus, forstått som "[...] ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet" (ITU 2005:8). Ved hjelp av modellene til Erstad, ITU Monitor og Skolementor samt ulike ledelsesteorier beskrev jeg så de organisatoriske rammer og vilkår, forstått som betingelser som må være tilstede for at skolene skal kunne fremme digital kompetanse på individnivå.

5.1.1 Ulik begrepsforståelse – og hva betyr så det?

Det ser ikke ut til å finnes en tydelig eller ensartet forståelse knyttet til de undersøkte begrepene hos rektorene, og forståelsen er kun i liten grad knyttet til teoretiske definisjoner eller forskning. Undersøkelsen bekrefter med det funnet fra ITU Monitor 2007 som viste at det ikke finnes en felles forståelse i skolen av hvordan begrepet digital kompetanse skal defineres. Konsekvensen av dette er at rektorene i undersøkelsen har ulike tilnærminger til hvordan egen organisasjon bør innrettes for å fremme digital kompetanse hos elevene, og at kompetansen som fremmes ikke nødvendigvis samsvarer med den kompetansen Kunnskapsløftet legger til grunn knyttet til dette. St.meld. nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004) er tydelig på at digital kompetanse skal ha en sentral plass i opplæringen. Rektorene synes i hovedsak å ha et verktøyorientert fokus på begrepet digital kompetanse, og undersøkelsen knyttet til begrepsforståelsen viser få eller ingen spor av elementene kunnskaper, kreativitet og holdninger fra definisjonen som ligger til grunn for min forståelse av begrepet. Konsekvensen av dette ser for de undersøkte skolene ut til å være for stor vektlegging av den tekniske, verktøybaserte delen av begrepet.

Alle rektorene begrunner forståelsen av begrepet i egen erfaring, og bare en av rektorene knytter den i tillegg opp mot lært forståelse gjennom kurs eller annen "lest" kunnskap. Begrepsforståelsen ser dermed ikke ut til å være forankret i anerkjent teori eller forskning, men er i hovedsak knyttet til erfaringer fra egen arbeidshverdag. Dette kan igjen få betydning for den felles forståelsen av begrepet som må finnes i

organisasjonen. Undersøkelsen viser samtidig at to av tre skoler ser ut til å ha et personale med sammenfallende, opplevd forståelse av begrepet, men det kommer ikke frem hva de forankrer forståelsen i. Jeg tolker rektorenes uttalelser dit hen at dette er en forståelse som har vokst frem i kollegiet, knyttet til erfaringer fra skolehverdagen.

I innledningskapitlet reiste jeg spørsmålet hvordan man fra skoleledelsens side skal innrette skolen som organisasjon for å gjøre den i stand til å fremme digital utvikling og læring, når grunnforståelsen av selve begrepet ser ut til å mangle eller i beste fall defineres på ulike måter. Lillejord og Kirkerud (2009) beskriver de fleste handlinger i skolen som handlinger av sosial karakter som kan kategoriseres som kommunikative handlinger innenfor et språklig, symbolsk fellesskap. Ut i fra dette synes det derfor svært viktig at skolene etablerer en felles begrepsforståelse, slik at man best mulig kan sikre at man faktisk snakker om det samme innad i organisasjonen når det gjelder digital kompetanse. Denne forståelsen må så forankres i tilgjengelig og systematisert kunnskap om feltet, noe som samsvarer med den styringsfilosofien Kunnskapsløftet representerer og som gir rektorene et omfattende ansvar knyttet til kunnskapsbasert styring (Møller, 2011). Her ser skolene ut til å ha betydelige utviklingsmuligheter gjennom å forankre egen og felles forståelse i etablert kunnskap, for ut i fra det å bygge felles visjoner og etablere styringsmål for å bli en digital kompetent skole som fremmer elevenes digitale kompetanse.

Utarbeidelsen av styringsmål må av den grunn få en sentral plass i organisasjonen, noe som også omtales i kapittel 5.2.1. Uten at skolen har utarbeidet lokale mål for den digitale satsningen, har man heller ikke noe å vurdere den opp i mot, og antakelser om skolens digitale tilstand blir da derfor ikke noe annet enn nettopp det, antakelser. Pont et. al (2008) understreker at målstyring må være et sentralt ansvarsområde for skolelederen med tanke på å skape en fremtidsrettet skoleledelse, og her ser som nevnt skolene ut til å ha betydelige utviklingsmuligheter.

5.1.2 Lik egenvurdering – og hva betyr så det?

Det er påfallende at rektorene, til tross for ulik begrepsforståelse, tenker likt når de blir bedt om å vurdere egen skoles evne til å fremme digital kompetanse og utvikling.

En tolkning av dette kan være at forskjellen i begrepsforståelse, og med det vektleggingen av hva som er sentralt i den digitalt kompetente skole, ut i fra denne egenvurderingen ikke ser ut til å fremme kvalitative forskjeller. Det kan i så fall stemme med Erstads forskning som viser til flere eksempler på vellykket utviklingsarbeid knyttet til IKT der faktorer som helhetlig strategiarbeid, skolens endringsberedskap, transparent infrastruktur og velfungerende teknologi sammen med lærernes evne til å bryte med innarbeidede tankeretninger og rammer i skolen mangler. Hvis så er tilfelle, kan dette i følge Erstad (2010) forklares med at IKT i kombinasjon med andre faktorer og en sterk og innovasjonsrettet skoleledelse kan fungere som en katalysator for utvikling. Jeg ser ikke bort i fra at så kan være tilfelle for disse skolene, men min antakelse, vurdert ut i fra helheten i det empiriske materialet, er nok mer i retning av rektorene har brukt en felles måleskala til å måle ulike ting, jfr. forrige avsnitt om antakelser om skolens digitale tilstand. Dette var en subjektiv vurdering som ble gjort som en oppsummering av begrepsgjennomgangen, og viser antakelig at skolene har et forbedringspotensial knyttet til objektiv egenvurdering gjennom f.eks. bruk av Skolementor.

