



Handelshøyskolen BI

MAN 51772 Digitalisering og ledelse

Term paper 60% - W

Predefinert informasjon

Startdato:	27-09-2021 12:00	Termin:	202210
Sluttdato:	10-06-2022 12:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	P		
Flowkode:	202210 10074 IN09 W P		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Fredrik Skarre

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Mappeoppgave Digitalisering og ledelse
Navn på veileder *:	Ide Katrine Birkeland

Inneholder besvarelsen Nei Kan besvarelsen offentliggjøres?: Ja

konfidensielt materiale?:

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 3
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Innholdsfortegnelse

0.0 SAMMENDRAG	2
1.0 BAKGRUNN FOR DIGITALISERING I SKOLEN, UTFORDRINGER I DIGITALISERING AV NORSK SKOLE OG VALG AV STUDIET:	3
1.1 UTFORDRINGER VED DIGITALISERING:	3
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV STUDIET:	6
2.0 FORKLARING AV AKSJONSLÆRING OG HVORFOR PRIORITERE Å ARBEIDE MED DIGITAL MODENHET:	7
2.1 HVA ER AKSJONSLÆRING:	7
2.2 HVORFOR JOBBE MED DIGITAL MODENHET?	7
2.1.1 BILDE 1. DIGITALE MODENHETSTRAPPEN (UiO 2018).	8
2.2 HVLKE MULIGHETER LIGGER I DIGITALISERINGEN AV NORSK SKOLE, VED Å BELYSE DIGITAL MODENHET?	8
2.2.1 BILDE 2. SAMR-MODELLEN (UiA 2018).....	9
3.0 ENDRINGSEKSPERIMENT, AKSJON 1, AKSJON 2 OG AKSJON 3:	11
3.1 AKSJON 1: OPPRETTELSE AV DIGITAL VEILEDER GRUPPE.....	11
3.2 AKSJON 2: OPPLÆRING I DIGITALMODENHET OG SAMR-MODELLEN FOR Å ØKE FORSTÅElsen AV DIGITAL DIDAKTIKK.....	12
3.3 AKSJON 3: PEDAGOGISK ANALYSE OG VALG AV FORBEDRINGSOMRÅDE I UTVIKLINGSTEAM.	12
4.0 DRØFTNING:	13
5.0 LITTERATUR:.....	17

0.0 Sammendrag

Gjennom faget «Digitalisering og ledelse» ved Handelshøyskolen BI 2021/2022 har studentene blitt trent til å evaluere egen digital modenhet, diskutere hva digitalisering av skolen er, og hvorfor det er viktig, men vanskelig.

Mine intensjoner med å melde meg på selve kurset var nok litt på siden av hva innholdet faktisk var, det må jeg ta på egen kappe.

Gjennom året har vi jobbet med flere utviklingsprosjekt og digitalisering av undervisningen har vært ett av dem. Etter en pandemi preget av digital undervisning føler nok lærerne seg litt låst i den digitale lærerrollen og vi ser eksempler på at praksis har fryst litt. Mitt mål med endringsprosjektet har vært, og vil fortsette å være neste (og kommende skoleår) å utvikle den digitale didaktikken som bedrives i klasserommene. Jeg ønsker at vi felles skaper undervisning som låser opp de muligheter som ligger i digitale læremidler, fremfor å «sette strøm på boka», som jeg opplever at praksis er i stor grad nå. Jeg hadde nok alt for høye målsettinger da vi i fellesskap med digitale veiledere på skolen identifiserte to utfordringer, **A)** lærernes teknologiske kompetanse og **B)** Lærernes forståelse av digital didaktikk. Jeg tenkte oppriktig at så lenge lærerne får noe innføring i bruken, vil de bli trygge nok til å gå lengre ut av komfortsonen og utfordre egen praksis. Jeg tok feil. Gjennom bruk av utviklingstid har vi jobbet med forståelse av digital modenhet, digital didaktikk gjennom SAMR metoden og hatt forventninger om at lærerne skal utfordre etterhvert egen praksis ved bruk av pedagogisk analyse. Det har vært i siste fase av aksjonene at vi har sett usikkerheten komme hos lærerne. Vi måtte derfor nedjustere kravene inneværende skoleår og sette gjensidige forventninger mellom lærerne og ledelsen til utvikling av digital didaktikk. Vi ser at vi må jobbe med isolert med digital didaktikk for å løse utfordring **B**, og ikke kjøre flere utviklingsområder samtidig. Samtidig må vi klare å skape en sterkere visjon om hva forbedret digital didaktikk innebærer og hvordan læreren og eleven får økt utbytte av arbeidet. Kurset og arbeid med aksjonsprosesser har vært lærerikt, men vi ser behovet for videre arbeid, men ser også gevinster i at vi ikke fikk ønsket effekt omgående. Vi som lærere, ledere og organisasjon vokser på disse erfaringene.

