



ARBEIDSNOTAT ARBEIDSNOTAT

Lærernetverk som basis for endringsarbeid

Brit Bolken Ballangrud



Arbeidsnotater fra Høgskolen i Buskerud
Nr.52

Lærernetverk som basis for endringsarbeid

Av

Brit Bolken Ballangrud

Hønefoss 2003

ISSN 0807-447x

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn.....	3
1.1	Samarbeid mellom BFK og HIBU.....	3
1.2	Differenseringsprosjektet.....	3
1.3	Differensieringsprosjektet i Buskerud fylkeskommune.....	3
1.4	Organisering.....	4
1.4.1	Ansvarsforhold.....	4
1.4.2	Forskjellige roller og samarbeidspartnere.....	4
2	Mål for utviklingsarbeidet.....	5
2.1	Mål.....	5
3	Et teoretisk rammeverk for skoleendring.....	6
3.1	Fokus på skolen som organisasjon.....	6
3.2	Kunnskapsutvikling og læring i skolen som organisasjon.....	8
3.3	Nettverket som middel for skoleutvikling og kompetanseutvikling.....	11
4	Aktiviteter og gjennomføring.....	14
4.1	Nettverksarbeid og kompetanseutvikling.....	14
4.1.1	Nettverksarbeidet.....	15
4.1.2	Kompetanseutviklingsdelen.....	20
4.1.3	Konferanser i DIP - regi.....	22
4.2	Veiledningstjeneste og veiledning.....	23
4.2.1	Etablering av veiledningsgruppe.....	23
4.2.2	Veiledningsseminar arrangert av HIBU.....	23
4.2.3	Veiledning i nettverk.....	24
4.2.4	Utadrettet virksomhet.....	25
4.2.5	Formidling av tjenester.....	25
4.3	Forsknings- og utviklingsarbeid.....	25
4.3.1	Strategisk kompetanseutvikling.....	25
4.3.2	FOU-arbeid - samarbeid mellom SAMTAK og DIP.....	25
4.3.3	Arbeidet med rapporter.....	25
5	Drøfting av utfordringer.....	26
5.1	Med fokus på skolen som organisasjon.....	26
5.2	Kunnskapsutvikling og læring i skolen som organisasjon.....	26
5.3	Nettverket som middel for skoleutvikling og kompetanseutvikling.....	27

1 Bakgrunn

1.1 Samarbeid mellom BFK og HIBU

Våren 2000 arbeidet Høgskolen i Buskerud (HIBU) og Utdanningsavdelingen i Buskerud fylkeskommune (BFK) med å formalisere et samarbeid til gjensidig nytte. Samarbeidet ble formalisert gjennom en avtale 05.04.00. I denne avtalen kommer det fram at målet for samarbeidet mellom HIBU og fylkeskommunen er:

- å utvikle samarbeidet mellom fylkeskommunen og HIBU om prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging av videregående opplæring (DIP)” knyttet til utviklingsarbeid, veiledning og kompetanseutvikling. HIBU-koordinator skal være et bindeledd i samarbeidet mellom HIBU og Buskerud fylkeskommune.

I følge avtalen ble samarbeidet mellom HIBU og BFK forankret i fylkeskommunens prosjekt ”Differensiering og tilrettelegging av videregående opplæring”. Innholdet i samarbeidet skal dreie seg om utviklingsarbeid, veiledning og kompetanseutvikling knyttet til innholdsreformen i videregående opplæring.

1.2 Differensieringsprosjektet

I evalueringen av Reform 94 og i St.meld 32 (1998-99) har det kommet fram at det fortsatt er behov for å fornye og forbedre praksis i videregående skole. Dette gjelder spesielt på den delen av reformen som vi ofte benevner som innholdsreformen. En stor utfordring ligger i å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger og behov slik at Opplæringsloven §1-2 oppfylles. Dette er utgangspunktet for ”Differensieringsprosjektet”.

Målet for prosjektet, slik dette kommer til uttrykk fra KUF, er å: ”finne fram til å praktisere arbeidsmåter som bidrar til at den enkelte elev i størst mulig grad får en opplæring som er tilpasset hans/hennes forutsetninger og behov”.

Med bakgrunn i disse føringene, startet arbeidet med å operasjonalisere disse. Fylkene laget sine egne strategier for hvordan målene fra KUF skulle nås.