Senter for IKT i utdanningen, hvis oppgave er å “sikre bedre bruk av IKT for økt kvalitet, styrket læringsutbytte og bedre læringsstrategier i utdanningen” (iktsenteret), anbefaler at skoleleder initierer bruken av Skolementor som en ressurs for refleksjon og skoleutvikling og som et verktøy for kartlegging av skolens ståsted i forhold til IKT og læring. Gjennom dette kan rektorene i langt større grad støtte sitt utviklingsarbeid på objektive vurderingskriterier og ikke subjektive antakelser.

5.1.3 Digital utvikling – og hva betyr så det?

I samtalen med en av rektorene om forståelsen av å være leder av en skole i digital utvikling, ble det satt ord på et forhold knyttet til utviklingsarbeidet jeg ikke var forberedt på skulle dukke opp, men som viste seg å bli omtalt flere ganger gjennom undersøkelsen. Rektoren satte ord på at det var mentalt slitsomt å skulle lede en skole i digital utvikling, uttalt gjennom refleksjoner om behovet for en time-out knyttet til IKT, hvor man som rektor tilsynelatende blir drevet fremover av forhold man ikke har full kontroll over, men som man må forholde seg til og styre etter.

Det er en forutsetning for enhver rektor at han kan sitt fag, og at han utfører arbeidet sitt med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap (Møller & Ottesen, 2011), og det er funn i undersøkelsen som kan tyde på at rektorene har noen kunnskapshull når det gjelder innholdet i begrepet digital kompetanse. En mulig forklaringsvariabel til at digitalt utviklingsarbeidet oppleves spesielt slitsomt kan derfor være at det for rektorene representerer et nytt område som de nå må forholde seg til, men som de i enkelte tilfeller ikke har fått eller tilegnet seg tilstrekkelig kunnskap om, noe undersøkelsen støtter opp under. Manglende begrepsforståelse kan skape usikkerhet om hva som forventes, noe som igjen berører lederens faglige trygghet og tyngde. Lillejord argumenterer for at den skolefaglige kompetansen er pedagogisk, utviklet "i bestemte sammenhenger og for bestemte formål" (Lillejord, 2011:286). Denne kompetansen må nå tilpasses at skolen har blitt digital, og i skjæringspunktet mellom etablerte og nye arbeidsoppgaver kan slitasje oppstå.

Forhold knyttet til slitasje hos skoleledere grunnet den digitale utviklingen, synes så langt jeg har kunnet avdekke gjennom litteraturen til denne oppgaven, ikke å være gjort til et problem eller tema i tidligere forskning. Dette kan skyldes at funnene som omhandler slitasje i denne undersøkelsen representerer noe nytt som tidligere ikke har vært avdekket gjennom forskning på feltet. Samtidig har jeg ikke søkt spesifikt etter litteratur om dette, men litteratur knyttet til digital utvikling generelt. Forholdet synes imidlertid å kunne danne grunnlag for videre forskning på sammenhengen mellom digital utvikling og slitasje hos skoleledere.

5.1.4 Oppsummering, drøfting av begrepsforståelse

Det fremste utviklingspotensialet hva begrepsforståelsen gjelder ser ut til å være at rektorene i langt større grad må forankre egen forståelse i anerkjent teori og forskning på feltet for så å sikre at det etableres et felles språk innad i organisasjonen som gjør at dens medlemmer kan tilegne seg en felles forståelse av innholdet i digital kompetanse som begrep.

5.2 Organisatorisk forankring av den digitale satsningen

Krumsvik (2007) er tydelig på at IKT ikke må betraktes som enkeltstående verktøy, men må ses i sammenheng med pedagogikk, organisering og ledelse. Halvorsen

(2009) viser til at en vellykket implementering av IKT i skolen vil være utenkelig hvis den ikke forankres i en engasjert skoleledelse som evner å se helhetlig og systemisk på forhold knyttet til visjon, kompetanse, insentiver, ressurser og planer. Erstad (2010) omtaler på sine side skoleledelsen som en endringsagent i forhold til implementering av IKT i skolen, en implementering som må foregå innenfor en skolekultur der både ledelse og lærere kan takle uvisshet, samtidig som det utarbeides strategidokumenter for og nå felles mål. Det samme finner vi også i OECD-rapporten "Improving School Leadership" (Pont et al., 2008), som understreker at sentrale reformer må følges av interne skoleutviklingsprogram for å skape endring, noe som igjen krever aktiv involvering fra skolens ledelse.

5.2.1 Rektors rolle i den digitale utviklingen – og hva betyr så det?

Undersøkelsen viser at det først og fremst er IKT-ansvarlig som er pådriver for den digitale utviklingen, samtidig som rektorene er tydelige på at det er de som leder den. Funnene viser et skille mellom rollene som pådriver og leder, hvor rektor i hovedsak beskriver sin lederrolle som styring gjennom budsjetter og økonomiske prioriteringer samt å fungere som en katalysator for den digitale utviklingen. Denne økonomiske vektleggingen er på en side i tråd med Halvorsen (2009), som trekker frem at rektorene må se helhetlig på forhold knyttet til ressurser. Samtidig adresserer han et tydelig lederansvar til rektor i forhold til å se på økonomien i sammenheng med organisering, pedagogikk og kultur. Det betyr at rektors rolle som økonomiansvarlig er viktig, men at man ikke kan løsrive denne rollen fra rollen som pådriver og generell leder, da dette vil bryte med behovet for å se helhetlig på de utfordringene og mulighetene teknologien bringer med seg.