1.0 Bakgrunn for digitalisering i skolen, utfordringer i digitalisering av norsk skole og valg av studiet:

Kunnskapsdepartementet (2021) skriver i sin digitaliseringsstrategi; «*Framtid, fornyelse og digitalisering*» om muligheter og utfordringer som ligger i digitaliseringen av norsk skole. Kunnskapsdepartementet (2021) legger til grunn i sin strategi at vi må utvikle en skole og et utdanningssystem som rustet elever og studenter til å håndtere en verden som forandrer seg raskt, og bidra til at fremtidige arbeidstakere har den kompetansen de trenger i et arbeidsmarked vi ikke vet hvordan ser ut, må vi sørge for at grunnopplæringen er oppdatert og framtidsrettet. Digitale ferdigheter og pedagogisk bruk av IKT er en selvsagt del av en slik opplæring. Men det handler også om lære å håndtere og leve med de muligheter og utfordringer som et stadig mer digitalisert og teknologisk samfunn fører med seg (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det skisseres i strategien 5 utfordringer som skolen står ovenfor: *Elevenes kompetanse, lærernes digitale kompetanse, gode læremidler, sikker infrastruktur og forskning og utvikling*. Jeg ville gjerne sett at mappeoppgaven og utviklingsarbeidet i sin helhet kunne se på alle disse fem utfordringene, men begrensningene som oppstår i besvarelsen gir mindre rom. Jeg ønsker å dele lærerens digitale kompetanse i to utfordringer som skolelederen må forholde seg til som endringagent, de vil presenteres senere i mappeoppgaven som utfordring *A)* og *B)*.

1.1 Utfordringer ved digitalisering:

I en skole som vektlegger at elevene skal lære seg ferdigheter som skal hjelpe de å møte fremtidens usikre krav og stadig endrede krav om kompetanse. En fremtid hvor utviklingen skjer raskere enn tidligere og digitale løsninger erstatter oppgaver som tidligere var forbeholdt mennesker. Setter det krav til dyktige pedagoger som både forstår kompleksiteten av digitale redskaper og som klarer å ta i bruk digitale verktøy for å vise elevene muligheten som ligger i bruken.

Etter ett raskt dykk inn i grunnlærer utdanningene som tilbys ved Oslo Met, UiT og NTNU, fremkommer det av studiebeskrivelsene og læringsmålene at studentene skal tilegne seg kunnskaper om digital didaktikk, i den generelle beskrivelsen av utdanningen. Kun fagplanen til Oslo Met tilbyr profesjonsrettet pedagogikk, med fokus på digital undervisning på 30+15 studiepoeng, men dette er valgfrie emner. Etter samtale med ny utdannede lærere på egen skole, oppleves det som at universitets- og høyskolesektoren strever med å gi studentene god digital-didaktisk kunnskap. Det oppleves at utfordringen faller tilbake på egen skole og skolens ledelse i å gjøre lærerne til dyktige digitale pedagoger. En stor utfordring, som må tas på alvor.

Den første utfordringen som oppstår i kartlegging av lærernes kompetanse, er at de har veldig forskjellige utgangspunkt når det kommer til;

A) kunnskap og kompetanse i bruk av digitale redskaper som f.eks iPad,
og B) kunnskap og kompetanse til å utvikle pedagogikken ved bruk av digitale læremidler.