1.3 Differensieringsprosjektet i Buskerud fylkeskommune

Som en konsekvens av KUFs satsing og Opplæringsloven, har Buskerud fylkeskommune meislet ut sin strategi for Differensieringsprosjektet (DIP).

For å begrunne den strategien som er valgt, skriver Ola Grøvdal (2000), som har laget prosjektbeskrivelsen, at med en avbruddsprosent på 10% på landsbasis er vi i ferd med spise opp det at videregående opplæring etter Reform 94 skulle gi et tilbud til all ungdom. Buskerud har noe større avbruddsprosent enn landsgjennomsnittet, og de har

en stor utfordring i at de har sterk elevtilgang i sentrale strøk og stagnasjon og tilbakegang i distriktene (ibid).

Begrunnelsen for strategien er videre tuftet på at Buskerud fylkeskommune i 1999 gjennomførte en læringsundersøkelse for alle VK1 elever. Undersøkelsen viser at elevene mister motivasjonen av å gå i skolen. Elevene sier at lærernes evne til å motivere, gi dem lyst til å lære og tro på seg selv er sentrale faktorer som virker inn på læringsmiljøet i klassen. Lærerne og skolelederne sier at de viktigste faktorene i et godt læringsmiljø er trivsel, et godt sosialt miljø, kvaliteten på kommunikasjon og gode relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere.

Buskerud fylkeskommune har elevmedvirkning som et sentralt prinsipp i sine differensierings- og tilretteleggingstiltak. Det er over 50 forskjellige tiltak i de videregående skolene/ opplæringsinstitusjonene. Alle skoler/opplæringsinstitusjoner er forpliktet til å ha et differensieringsprosjekt, hvor de har samlet ett eller flere delprosjekter med forskjellige differensieringstiltak som er knyttet opp mot målsettingen. For å realisere dette, må det arbeides på flere plan innad på den enkelte skole, men også mellom skoler. Det differensieringsbegrepet som er valgt, innebærer at;

skolen ut fra sine lokale utfordringer, med vekt på elevmedvirkning og lærermedvirkning, sette fokus på elevens læring. Læringen skal tuftes på elevens forutsetninger og behov ved hjelp av metodisk og organisatorisk tilrettelegging av undervisning. Man har valgt å bruke utviklingsprosjekt som metode for læring både på elev –og lærernivå. Kompetanseheving skal skje på alle nivåer i skolen og blant annet ved bruk av nettverk mellom lærere. Prosjekter og tiltak skal evalueres og spres.

1.4 Organisering

1.4.1 Ansvarsforhold

Ut fra samarbeidsavtalene er HIBU-koordinator ansvarlig for samarbeidsprosjektets oppgaver slik de her beskrives.

Stillingen beskrives som en koordinatorstilling.

1.4.2 Forskjellige roller og samarbeidspartnere

Sentralt i stillingen er samarbeidet med koordinator for Differensieringsprosjektet (DIP), Ola Grøvdal, som har det overordnede ansvaret for DIP. Han har videre en referansegruppe sammensatt i samsvar med den nasjonale styringsgruppen å forholde seg til. Referansegruppen er sentral i arbeidet med å legge premisser for tildeling av midler, iflg Grøvdal (Underveisrapport 2001).

En viktig del av prosjektet er arbeidet i Differensieringsprosjektets (DIP) arbeidsgruppe. I denne gruppen sitter foruten prosjektkoordinator og HIBU-koordinator, Jorunn Berntzen fra SUBU, Aud Bækken Larsen fra PPT, Erling Sørli og Kristel Brantser fra utviklingsavdelingen i Buskerud og Olav Rødland, Ringerike videregående skole. En del av arbeidet skjer gjennom møter en gang pr.mnd.

Etter føringer fra KUFs prosjektinvitasjon skal dette være et viktig organ for koordineringer av prosjekter som DIP, SAMTAK, LINK, koordineringer innad i DIP, og bruk av SUBUs kompetanse på blant annet informasjon, evaluering og kompetanseutvikling.

HIBU har hatt samarbeid med fylkeskommunen også innenfor LUIS skolelederopplæring og SAMTAK. Det har vært endel kommunikasjon innad på HIBU for koordinering av HIBUs innsats med skolelederutdanning spesielt.

HIBU-koordinator har hatt mye samarbeid med nettverkene og nettverkslederne om nettverksmøtene. Koordinator har samarbeidet med de seks nettverkslederne, og det har videre vært et utstrakt samarbeide med veiledergruppen som veileder nettverkene. Veiledergruppen er oppnevnt av HIBU-koordinator og består av Lisbeth Lie, skoleleder Hønefoss videregående skole, Aud Bækken Larsen PP-rådgiver Buskerud fylkeskommune og Sigrun Svenkerud høgskolelektor HIBU.