På samme måte peker ITU Monitor 2009 (Berge et al., 2009) på rektors prioriteringer og holdninger som faktorer av betydning for digital utvikling, og viser til en klar sammenheng mellom elevenes digitale kompetanse og rammefaktorer som digital infrastruktur, driftsressurser til IKT, midler til faglig integrasjon av IKT, bruk av LMS og systematisk kompetanseutvikling hos pedagogene. Alle disse rammefaktorene har en betydelig økonomisk side som rektor må se nødvendigheten av i forhold til utvikling av digital kompetanse. Et dilemma i den forbindelse er at skoleledere ser ut til å styre pengebruken ut i fra subjektive og kontekstuelle betingede antakelser om

hva som trengs, slik at en skoleleder som bare i liten grad fokuserer på pedagogisk bruk av IKT kan komme til å se behovet for økonomiske midler til utvikling av rammefaktorer i lys av dette og på den måten ikke tilføre nok penger til den digitale utviklingen (Berge et al., 2009).

Som private skoler er skolene i undersøkelsen fullt ut ansvarlig for egen økonomi, og de økonomiske rammene settes gjennom budsjettforslag fra skolens ledelse ved rektor. Budsjettet må deretter legges frem for skolens styre for godkjenning. Rektorene har et stort økonomisk ansvar for skoledriften, som særlig blir gjeldende når det kommer til investeringer i digital infrastruktur. Uten muligheter til å søke skolens eiere om tilskudd til den digitale satsningen, og med statlige tilskudd som på langt nær dekker investeringer knyttet til infrastruktur, må rektorene foreta strenge prioriteringer. Dette kan være med på og forklare den sterke vektleggingen rektorene har på økonomistyring knyttet til det digitale utviklingsarbeidet, samtidig som det samsvarer med OECD-rapportens (Pont et al., 2008) fokus på at skolene må gis mest mulig autonom råderett over skolens finansielle- og menneskelige ressurser slik at disse kan innrettes mot å nå skolens læringsmål.

Funnene knyttet til rektors rolle som økonomiansvarlig viser ut i fra dette en delvis positiv sammenheng med teorien som påpeker rektors rolle i forhold til å sikre økonomien i den digitale satsningen. Samtidig peker denne rollefordelingen på begrensninger knyttet til rektors arbeidsoppgaver og prioriteringer som viser motsatt sammenheng, noe som vil bli belyst i avsnittene nedenfor og som representerer et område hvor skolene i denne undersøkelsen ser ut til å ha et utviklingspotensial.

Rektor omtales i denne undersøkelsen som den formelle lederen, samtidig som IKT-ansvarlig ved skolene ser ut til å inneha en dominerende rolle knyttet til det å drive utviklingsprosessene fremover, dog innenfor de økonomiske rammene som settes av rektor. Årsaken til denne rollefordelingen ser ut til å ligge i forskjellen i kompetanse knyttet til IKT og at rektorene ikke først og fremst anser seg som ledere for en skole i digital utvikling men i utvikling generelt knyttet til pedagogikk og læring. Det kan derfor diskuteres hvorvidt rektorene er å anse som aktivt involverte (Pont et al., 2008), eller bare passivt involverte gjennom ordinær økonomistyring. I og med at rektorene beskriver seg som katalysatorer for den digitale utviklingen kan det tyde på

en involvering ut over den passive, gjennom at de er med og setter dette på dagsorden og dermed kan fungere som en endringsagent (Erstad, 2010), noe som er positivt med tanke på å lede skolen frem mot å bli digitalt kompetent og som også forventes når offentlige myndigheter initierer reformer i skolen (Møller & Ottesen, 2011).

Nødvendigheten av at rektor fungerer som pådriver for pedagogisk utviklingsarbeid omtales også i OECD-rapporten (Pont et al., 2008), noe som understreker at rektorene må ha et overordnet blikk på dette, slik at det digitale utviklingsarbeidet kan forstås som en del av det pedagogiske utviklingsarbeidet. Rektorene må derfor i sin katalysatorrolle legge til rette for et utviklingsarbeid som har til hensikt å komme frem til ny eller reformert pedagogikk, slik at den digitale utviklingen blir noe mer enn det Krumsvik omtaler som å sette strøm på gamle læremidler. Rektors rolle blir med det også å gi sine lærere kunnskap om når IKT gir faglig merverdi og når den er overflødig (Krumsvik, 2007), noe som omtales som å kunne være konstruktivt med tanke på å integrere digital kompetanse i alle fag, da læreren har en svært sentral funksjon i IKT-implementeringen.

Rektors rolle som overordnet leder vil ut i fra argumentasjonen ovenfor være positiv i forhold til utviklingen av en digitalt kompetent skole. Det er imidlertid også noen funn som indikerer mangler i forhold til at skolene skal lykkes med å bli digitalt kompetente ut i fra beskrivelsene av begrepet som omtalt i kapittel 2. Ingen av skolene har utarbeidet en egen visjon for den digitale satsningen, og bare en av skolene har utarbeidet en skriftlig plan for dette. Når da utarbeidelse av både visjoner og planer omtales som sentrale utfordringer for skoleleder (Halvorsen, 2009; Erstad, 2010), peker dette på områder hvor skolene har utviklingsmuligheter. Rektorene kan antakelig ikke forvente å få utnyttet skolens potensial innenfor IKT når det ikke finnes en felles visjon eller mentale modeller som organisasjonens medlemmer har et eierforhold til i forhold til å angi retningen for skolens digitale satsning. Når visjonen mangler, har man heller ikke muligheten til å operasjonalisere denne gjennom styringsplaner, noe som kan medføre at det digitale arbeidet blir preget av usikkerhet og at skolen blir styrt av eksterne innspill eller den enkelte lærers antakelser. Betydningen av felles visjoner er også tydelig beskrevet gjennom litteratur fra organisasjonsteoretikere som Senge (2006) og Garvin (1993), som begge peker på

at deltakerne i organisasjon må ha en felles begrepsforståelse samt klart uttalte visjoner og mål som deltakerne får et eierforhold til.