A) - Rent tekniske utfordringer som skolens ledelse må løse. Det må først tilrettelegges for at skolen har godt nok utstyr og digitale redskaper, samt lokalisere kompetanse i eksisterende personale, ledelse eller hos skoleeier på teknisk bruk av digitale redskaper. På egen skole har jeg, som en tidlig aksjon i kurset, opprettet en digital veileder gruppe med 4 lærere som er kyndige brukere av iPad, og som har påbegynt «apple-teacher» programmet (2 år siden oppstart). Disse 4 lærerne er ledelsen forlengede arm i opplæring og bruk av iPad rent teknisk. Vi ser en utfordring i høy turn over av lærere på enkelte trinn, og prøver bevisst å kartlegge digital kompetanse under ansettelse av nye lærere. Gruppen med digitale veiledere holder jevnlig workshops, deltar på kurs og bedriver intern kursing på skolen, i sin faste møtetid mandager 15-16. De er også tilgjengelige for veiledning av personalet som trenger/ønsker innføring i videre bruk av iPad. Vi har forsøkt å lage en struktur og kultur hvor vi gjennom aktiv veiledning, øker kompetanse nivået i teknisk bruk av digitale redskaper.

B) - For at en skole skal oppnå ett godt digitalt læringsmiljø for sine elever, er det behov for skoleledelse som er digital-kompetente, tilstedeværende i undervisningen og aktive i ledelsen av den digitale didaktikken. *Skoleledernes digitale-kompetanse* skal øke elevenes utbytte av den digitale didaktikken, gjennom å analysere bruken av digitale redskap, og bruke analysen til å styre utviklingen av skolens digitale pedagogiske plattform, Prøitz (2015).

Ved å aktiv ta i bruk kartleggingsverktøy for å måle utbytte av undervisningen, vil skolelederne overvåke kvaliteten på undervisningen i egen skole, og måle det digitale læringsmiljøet på skolen ut fra kartleggingens empiri. Langfeldt (2006) underbygger at gode skoleledere, som blir holdt ansvarlige for skolens elevresultater, bruker sin totale kompetanse til å ivareta elevenes læringsmiljø, gjennom veloverveide vurderinger, forankret i data og evidensbasert forskning. Som leder i skolen ønsker jeg å ta i bruk evidensbasert forskning, i min tilgang for å jobbe med lærernes profesjonalitet i yrkesutførelsen, og skape ett ønske hos lærerne for å implementere og videreutvikle egen praksis i bruk av digital-didaktikk. Profesjonalitet i yrkesutførelsen er lærerens evne til å videreutvikle sin egen pedagogiske-kompetanse: «*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis*» (Udir, 2019). Skoleledere som leder digitaliseringen av skolen, må strebe etter å skape lærere som ønsker å utvikle egen digitale-didaktikk, med elevenes læring i fokus. Slik vil skolens læringsmiljø kontinuerlig utvikles. Evidensbasert forskning fra både Hattie (2017) og Robinson (2014) bekrefter at utbytte av elevenes læring øker, med lærere som stadig utvikler sin profesjonelle kompetanse. Ifølge Robinson (2014) er den mest effektive utviklingen av skolens pedagogiske praksis at skoleledelsen skaper en visjon for lærerne, der utvikling av egen praksis utgjør den største forskjellen for elevenes læring. Hattie (2017) støtter dette, og viser at skoleledere som klarer å etablere gode, trygge profesjonsfellesskap. Der lærere kan stille kritiske spørsmål, men fortsatt oppleve støtte og genuin interesse for utvikling av egen praksis, har god effekt på elevenes læringsutbytte.

1.2 Bakgrunn for valg av studiet:

Årsaken til at jeg ville ta dette emnet på BI var å stille sterkere i arbeidet med digitalisering av egen skole, og gi ferdigheter som ville gjøre meg i stand til ikke bare å lede digitaliseringsprosessen, men også skape en plattform digital didaktikk og pedagogikk, som tar i bruk dybden av muligheter for bruk av digitale læremidler i skolen. Jeg har fått dette ansvaret på egen skole og har hatt det i 3 år. Jeg opplever liten progresjon og følte studiet digitalisering og ledelse på BI passet mine behov som skoleleder, da forståelsen av digital didaktikk og bedre læring har vært vanskelig å ta innover seg og forbedre skolen. Jeg har gjennom studiet strevet med å fjerne meg fra annen teori innen utdanningsledelse, spesielt knyttet til ulike teorier innen endringsledelse og designtenkning. Jeg har opplevd designtenkning som vanskelig å få inn i skoledagen, og til å forme ett prosjekt rundt.