Det har også vært samarbeid med Buskerud videregående skole om veiledning på deres prosjekt og forskjellige tiltak. I denne forbindelse har det vært samarbeid mellom SAMTAK- representant Aud Bækken Larsen og undertegnede om et FOU-prosjekt. Se pkt 3.

2 Mål for utviklingsarbeidet

2.1 Mål

Som det kommer fram over var intensjonene med avtalen mellom BFK og HIBU, å utvikle samarbeidet mellom fylkeskommunen og HIBU om prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging av videregående opplæring (DIP)” knyttet til utviklingsarbeid, veiledning og kompetanseutvikling. HIBU- koordinator skal være et bindeledd i samarbeidet mellom HIBU og Buskerud fylkeskommune.

Avtalen opererer med følgende delmål:

- HIBU-koordinator skal legge til rette for kompetanseutvikling i DIP. Herunder utvikle og bistå med å iverksette kompetanseplan for Differensieringsprosjektet for mer strategisk styring av skolenes kompetanseutvikling
- HIBU-koordinator skal bistå prosjektkoordinator i DIP-prosjektet med veiledningstjeneste i prosjektet, være med å skaffe tilveie veiledere til skolene, og kvalitetssikre disse arbeidet og prosjektet gjennom skolevurdering
- gjøre konkret FOU- arbeid knyttet til prosjektet

Ut fra målene kan følgende utledes:

1. Nettverksarbeid og kompetanseutvikling.

Det skal settes i gang kompetanseutvikling for delprosjektledere/ledere i nettverkene slik at delprosjektledere skal kunne følge opp egne prosjekter og generere læring for seg, nettverket og skolen som organisasjon. Det skal utvikles kompetanseplan og iverksette denne for mer strategisk styring av kompetansen

2. Veiledningstjeneste og veiledning.

Det skal opprettes en veiledningstjeneste i prosjektet. HIBU-koordinator skal skaffe dette til veie og kvalitetssikre deres arbeid. Skolevurdering skal ha en tjenelig funksjon i dette arbeidet

3. Forsknings- og utviklingsarbeid.

Det skal utvikles FOU-arbeid som kan være til nytte i DIP-prosjektet.

3 Et teoretisk rammeverk for skoleendring

Reform 94 var en sentralt styrt reform fra Storting og departement som virket nedover på den enkelte skole – ”en ovenfra og ned”-styrt endring. Følgeforskningen viste at innholdsreformen ikke var godt nok implementert. Det ble derfor en utfordring å få denne på plass, noe Dip skulle sørge for. Derfor ønsket en nå en endret strategi der fylkene la føringer og de kunne velge ”mer lokalbaserte strategier” overfor den enkelte skoleorganisasjon.

3.1 Fokus på skolen som organisasjon

Berg og Wallin (1983) har med bakgrunn i et organisasjonsteoretisk perspektiv laget en organisasjonsmodell hvor de forsøker fange inn skolen som organisasjon. De deler skolen som organisasjon inn i tre sfærer; skolen som en profesjonell organisasjon, skolen som en byråkratisk og administrativ organisasjon, og skolen som tvangsorganisasjon. De tenker seg at det innenfor de tre forskjellige sfærene hersker tre forskjellige rasjonaliteter; en byråkratisk rasjonalitet, en profesjonell og en tvangsrasjonalitet. Skolen som profesjonell organisasjon fokuserer lærergruppen som profesjonell ut fra deres evne til enhetlig handling/ fornyelse innenfor gitte rammer. Skolen som byråkratisk og administrativ organisasjon utgjøres av samspillet mellom sentrale og lokale regler. Skolen som tvangsorganisasjon henspiller på elevenes situasjon.