I forlengelsen av dette er det interessant å merke seg at den rektoren som svarte positivt på om skolen hadde en plan for den digitale satsningen svarte negativt på spørsmålet om skolen hadde en visjon for den digitale satsningen, og spørsmålet blir så hva denne planen er forankret i om det ikke er i en visjon for arbeidet. Samtidig er det positivt å merke seg at den samme skolen nå har vurdert å starte en revidering av planen for å fornye strategien. Ut i fra dette ser skolene ut til å ha et utviklingspotensial knyttet til utarbeidelsen av en visjon for den digitale satsningen, hvis betydning allerede er delvis omtalt og som vil bli nærmere omtalt i forbindelse med lærende organisasjoner i kapittel 5.3.3.

5.2.2 Styrets involvering – og hva betyr så det?

Skolenes eiere, representert ved den enkelte skoles styre, ser ikke ut til i særlig grad å involvere seg i måten å organisere og lede den digitale satsningen på utover å bifalle eller sanksjonere de forslag som reises av rektor på styremøtene, noe det heller ikke ytres noe sterkt ønske om fra rektorene. Offentlige videregående skoler må forholde seg til, men kan også støtte seg på, de føringer som gis på nasjonalt og fylkeskommunalt nivå. I private skoler mangler det fylkeskommunale nivået og de støttefunksjonene som der finnes inn mot skolen, og undersøkelsen viser at styrene ikke kan erstatte den kunnskapen dette bortfallet representerer. Møller (2011) viser til at både sentrale og kommunale myndigheter må basere sin styring av skolen på det som karakteriseres som kunnskapsbasert yrkesutøvelse, og overfører vi det til de private skolene kan det bety at skolestyrene bør forankre sine vedtak, i denne sammenheng knyttet til digital utvikling, på tilgjengelig og systematisert kunnskap.

Rektorene viser gjennom undersøkelsen at de ikke ytrer noe sterkt ønske om mer involvering fra styrene i forhold til den digitale utviklingen, samtidig som de er klare på at sterkere engasjement fra styret hadde vært positivt i forhold til utarbeidelse av planer for satsningen. De gir dermed noe motstridende signaler, men en sterkere involvering fra et faglig kompetent styre vil antakelig være til støtte for rektorene i arbeidet med å utvikle en digitalt kompetent skole. Om det er mulig å finne frem til

faglig kompetente personer til å sitte i styrene, er en annen sak og vil følgelig ikke bli belyst nærmere.

5.2.3 Oppsummering, drøfting av organisatorisk forankring

Det fremste utviklingspotensialet knyttet til organisatorisk forankring ser ut til å være knyttet til utarbeidelsen av visjoner og strategidokumenter for den digitale satsningen, noe som fordrer at rektor har et helhetlig syn på utviklingsarbeidet og ikke bare styrer gjennom økonomiske prioriteringer. Samtidig vil en sterkere involvering fra skolenes styre antakelig ha en positiv effekt på prosessen frem mot å bli digitalt kompetente skoler.

5.3 Ledelse av den digitale satsningen

Offentlige myndigheter har sterke forventninger til rektors evne og vilje til å stimulere, involvere seg i og være tilrettelegger for læringsprosesser gjennom praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling, samtidig som de har ansvar for å utvikle egen kompetanse. Teori og tidligere forskning fra feltet peker på at rektor må lede skolen frem til å bli en lærende organisasjon, hvor kunnskapsutviklingen har sin forankring i anerkjent teori og forskning (Pont et al. 2008, Møller 2011, Erstad 2010). Samtidig må rektor forholde seg til en stadig mer kompleks hverdag (Nilsen 2010, Lillejord 2011, Harris 2008) og utøve sin ledelse i spenningsfeltet mellom faglig autonomi og administrativ underordning samt mellom rollene som sjef og leder. Rektor skal være intet mindre enn en dynamisk og utviklingsorientert leder og et pedagogisk fyrtårn (Møller & Ottesen, 2011). Det blir derfor viktig å se på hvilket ledelsesfokus og hvilken ledelsesform som evner å fremme dette.

5.3.1 Rektorenes syn på ledelse – og hva betyr så det?

Felles for rektorene var at de beskrev eget syn på ledelse ut i fra dimensjonene demokratisk og autoritær, hvor to av rektorene i hovedsak omtalte seg selv som demokratiske mens den tredje gav uttrykk for at det av og til var nødvendig å opptre som en autoritær leder. Det mest interessante i denne sammenheng er ikke om rektorene er å anse som demokratiske eller autoritære, men funnene som viser at rektorene opplever til dels stor usikkerhet knyttet til de avgjørelser som skal tas

relatert til den digitale satsningen. Gjennom forskning vet vi at rektors autoritet henger nøye sammen med faglig anerkjennelse fra blant annet egne lærere, en anerkjennelse som kan være knyttet til rektor som person, men som i enda større grad er forankret i rektors faglige trygghet og tyngde (Lillejord, 2011). Når undersøkelsen viser at rektorene i enkelte sammenhenger finner det vanskelig å opptre som en autoritet, uavhengig av om man beskriver seg som demokratisk eller autoritær, ser dette ut til å kunne skyldes faglig utrygghet.

Samtidig som undersøkelsen viser at rektorene i visse sammenhenger opplever faglig utrygghet, opplever de selv at de har den kompetansen som skal til for å lede en skole i digital utvikling. De anser det ikke som nødvendig å ha spesialkompetanse knyttet til IKT for å lede utviklingsarbeidet, noe de nok har rett i, da en rektor ikke kan ha en slik spesialkompetanse for alle felt han er satt til å lede. Problemet er imidlertid, slik jeg ser det ut i fra denne undersøkelsen, at rektorene har en for snever, teknisk relatert begrepsforståelse samtidig som skolene ikke ser ut til å være innrettet på en måte som fullt ut imøtekommer myndighetenes forventninger knyttet til å innrette skolen slik at gode systemer for samarbeid og kunnskapsdeling kan implementeres i organisasjonen. I den forbindelse vil jeg i de siste avsnittene drøfte hvordan distribuert ledelse kan bidra til dette.