(Utdrag av teksten er hentet fra hjemmeksamens besvarelsen til studenten i emnet, avholdt høst 2022).

2.0 Forklaring av aksjonslæring og hvorfor prioritere å arbeide med digital modenhet:

2.1 Hva er aksjonslæring:

Aksjonslæring er en endringsstrategi med fokus på gjennomføring av endringen ved å utsette personalet for planlagte aksjoner. Aksjonslæring har som mål å bidra til at det profesjonelle felleskapet på skolen utvikler sine kunnskaper gjennom å være forskende på felles erfaringer. Postholm og Rokkones (2014) og Øhra (2017) viser at lærende organisasjoner som gjennomfører utviklingsarbeid gjennom aksjonslæring, får utvikling av både lærernes profesjonelle kompetanse og elevenes læring. Målet med de gjennomførte aksjonene har vært å øke skolens digitale modenhet, både med utfordring **A & B** (presentert i første kapitel). Det er blitt gjennomført tre aksjoner som vil bli redegjort for senere i oppgaven som aksjon1, aksjon 2 og aksjon 3.

2.2 Hvorfor jobbe med digital modenhet?

Med digital modenhet, menes i hvilken grad en skole er utviklet i bruken av digitale redskaper og løsninger, og hvor digitalisert bruken er. Modenheten til skolen angir hvor i denne utviklingsprosessen skolen befinner seg. Lav grad av modenhet betyr at skolen befinner seg i begynnelse av en digital utviklingsprosess, mens høy grad av digital modenhet betyr at skolen nærmer seg fullført digital transformert.

I en digital skolehverdag må aktørene i skolen tenke annerledes: lærerne må ønske å skape bedre læring for elevene og søke etter å utvikle sin digital-didaktiske kompetanse til å løse den nye digitale hverdagen. Den nye, digitale skolen må fremstå som en; *«lærende og utviklende organisasjon som griper muligheter og utfordringene som oppstår på en reise inn i et ukjent territorium med mange spennende muligheter»* (Senge (1999)).



2.1.1 Bilde 1. Digitale modenhetstrappen (UiO 2018).

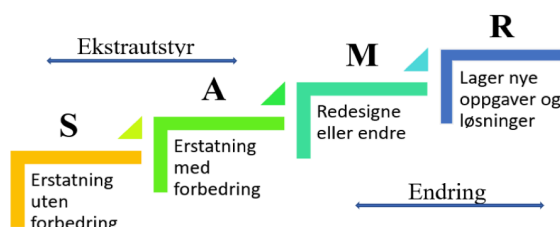
Gjennom samlinger på BI har vi fått i oppgave å vurdere ulike området i skolen, og ut fra dette skåre digital modenhet. Områder har vi sett på mtp. digital modenhet i egen skole: Organisering, Ledelsen, Lærere, Elever og Infrastruktur. Gjennom bruk av slik analysering kan man finne områder hvor egen skole trenger utvikling, for å komme høyere trappen for digital modenhet og nærmere digital transformasjon.

2.2 Hvilke muligheter ligger i digitaliseringen av norsk skole, ved å belyse digital modenhet?

Gjennom å analysere skolens digitale modenhet, får skoleledelsen ett godt innblikk i hvilke områder som bør eller må utvikles, for å komme nærmere en total digital transformasjon.

Gjennom bruk av design tenkning, kan skolens ledelse videreutvikle skolen og ta ytterlige steg på den digitale modenhetstrappen (bilde. 1). I vår analyse av egen skole, har vi kommet frem til at vi skårer bra på følgende punkter: Organisering og Infrastruktur. Skoleeier / kommunen, har klare retningslinjer og visjoner for arbeidet med digitalisering i skolen. Det er gode strukturer og kanaler for å innhente utstyr, få kursing og generell hjelp og støtte etc. Vi har også god infrastruktur på skolen. Vi har god dekning på læringsbrett til elever, 1:1 dekning, og rask behandlingstid dersom læringsbrett må byttes. Vi har godt og stabilt internett og vi har ett rikt utvalg læringsressurser tilknyttet læringsbrettene. Siden læringsbrett ble implementert på skolen, har det vært lite endring av praksis. Det har på en måte blitt en slags «oppskrift» på hvordan digital