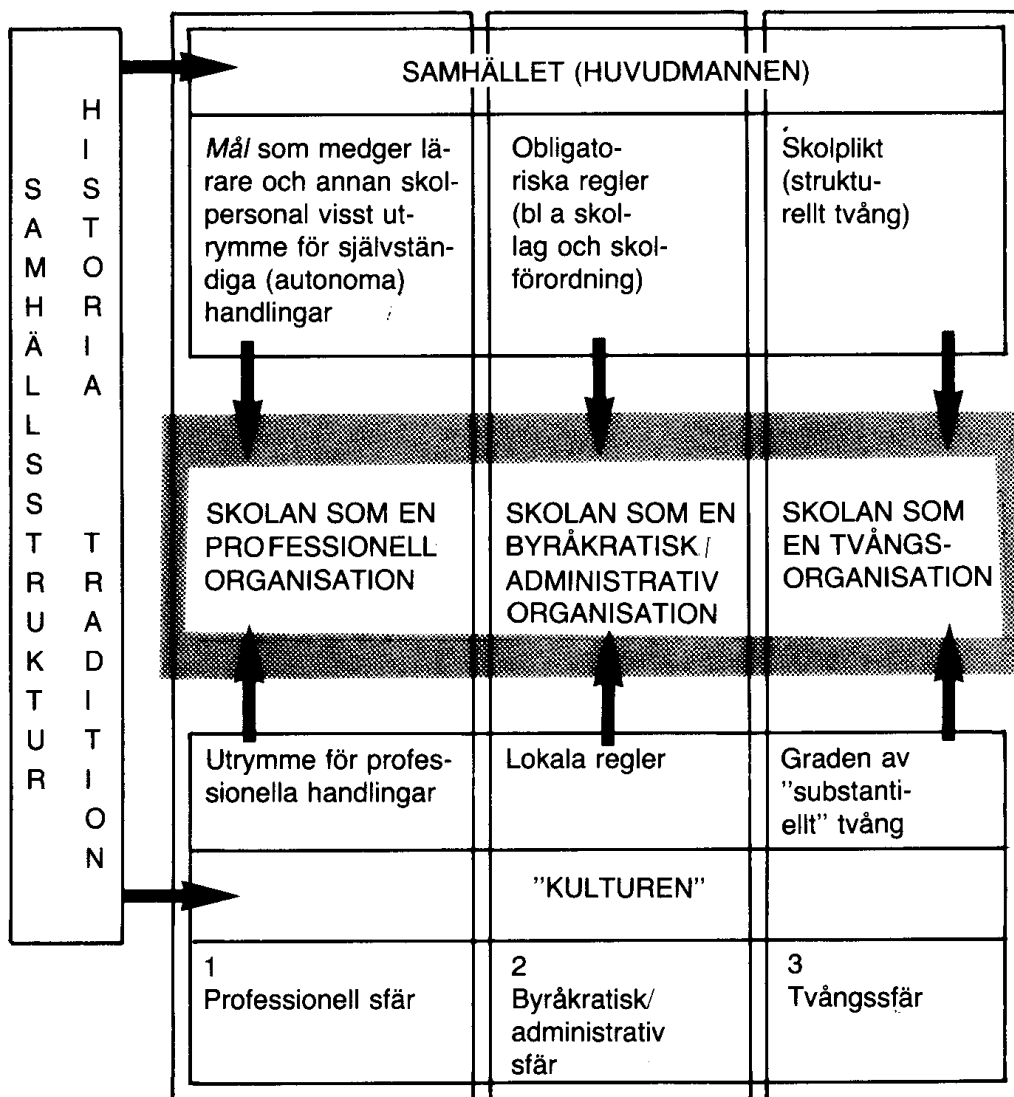


Fig. 1. En modell for å analysere skolen som organisasjon (Berg og Wallin 1983 s.108)

Slik jeg forstår Berg og Wallin tenker de seg disse tre sfærer liggende mellom aktørnivået, slik det framkommer i skolekulturen, og samfunnsnivået med styringssystemet. Læreres handlinger og samarbeid vil være en del av skolen som organisasjon. Den vil således kunne sies å ligge innenfor det Berg og Wallin kaller den profesjonelle sfære, den byråkratiske/ administrative sfære og tvangssfæren.

Ut fra denne inndelingen vil lærersamarbeid og utviklingsarbeid få en innholdsdimensjon knyttet til den byråkratiske sfære, få et byråkratisk preg. Dette vil ofte være innhold som er initiert fra ledelsen og statlig og fylkeskommunal ledelse. Det er ofte saker som er knyttet opp mot oppfylling av regelverk og organisatoriske/administrative forhold der det å gjøre vedtak er det sentrale, som for eksempel å forholde seg til kriterier for tildeling av DIP-midler. Innenfor denne sfæren kan en si selve prosessen er lite vektlagt, og kontrollen mer iøynefallende og mer preget av en byråkratisk rasjonalitet. Utviklingsarbeid og samarbeid i den

profesjonelle sfære vil være knyttet mer til implementeringsorienterte oppgaver og mer knyttet til lokale utviklingsoppgaver, og har oftest et annet tidsperspektiv enn det ovenfor nevnte. Det kan for eksempel være oppgaver knyttet til utviklingsarbeid og læreplanarbeid, klasse- og elevutvikling og skolevurdering der pedagogisk skjønn og diskurs blir viktig. Implementering av elevmedvirkning i en klassekontekst kan sees innenfor en tvangssfære.