5.3.2 Distribuert ledelse – og hva betyr så det?

Rektorene utøver sitt arbeid i spenningsfeltet mellom fag, administrasjon og politikk og står derfor i det daglige ovenfor komplekse ledelsesmessige utfordringer ved å skulle balansere disse områdene på en slik måte at det fremmer læring. Lillejord sier det slik: “Som *faglige* ledere skal de kunne *administrere* skoleorganisasjonen og lede skolens personale i en samlet pedagogisk innsats for elevenes læring og utvikling. [...] og omdanne politiske vedtak til god pedagogisk praksis” (Lillejord, 2011:284). Det er rektors ansvar å lede personalet samt det administrative- og pedagogiske arbeidet på en måte som gjør at avgjørelser knyttet til administrasjon og pedagogikk gjensidig styrker hverandre (Lillejord, 2011). Da det er funn i undersøkelsen som indikerer at rektorene og organisasjonene ikke evner eller har mulighet til å ivareta alle sidene ved den digitale utviklingen gjennom formelt lederskap og transformativ ledelse, må man se etter en ledelsesform som ivaretar de ledelsesmessige

utfordringene rektorene nå står ovenfor generelt og knyttet til digital utvikling spesielt. Forskere som Harris (2008) og Pont et al. (2008) peker i den sammenheng på distribuert ledelse som en egnet ledelsesform for å imøtekomme disse utfordringene.

I teorikapitlet gjorde jeg rede for at distribuert ledelse kan forstås som “[...] en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi” (Dons, 2009:91) og beskrives som “aktiviteter ledere deltar i, i interaksjon med andre, i bestemte kontekster og knyttet til spesifikke oppgaver” (Ottesen & Møller, 2006:142). Gjennom undersøkelsen synes det å ha blitt avdekket spor av denne ledelsesformen på de ulike skolene, selv om begrepet som sådan var ukjent for to av rektorene.

Distribuert ledelse vil i skolesammenheng kunne bidra til å løse opp i formelle, rigide og lite fleksible ledelsesstrukturer (Harris, 2008). Nå er det ingen funn i undersøkelsen som tyder på at slike ledelsesstrukturer er å finne på skolene som er representert i denne undersøkelsen, så sann sett er mye av grunnen beredt for distribuert ledelse. Alle skolene har en IKT-ansvarlig som omtales som pådriver for det digitale utviklingsarbeidet samt andre avdelingsledere. Samtidig er distribuert ledelse ikke det samme som delegert ledelse, hvor rektor tradisjonelt har overlatt ansvaret for et felt til en annen formell leder i organisasjonen. Dette ser vi også på skolene som er med i undersøkelsen, som alle har en tradisjonell organisering hvor rektor og en eller flere inspektører utgjør den pedagogiske ledelsen, en organisering rektorene for øvrig knytter sin forståelse av begrepet distribuert ledelse opp i mot.

Ledelsen av digitale utviklingsprosjekt kan i lys av distribuert ledelse legitimt fordeles utover i organisasjonen, da rektor ikke lenger kan være ansvarlig for alt som skjer i skolen. Rektor kan dog ikke fraskrive seg ansvar eller distansere seg for mye fra det som skjer, da det distribuerte perspektivet forutsetter at ledelsen deltar aktivt i prosessene gjennom samhandling med ulike aktører for å nå skolens mål. Ut i fra funnene synes det hensiktsmessig at rektor beholder det økonomiske ansvaret for digitale utviklingsprosjekt, samtidig som det faglige innholdet i det tekniske og pedagogiske utviklingsarbeidet best ivaretas gjennom å distribuere ansvaret utover i organisasjonen.

For skolene i denne undersøkelsen synes det nødvendig aktivt å involvere organisasjonens medlemmer og på den måten gi et lederansvar til de personene som har de beste faglige forutsetningene for å håndtere kompleksiteten knyttet til digital utvikling. Videre synes det nødvendig at dette innbefatter flere enn IKT-ansvarlig, slik at dette i større grad kan bli en del av et helhetlig utviklingsarbeid, hvor man ser de pedagogiske mulighetene som åpner seg ved bruk av IKT. Det digitale utviklingsarbeidet vil med det få et mer kollektivt preg både i forhold til ledelse og gjennomføring (Moos 2003, Ottesen & Møller 2006, Krumsvik 2007).

5.3.3 Distribuert ledelse vs. lærende organisasjoner – og hva betyr så det?

Betydningen av å innrette organisasjonen slik at den blir å anse som en lærende organisasjon er gjort rede for i tidligere kapitler. Spørsmålet nå er om funnene fra undersøkelsen viser spor av at skolene er lærende organisasjoner, og hvordan dette forholder seg til den distribuerte ledelsesformen.

To av tre rektorer anser i liten grad egen organisasjon å være lærende når det kommer til det digitale utviklingsarbeidet. Samtidig er det funn i undersøkelsen som tyder på kollegial samhandling og erfaringsutveksling. Rektorene svarte at kollegiet hadde sammenfallende syn på innholdet i begrepet digital kompetanse, og alle gir eksempler på erfaringsutveksling lærerne i mellom. Det ser dermed ut til å finne sted læring innad i organisasjonene, men i ulik grad og mer eller mindre satt i system. Roald (2006) viser til nødvendigheten av å systematisere og analysere egne erfaringer for å skape endring, mens Krumsvik (2007) understreker behovet for å utvikle en praksisnær digital kompetanse innad i personalet, hvilket fordrer at læring knyttet til IKT i mange tilfeller må skje innad i organisasjonen knyttet til lærernes hverdagspraksis. St.meld. nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004) tillegger også dette vekt ved å rette søkelyset på at skolene gjennom organisasjonslæring må skape en bedre kultur for læring.

Alle rektorene svarte at de vekselvis ledet for å justere praksis og å endre praksis, men at de fant det lettere å justere praksis enn å foreta endringer. Dette kan tyde på at skolene har et utviklingspotensial når det gjelder å bevege seg fra enkeltkretslæring gjennom justering av avvik til dobbeltkretslæring som gjennom å

utfordre mål, normer og grunnleggende verdier er med på å binde sammen uttrykt teori og reell praksis i en omforent bruksteori (Argyris 1993, Roald 2006). Erstad (2010) er tydelig på at lærernes evne til å bryte med innarbeidede tankeretninger og rammer er en forutsetning for konstruktiv IKT-arbeid knyttet til opplæringen, noe som ut i fra min vurdering i stor grad handler om organisasjonens evne til dobbeltkretslæring.