undervisning gjennomføres på skolen. Vi opplever at egen skole etter analyse befinner seg mellom nivå 2 og nivå 3 på den digitale modenhetstrappen. For å komme videre opp på nivå 3 og etterhvert 4, har vi benytte design tenkning sammen med aksjonslæring til å løfte den digitale didaktikken, og ledelsens og lærernes forståelse av digital didaktikk etter SAMR modellen:



2.2.1 Bilde 2. SAMR-modellen (UiA 2018)

Puentedura (2013) har utviklet SAMR-modellen er en fire trinns modell som gir en indikasjon på hvor digitalt transformert den digitale-didaktikken i skolen har blitt:

- **Substitution:** Det laveste nivået ved digital didaktikk. Nivået innebærer erstatning av tradisjonelt undervisningsmateriale (f.eks bøker), uten forbedring av undervisning eller læringsutbytte.
- **Augmentation:** Innebærer erstatning av tradisjonelt undervisningsmateriale, med en forbedring. Teknologien tas i bruk for å hjelpe elevene i læringsprosessen, og gir økt læringsutbytte.
- **Modification:** Nivå M tilsier at brukeren, eller læreren er i stand til redesigne læringsprosesser eller skape endring i undervisningen. Digitalteknologi tas i bruk på en måte som gir flere muligheter enn tidligere, og samspillet mellom lærer-elev-læringsutbytte utvikles.

- **Redefinition:** Øverste nivå i SAMR modellen gjør læreren i stand til å lage nye oppgaver og se nye løsninger for bruk av digital-didaktikk. Arbeidsmetoder endres og man lærer gjennom nye prosesser. Det er ikke lenger en «forbedring» av undervisning som på nivå S-M, men en helt ny forståelse og redefinerings av digital-didaktikk (Puentedura, 2013).

Det er ikke slik at ønsket tilstand er at lærerne hele tiden befinner seg på nivå R, men for at skolen skal komme høyere på den digitale modenhetstrappen, må lærernes digitale modenhet, sammen med ledelsens, heves og skape større forståelse for hvilke didaktiske muligheter som ligger i digitaliseringen. Ut fra analysen for digital modenhet befinner egen skole på nivå S og A etter SAMR-modellen, i vår bruk av digital-didaktikk.

(Utdrag av teksten er hentet fra hjemmeksamens besvarelsen til studenten i emnet, avholdt høst 2022).

3.0 Endringseksperiment, aksjon 1, aksjon 2 og aksjon 3:

Målet til endringseksperimentet har vært å starte ett arbeid med å parallelt kunne arbeide med utfordring A og B.

3.1 Aksjon 1: Opprettelse av digital veileder gruppe.

Når jeg skulle i gang med å skape et design tenknings prosjekt for å øke den digitale modenheten til lærere og ledelse, med digital-didaktikk i fokus, ville jeg bruke den digitale veileder gruppen på skolen, som endrings agenter på skolen.

Sammen med endringsagentene ønsket vi å skape en forståelse av nå situasjonen, hva som fungerer og hva som utfordrer med videre utvikling av digital-didaktikk. Slik kan vi som Vestergaard (2021) skriver, sette kontekst for endringen vi skal oppnå, ved å analysere historien til lærerne for å *forstå* hvorfor tilstanden er der den er. Dette kan gjøres gjennom innhenting av empiri med intervju som metode, observasjoner etc. Vi baserte oss på observasjoner og samtaler med lærerne individuelt og i team.

Videre måtte vi *skape ideer*, gjennom skaping av ideer ønsket vi å involvere brukerne i utviklingen av løsninger. Gjennom strategisk prosessdesign i denne fasen av design tenkningen, viser Vestergaard (2021) at man kan skape en innovativ aktørkultur, hvor man involvere flere brukere til å bidra i utviklingen av digital-didaktikk. Gjennom større påkobling av lærere, ville vi skape en kultur som støtter opp om endringsarbeidet og gi grobunn for digital transformasjon. Ideer måtte samles inn, utvikles og konkretiseres før det blir klart for 3. fase i design tenkningsarbeidet.

Jeg ønsket å sette den digitale veileder gruppen som ledende aktører for å *utforme og prøve ut* de ideer og prosesser som har ledet til konkrete tiltak for utviklingen

av digital didaktikk. Utforming av nye undervisningsopplegg og intern kursing, vil gi retning for arbeidet og lærerne får prøve ut ny praksis.

Primært har digitale veileder gruppen jobbet med utfordring A, og hjulpet lærerne med å bli mer kompetente brukere, og tryggere i bruken av digitale læringsmidler. Når lærerne etterhvert har følt seg tryggere som gruppere, ønsket vi å begynne arbeidet med utviklingen av den digitale didaktikken.

3.2 Aksjon 2: Opplæring i digitalmodenhet og SAMR-modellen for å øke forståelsen av digital didaktikk.

Gjennom målrettet bruk av utviklingstid har skolens digitale veileder gruppe, sammen med skolens ledelse fokusert på arbeid som har fremmet forståelse av digital modenhet i personalet og forståelse for SAMR modellen. Det har vært undervisningsbolker og arbeid i grupper med IGP-modellen (individuell, gruppe og plenum) for å øke bevisstheten og forståelsen for behovet for å videreutvikle den digitale didaktikken ved skolen. Tematikken i utviklingstiden er det som mappeoppgavens kapittel 2.2 tar for seg.

3.3 Aksjon 3: Pedagogisk analyse og valg av forbedringsområde i utviklingsteam.

Vi har skoleåret 2022/2023 fokusert på bruk av pedagogisk analyse i arbeidet i team, for å utvikle egen skole. Pedagogisk analyse har som mål avdekke opprettholdende faktorer for utfordringen lærerne står og videre jobbe med utforming av tiltak for å utbedre utfordringen.

Lærerne har nå de siste ukene jobbet med å avdekke opprettholdende faktorerer for hvorfor vi opplever å befinne oss på nivå 2 og 3, og hva som holder oss tilbake fra å nå nivå 4 i SAMR modellen. Dette er ett pågående arbeid og noe vi tar med oss inn i nytt skoleår. De opprettholdende faktorene oppleves som vanskelige å identifisere for lærerne, men vi ser for oss å måtte jobbe videre med teknisk opplæring av bruk, problem A, og jobbe med felles kompetanseheving for å forstå hvordan vi skal utvikle oss videre for å løse utfordring B.

4.0 Drøftning:

Det digitale didaktiske designet er avansert, og mer komplekst en den didaktiske relasjonsmodellen, da den inneholder en femte dimensjon, undervisningsteknologien (Kleemann, 2018). Digital didaktikk tar ikke sikte på å fjerne didaktiske forhold som læringsmål, læringsaktiviteter, prosessbaserte tilbakemeldinger og sosiale relasjoner, men Kleemann (2018) understreker at digital læringsteknologi gir bedre forutsetninger for dypere læring, ved god, reflektert og kompetent bruk av læringsteknologi.

Gjennom bruk av de tre ulike aksjonene, digitale veiledere (A1), opplæring og fokus på digital modenhet og SAMR-modellen for å forstå utfordringene og mulighetene i digitale læremidler (A2) og bruk av pedagogisk analyse for å identifisere opprettholdende faktorer for å befinne seg på nivå 2 og 3 i SAMR modellen og ikke ta steget til nivå 4 (A3), har vi som skole begynt å ta første skritt mot å rokke ved den etablerte digitale praksisen på skolen. Kane, Phillips, Copulsky og Andrus (2019) skriver hvordan mennesker er nøkkelen for å oppnå digital transformasjon. Som leder av arbeidet med å endre den digitale didaktikken ved egen skole, har jeg derfor vært opptatt av dekke de grunnleggende behovene lærerne opplevde når vi identifiserte utfordring **A** og **B**.