Jeg har tidligere kommentert behovet for å etablere felles visjon og mentale modeller. Senge (2006) legger i sin tilnærming til lærende organisasjoner stor vekt på nødvendigheten av felles, mentale modeller og at disse må vokse frem innad i organisasjonen. Det samme ser vi i beskrivelsen av kjennetegnene på den digitalt kompetente skolen, hvor både Erstad (2010), Kløvstad et al. (2006) og Skolementor (2011) tillegger utvikling av visjoner og kunnskap med forankring innad i organisasjonen vekt. Dette fordrer deltakernes eierforhold til utviklingsarbeidet, fleksibel organisering av team og en ledelse som sammen med andre ressurspersoner knyttet til IKT fungerer som inspiratorer.

Ser vi dette i lys av forskning på og teori om distribuert ledelse, finner vi at distribuert ledelse ikke bare samsvarer med men også kan fungere som en katalysator for organisasjonslæring (Harris, 2008). Pont et al. (2008) peker også på dette, og vektlegger at ledelsen har et sentralt ansvar i forhold til reformer i skolen og at aktiv involvering fra ledelsen er viktig for å skape grunnlag og klima for utvikling og beskriver distribusjon av ledelse ut over i organisasjonen som en nøkkelfaktor for å få dette til. Jeg har tidligere vist til at empirien viser at rektorene i undersøkelsen ikke evner eller har mulighet til å ivareta alle sidene ved den digitale utviklingen, at mye av utviklingsarbeidet er overlatt til skolens IKT-ansvarlig og at det i liten grad foregår systematisk utviklingsarbeid innad i organisasjonene. Ser vi dette i lys av teori om organisasjonslæring og distribuert ledelse, synes det riktig å peke på det utviklingspotensial skolene har i forhold til å innrette egen organisasjon for læring gjennom distribuert ledelse.

5.3.4 Oppsummering – drøfting av ledelse av den digitale satsningen

Det fremste utviklingspotensialet når det gjelder ledelse av den digitale satsningen ser ut til å være innretning og utvikling av egen organisasjon som lærende i forhold til den digitale utviklingen. Samtidig synes det klart at rektor ikke kan lede alt som skjer i skolen, selv om han innehar det øverste ansvaret. En mulig løsning kan da være å se på distribuert ledelse i forhold til arbeidet med å fremme digital kompetanse og fordele lederansvaret for ulike oppgaver dit kompetansen innad i organisasjonen er størst. Dette forutsetter at skolene er i stand til å identifisere denne kompetansen og at rektor aktivt tar del i prosessen slik at ledelsesdistribusjonen kan fungere som en katalysator for læring og utvikling for derigjennom å bidra til økt digital kompetanse hos elevene.

6.0 Avsluttende kommentarer

Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 førte med seg et nytt kunnskapsområde, digital kompetanse, som nå er gjeldende i alle fag og læreplaner uttrykt ved "å kunne bruke digitale verktøy" og gjenspeiler at vi lever i en digital tidsalder. Krumsvik (2007) omtaler det som har skjedd i norsk skole de siste årene som en digital læringsrevolusjon, og ITU Monitor 2007 (Arnseth et al., 2007) peker på funn som viser at forståelsen av begrepet digital kompetanse er uklar blant norsk skoleledere, samtidig som undersøkelsen setter søkelys på organisasjons- og ledelsesmessige utfordringer knyttet til implementeringen av IKT i læringsarbeidet. Gjennom denne undersøkelsen har jeg med utgangspunkt i problemstillingen *"hva kjennetegner ledelse som kan bidra til å fremme utvikling av digital kompetanse hos elevene?"* søkt å finne svar på nettopp dette for gjennom det å kunne bidra til videreutvikling av de videregående skolene til NLM med tanke på ledelse sett opp i mot den digitale utviklingen i skolen.

Datainnsamlingen er gjennomført ved bruk av semistrukturerte intervju med tre av rektorene på de videregående skolene til NLM, basert på en åpen fenomenologisk tilnærming. Analysen av det empiriske materialet har skjedd i en hermeneutisk fortolkningsramme og datainnsamlingen og bearbeidingen av forskningsmaterialet

har funnet sted innenfor de etiske rammer som er naturlig å trekke opp for et slikt forskningsprosjekt.

Med utgangspunkt i problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål mener jeg gjennom undersøkelsen å ha avdekket flere kjennetegn på ledelse som bidrar til å fremme utvikling av digital kompetanse hos elevene. Det er videre gjort rede for at funnene må anses som gyldige for de videregående skolene til NLM og at forskningsspørsmålene og den empiriske fremgangsmåten har vært å anse som egnet for å besvare problemstillingen. Hvorvidt funnene har overføringsverdi ut over populasjonen får som tidligere gjort rede for først og fremst bli opp til den kritiske leser å avgjøre.

Funnene viser at det er nødvendig for skoleleder å ha en begrepsforståelse som er forankret i etablert teori og forskning, og at denne er akseptert og forstått innad i egen organisasjon. Det er videre nødvendig å ha en organisasjon som er i stand til å lære, da mye av utviklingsarbeidet knyttet til IKT samt prosessen med bygging av felles forståelse og språk må skje innad i organisasjonen. Videre viser undersøkelsen nødvendigheten av utvikling av visjoner og strategidokumenter for den digitale satsningen, hvilket igjen krever at rektor har et helhetlig, strategisk syn på utviklingsarbeidet og ikke bare styrer gjennom økonomiske prioriteringer. Aktiv involvering fra skolens styre er også en faktor som ser ut til å ha positiv innvirkning på rektors ledelsesutøvelse. En annen faktor av betydning ser ut til å være knyttet til gjennomføringen av en ståtedsanalyse for gjennom den å kartlegge skolens ståsted som grunnlag for utarbeidelsen av strategidokumenter. Det siste kjennetegnet er knyttet til distribuert ledelse og erkjennelsen av at rektor ikke kan lede alt som skjer i skolen, selv om han innehar det øverste ansvaret. En mulig løsning kan være å distribuere ledelsen dit kompetansen innad i organisasjonen er størst, og distribuert ledelse pekes på som en egnet ledelsesform for å imøtekomme de utfordringene rektor står ovenfor knyttet til digitalt utviklingsarbeid.