Vi erfarte raskt at utfordring **A**, var såpass hemmende i den store gruppen, at vi har måttet jobbe systematisk og grundig, ved å sette av opptil 1 time hver mandag for å lære opp personalet til å bli teknisk kompetente til å stole på seg selv i bruken av digitale læremidler. Vi har også erfart at det er store variasjoner av hvor kompetente lærerne er individuelt, men at de alle opplever en utrygghet i møte med det digitale. Dette kan knytte seg til GDPR lovgivning og personvern. At som innledningsvis er det lite fokus på digital didaktikk i nåværende lærerutdanninger, og mindre tidligere. Dette skaper ett mistillits forhold mellom hva lærerne opplever de er utdannet til, og kravene skolen setter til de. Derfor har vi prøvd å ivareta disse aspektene gjennom involverende endringsledelse (Vestergaard, 2021), ved å ha tett dialog og se, og søke etter å forstå lærernes behov, har vi

gradvis nedtonet forventningene om å endre praksis under gjennomføring av A2 og A3 (aksjon 2 og aksjon 3), men med tydelig gjensidig forventning om hvor vi skal, men over lengre tidsperiode enn først kommunisert.

Det oppleves at lærerne ønsker å jobbe med temaer som opptar dem selv, og deres egen praksiserfaring i større grad enn å utvikle deres digitale didaktikk. Det kan bety at jeg som leder av prosessen må gå tilbake til start å se på implementering av prosessen og hvordan visjonen for endring er forankret i lærerne.

Våre lærere uttrykker ønske om å samarbeide og reflektere over egen praksis med kolleger, for å utvikle egen undervisning. Så grunnlaget for utvikling av digital didaktikk er tilstede.

Men er det virkelig slik at lærere ønsker å utvikle egen praksis til en hver tid? Tar man utgangspunkt i Engeströms (2001 i: Øhra 2015) modell, den ekspansive læringssirkelen, ønsker man kontinuerlig å ha prosesser gående for å øke kompetansenivået til lærerne. Min tidligere foreleser Matthias Øhra (Mastergrad utdanningsledelse ved Universitetet i Sør-øst Norge), påpekte flere ganger; at nyutdannede ingeniører som jobber for store industrigiganter som Siemens, Samsung osv. vil ha utdatert kunnskap etter 6 måneder i jobb, da markedet beveger seg raskt. Kompetanseutvikling er derfor essensielt for å henge med i yrkets utvikling.

- Men oppleves det like viktig for lærere å utvikle sin yrkeskompetanse hyppig?

Kan vi som skoleledere ha disse forventningene til lærerne i hverdag preget av mange variable forhold, hvor kravene øker og øker. Vestergaard (2021) viser at dersom man som leder ikke klarer å involvere lærerne godt nok i prosessen med utvikling av felles mål, og utvikle en visjon for kompetanseutviklingen som gir egenverdi for lærerne. Kan lærerne oppleve kompetansehevingstiltaket som styring og tvang, og en endring som pådyttes utenfra, framfor å forløses innad i organisasjonen vil vanskelig la seg gjennomføre, da det virker påtvunget og ikke essensielt for egen praksis.

Man er som leder avhengig av å skape en forståelse og et ønske om å utvikle sin kompetanse og digitale didaktikk, da det er nødvendig for elevenes læring.

Når jeg som skoleleder ikke oppnår ønsket effekt og forståelse for kompetansehevings tiltaket, kan det være en ide å ha en annen tilnærming til oppstarten. Bjørnsrud (2014) presenterer en metode som skolelederen kan ta i bruk for å utvikle demokratiske lederprosesser. ITP-metoden er en form for aksjonslæringsprosess som engasjerer lærerne individuelt, i team og til slutt i plenum (Bjørnsrud 2014). Metoden gjør det mulig for hver enkelt lærer på skolen å delta og gi mening til utviklingsprosessen på skolen, gjennom demokratiske prosesser.