Det er min antakelse, som gjort rede for i kapittel 3.3.1, at rektorene som har deltatt i denne undersøkelsen leder skoler hvor man er opptatt av å fremme digital utvikling og kompetanse hos elevene og hvor man har satt dette på dagsorden. Til tross for det viser undersøkelsen at det også på disse skolene finnes områder hvor rektorene

har utviklingspotensial i forhold til hvordan man kan lede skolen med tanke på å fremme digital utvikling, noe denne oppgaven har søkt å peke på.

Gjennom undersøkelsen ble det satt ord på at det er mentalt slitsomt å lede en skole i digital utvikling, hvor man blir drevet fremover av stadige nye krav og hvor man skal utøve ledelse innenfor områder man føler man ikke har nok kunnskap. Dette forholdet synes ikke å være behandlet i litteraturen som ligger til grunn for denne undersøkelsen, og kan derfor være et felt å forske videre på for andre.

7.0 Litteraturliste

Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning* (2. utgave). Oxford: Blackwell Publishing.

Arnseth, H. C., Hatlevik, O. E., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Ottestad, G. (2007). *ITU Monitor 2007*. Oslo: Universitetsforlaget

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utgave). Oslo: Det norske samlaget.

Berge, O., Hatlevik, O. E., Kløvstad, V., Ottestad, G. & Skaug, J. H. (2009). *ITU Monitor 2009*. Oslo: ITU.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dons, C. F. (2009). På vei mot digital kompetanse? Forståelser av skoleledelse i en "digital tid". I: R. A. Andreassen, E. I. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse*. (ss. 83-93). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen – en innføring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Forskningsetiske komiteer (u.å.). *Forskningsetisk sjekkliste*. Hentet fra

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-etningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>

Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I: J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (ss. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, volume 71, issue 4 (ss. 78-91).

Hallinger, P. (2003). *Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*, 33(3) (ss. 329-351).

Halvorsen, K. A. (2009). IKT i skolen. Ny teknologi – nye lederutfordringer. I: R. A. Andreassen, E. I. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse*. (ss. 71-81). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders*. Abingdon: Routledge

Helle, L. (2002). *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Holter, H. & Kalleberg, R. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Krumsvik, R. J. (2007). Digital kompetanse i Kunnskapsløftet. I: R. J. Krumsvik (Red.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. (ss. 64-94). Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I: J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (ss. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.

Lillejord, S. & Kirkerud, G. (2009). Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling. I: L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling*. (ss. 148-164). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen Forlag.
- Møller, J. (2005). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, (ss. 96-107).
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I: J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (ss. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I: J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (ss. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, N. O. (2010). Rektors ledelseskompetanse – hva skal til for å utvikle en digitalt kompetent skole? I: R. A. Andreassen, E. I. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. (ss. 107-124). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (ss. 136-147). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and practice*. [s.l.]: OECD

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (ss. 148-165). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation* (2. utgave). London: Random House Business Books.

Skolementor. (u.å.). Lastet ned 30.1.2011 fra <http://www.skolementor.no/>

Søby, M. (2005). *Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen*. Lastet ned 20.1.09 fra [http://www.itu.no/filearchive/Digital skole hver dag.pdf](http://www.itu.no/filearchive/Digital_skole_hver_dag.pdf)

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2004). Stortingsmelding nr. 30,
Kultur for læring. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Hentet fra
<http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>

8. Innholdsfortegnelse vedlegg

Vedlegg 1: Temaliste/intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Svarbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg nr. 1

Temaliste/intervjuguide til “Rektor som leder av skolen i digital utvikling”

”Hva kjennetegner ledelse som kan bidra til å fremme utvikling av digital kompetanse hos eleven?”

Innledning: Kort repetisjon av temaet for og formålet med oppgaven

Bakgrunn:

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2. Hvor lenge har du jobbet som rektor?
3. Hva slags utdanning har du? Noe av utdannelsen knyttet til IKT?

Tema 1: Digital kompetanse/digital utvikling

1. Kan du beskrive hva du legger i begrepet “digital kompetanse”?
 - a. Hva bygger du din beskrivelse på (teori/forskning/annet)?
 - b. Er det en felles forståelse av begrepet på egen skole?
 - c. Hva tenker du om digital kompetanse som dannelse?
 - d. Hva slags digital kompetanse har du?
2. Kan du beskrive hva du legger i begrepet “digital utvikling”?
 - a. Hva bygger du din beskrivelse på (teori/forskning/annet)?
 - b. Er det en felles forståelse av begrepet på egen skole?
 - c. Kan du kort beskrive den digitale utviklingen som har skjedd på egen skole de siste to-tre årene?
3. Kan du beskrive hva du legger i begrepet “digitale medier”?
 - a. Hva bygger du din beskrivelse på?
 - b. Kan du nevne noen eksempler på digitale medier?

4. Hva forstår du med begrepet "skolen i digital utvikling"?
 - a. Hva bygger du din beskrivelse på (teori/forskning/annet)?
 - b. Hva mener du er viktigst for en skole i digital utvikling?
 - c. Har du noen tanker om ledelse av en skole i digital utvikling?

5. Ut i fra dine beskrivelser av begrepene, hvor god vil du si din skole er i forhold til å fremme digital kompetanse og utvikling på en skala fra 1 - 7?
 - a. Hva tror du dine kolleger mener?
 - b. Tror du digital kompetanse- og utvikling oppleves som noe positivt eller negativt i kollegiet? Er kollegiet samstemte i dette?

Tema 2: Organisatorisk forankring av den digitale satsningen/rektors bidrag i utviklingen av den digitale skolen

1. Hvilke stillinger er definert som lederstillinger ved skolen?

2. Er det utarbeidet beskrivende stillingsinstrukser til disse?

3. Hvem er pådriver(e) for det som har med digital utvikling å gjøre?
 - a. Hvordan utøves "pådrivingen"?
 - b. Hva synes du om den?
 - c. Gjør du noe for å stimulere den, evt. stoppe den?

4. Hvem leder den digitale utviklingen?
 - a. Hvorfor det?
 - b. Hvilke tanker har du om å lede digitale utvikling?

5. Hvordan vil du beskrive din rolle i utviklingen av digital kompetanse?
 - a. Hvorfor har du denne rollen?
 - b. Er du komfortabel med denne rollen?

6. Hvordan jobber du for å bidra til den digitale utviklingen ved skolen?
 - a. Økonomi, inspirator, pådriver, annet?

7. Har skolen en plan for den digitale satsningen?
 - a. Hvem har utarbeidet denne planen?
 - b. Hvordan er den forankret i organisasjonen?
 - c. Kan du beskrive skolens visjon knyttet til den digitale satsningen?

8. Har den digitale satsningen påvirket måten skolen er organisert på?
 - a. Er dette som følge av bevisste valg fra rektor?
 - b. I hvilken grad er skolens eiere (styret) delaktig i måten å organisere og lede den digitale satsningen på?
 - c. Kunne du ønske deg en sterkere involvering/tydeligere signaler fra styret?

Tema 3: Ledelsesfokus knyttet til den digitale satsningen

1. Hvordan vil du beskrive ditt ledelsessyn?
 - a. Bygger du det på noen bestemt ledelsesteori?

2. Har den digitale utviklingen/satsningen endret din måte å lede på?
 - a. Hva styrer din måte å lede på i forhold til digital utvikling (forskning/undersøkelser)?

3. Leder du for å endre/skape utvikling eller for å justere gjeldende praksis?

4. Føler du at du har den kompetansen som skal til for å lede en skole i digital utvikling?
 - a. Hva bygger du dette på?
 - b. Hvilken kompetanse føler du at du mangler?
 - c. Har du noen tanker om å tilegne deg denne kompetansen?

5. Hvordan vil du beskrive egen skole i forhold til det å være en lærende organisasjon hva IKT gjelder?
 - a. Hva bygger du dette på?
 - b. Føler du at IKT-satsningen har gått på bekostning av eller står i motsetningsforhold til den pedagogiske satsningen på skole?
 - c. Har IKT-satsningen medført slitasje blant personalet?

6. Hva forstår du med begrepet "distribuert ledelse"?
 - a. Passer denne forståelsen/definisjonen på deg som leder
 - b. Hvordan tror du dette passer i forhold til å lede skole i digital utvikling?

7. Til slutt, hvordan vil du beskrive egen skole ut i fra dine egen tanker og refleksjoner om digital kompetanse og digital utvikling?

Avslutning: kort oppsummering av intervjuet

Vedlegg nr. 2

Samtykkeerklæring

I forbindelse med et masterstudium i skoleledelse ved NTNU skal jeg i perioden 1.9.10 til 1.6.11 gjennomføre et forskningsprosjekt knyttet til skoleledelse og digital utvikling. Tema for prosjektet er "Rektor som leder av skolen i digital utvikling". I den forbindelse ønsker jeg i løpet av oktober 2010 å gjennomføre et intervju med et kvalifisert utvalg av rektorene på de videregående skolene til NLM. Forskingen vil i sin helhet bli knyttet opp mot disse skolene.

Slutninger undersøkelsen kan gi grunnlag for:

- Rektors forståelse av begrepene digital utvikling og skolen i digital utvikling.
- Hvordan påvirker rektor den digitale utviklingen?
- Har rektor endret eller føler rektor behov for å endre sin måte å lede på når skolen er i digital utvikling?
- Har rektor den kompetanse som trengs for å lede en skole i digital utvikling?
- Har fremveksten av den digitale skolen påvirket skolen organisasjonsmessig?
- Hvem er det som egentlig leder den digitale utviklingen som skjer på skolen?
- Hvordan er funnene i forhold til etablert teori og tidligere forskning på feltet?

Samtalene vil bli behandlet konfidensielt og gjort anonyme og oppgaven vil bli publisert til deltakende rektorer og NTNU. Intervjuet vil foregå på avtalt sted og ta ca. en time. Samtalen vil bli tatt opp, for deretter å bli transkribert til tekst. Teksten vil bli oversendt for godkjenning med mulighet til retting og sletting før publisering. Digitalt datamateriale vil bli slettet etter endt studium. Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og samtykket kan trekkes tilbake uten grunn så lenge studien pågår. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontaktpersoner for prosjektet er:

Roger Kransvik (student)
rkransvik@drottningsborg.vgs.no
37257755/92218717

Carl Fredrik Dons (veileder)
Calle.Dons@hist.no
73550933/90653620

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien:

Dato og signatur

Vedlegg nr. 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen
Program for lærerutdanning
NTNU
Skolelaboratoriet, Realfagbygget, Høgskoleringen 5
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.09.2010

Vår ref:25030 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

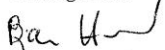
25030	<i>Rektor som leder av skolen i digital utvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Atle Halvorsen</i>
<i>Student</i>	<i>Roger Kransvik</i>

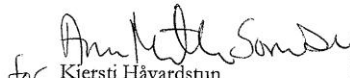
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


for Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Roger Kransvik, Drottningborg 13, 4885 GRIMSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

25030

Personvernombudet viser til opplysninger i meldeskjema samt telefonsamtale med Kransvik den 21. september 2010. Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn for vår vurdering at opptak ikke behandles på pc, samt at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil heller ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.