På den annen siden må man som skoleleder være på søken etter andre faktorer som forstyrrer den felles oppfatningen og demokratiske prosessen på utviklingen av kompetanse. Jeg har under prosessen erfart at deler av lærerne er interessert i å samarbeide rundt utviklingsprosessen, mens deler av lærerne enten ønsker å drive med eget, eller grupperinger blant lærerne overstyrrer prosesser iverksatt av ledelsen. Hargreaves og Fullan (2016) omtaler dette som skolens profesjonelle kultur, som er en viktig faktor for bedre læring i skoler. Skolens profesjonelle kultur kan vise hvordan lærerne samarbeider, sette sosiale spilleregler og hva som aksepteres på arbeidsplassen. Roaldset (2013) omtaler skolens kultur som en indikator på skolens sunnhetstilstand. Ved «sunne» skoler, er kulturen preget av samarbeid og utviklingsprosesser styres gjennom demokrati, og gir god kompetanse utvikling. Summen av lærerfellesskapet vil lære å lære sammen gjennom aksjonsforskning og synergieffekten av lærernes læring vil føre til bedre læring for elevene. Dessverre innehar mange skoler lærere som ikke setter samarbeid med andre lærere i fokus. Dette er noe vi må undersøke nærmere, om vi har underdrivende krefter som søker etter å forhindre utviklingen som ledelsen ønsker ved skolen.

Dersom vi har en slik kultur og slike krefter underliggende i personalgruppen må vi ifølge Hargreaves og Fullan (2016) ligge nøkkelen til å forvandle en kultur i å

synliggjøre koblingen mellom det folk tror og hvem som tror det. Dersom man som leder klarer å synliggjøre denne koblingen, vil man, ifølge Hargreaves og Fullan (2016), skape et nytt og gyldig vi blant lærerne. Ett nytt og gyldig vi vil gjøre lærerne i bedre stand til å studere egen kultur og dens påvirkning på utvikling av profesjonell kompetanse, herunder digital didaktikk.

Jeg opplever at vi er godt i gang med å løse utfordring **A** på egen skole, men det krever større innsats og mer målrettet arbeid for å utvikle utfordring **B**. Jeg har allikevel stor tro og energi knyttet til utfordringen, på tross av utfordringene vi har møtt i år, og gleder meg til å sette ny kurs sammen med lærerne for den digitale utviklingen på egen skole videre!

5.0 Litteratur:

- Bjørnsrud, H. (2014). Den Inkluderende fellesskolen - Læringskraft for Elever og Lærere? Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2017). Synlig læring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kane, G. C., Phillips, A. N., Copulsky, J. R. & Andrus, G. R. (2019) The technology fallacy. Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Kleemann, C. (2018). iPad i tidlig lese- og skriveopplæring. I: Johansen, L. B. & Karlsen, S. S. (Red) Restart: Å være digital i skole og utdanning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). Framtid, fornyelse og digitalisering. «*Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*». (Hentet 10.12.2021 fra; (https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf))
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). Arbeidskultur for Bedre Læring i Alle Skoler. Hva er nødvendig Lærerkapital? Oslo: Kommuneforlaget.
- Langfeldt, G. (2006). Resultatforbedring som ledelsesutfordring.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2014). Læreres Profesjonelle Utvikling: En Review av Forskning om Hvordan Lærere Lærer.
- Prøitz, T. S. (2015). Læringsutbytte. Oslo: Universitetsforlaget.
- Puentedura, R., R. (2013). SAMR: Getting To Transformation. Hentet 11.12.2021 fra: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>
- Roladset, D. (2013). Skolekulturen - En Indikator på Skolens Sunnhetstilstand.
- Robinson, V. (2014). Elevsentrert skoleledelse. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Senge, P. M. (1999). Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.
- Universitetet i Agder (UiA). (2018). SAMR-modellen. Hentet 11.12.2021 fra: http://www.dim2015-18.no/sites/default/files/Bjorkmann%20og%20Vabo_%20Digital%20interaktiv%20geometriundervisning.pdf
- Universitetet i Oslo (UiO). (2018). Digital modenhet – hva og hvordan. Hentet 11.12.2021 fra: https://www.uio.no/for-ansatte/forarbeidsstotte/prosjekter/fadm-forbedring-digitalisering/moter/2018/181004/sakspapirer/2018-08-29-digital-modenhet.pptx&usg=AOvVaw3rv93ire9Lv_CWQtums5Mp
- Utdanningsdirektoratet (2019). Fagfornyelsen. Overordnet del 3.5. Hentet 11.12.2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Vestergaard, B. (2021). Involverende Endringsledelse. *Få medarbeiderne med deg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øhra, M. (2015). Skolebasert Kompetanseutvikling. Samhandling som Fremmer Læreres Læring.