Vil utviklingsarbeid etter den lesten som vi har i DIP, kunne kalles skolebasert læreplanutvikling? Skolebasert læreplanutvikling er et begrep som ofte brukes om arbeidet med å utvikle kvalitet i læreplanarbeidet blant de lærerne som er involvert i det daglige skolearbeidet. Det vil være et interessant spørsmål om de impliserte opplever det skolebaserte som reelt skolebasert – tuftet og bestemt ut fra den enkelte skoles behov og forutsetninger – med eierskap og medvirkning – og hva som skjer med kulturen og utviklingsarbeidet i de tre sfærene. Hva opplever de av utfordringene liggende på en vertikal akse fra ”ovenfra styrt endring” til ”en nedefra styrt endring”, og på en horisontal akse gjennom de tre sfærer preget at det byråkratiske, det profesjonelle og det tvangsmessige?

3.2 Kunnskapsutvikling og læring i skolen som organisasjon

Skolen blir sett på som en organisasjon som driver kunnskapsutvikling og læring. Innenfor skoleutviklingsteorien har en tradisjonelt sett på skoleutvikling fra to vinklinger; en forskningstradisjon knyttet til effektive skoler, og en knyttet til lokal organisasjonsutvikling i skolen (Berteussen 1999, Birkemo 1999).

Jeg vil her se på utviklingsarbeid i skolen med bakgrunn i teorier om organisasjonslæring og prosjektledelse. I en del av denne litteraturen er prosjektlederen og den rollen han bør ha, og de prosessene som bør gjennomføres, sentrale (Briner m fl 2000). Litteraturen er ofte ikke spesielt relatert til skole og den forfekter normative generelle handlingsanvisninger for hva en god prosjektledelse er. Briner er opptatt av at prosjektorganisering fordrer flatere og foranderlige organisasjoner med vekt på organisatorisk nettverksbygging. De definerer organisatorisk nettverksbygging som ”...den totale summen av prosesser hvor personer fra forskjellige deler av organisasjonen og folk utenfra jobber i aktivt samarbeid for å oppnå felles mål...Et minimum av samarbeid må finne sted mellom individer i forskjellige avdelinger og på ulike nivåer for i det hele tatt å få organisasjonen til å virke” (s.20). Prosjektformen brukes slik for å utfordre eller bøte på skolens mer hierarkiske struktur når endringsarbeid fordrer mer fleksibilitet og læring enn det som hierarkiske strukturer legger opp til.

DIPs organisering kan sees som organisatorisk nettverksbygging der skolen organiserer prosjektet innad, men også knytter det mot BFKs sentrale organisering av DIP med organisering av tiltaksledere i nettverk og ekstern veiledning. DIPs prosjektorganisering gir det således en friere stilling i forhold til det tradisjonelle skolehierarkiet.

Briner (2000) karakteriserer prosjekter etter hvor spesifiserte de er med hensyn til definering av mål, grad av struktur og formalitet (roller, systemer, prosedyrer) og kunnskapsnivå, og skiller mellom konkrete, ad-hoc-prosjekter og åpne prosjekter. De

forskjellige prosjektene vil ha forskjellige utfordringer. Den karakteristikken som ligger nærmest skolens prosjekter vil nok være ad hoc-prosjekter. Disse kjennetegnes ved: at de ofte har prosjekt/tiltaksleder på deltid og således har andre oppgaver som krever tid og oppmerksomhet, det er uklare roller og relasjoner, uklare roller overfor elever og ledelse, ukjente metoder for oppfølging og planlegging, ”kvalifiserte ” gjetninger om ressursbehov. Fordelene er at denne typen organisering er fleksibel; de som er med er interessert, det er lite presedens som styrer, noe som gir mulighet for kreativitet. Kommunikasjonskanalene i organisasjonen må endres. Ulempene er blant annet prioriteringskonfliktene som oppstår fordi dette er arbeid som kommer i tillegg til annet arbeid, arbeidet med måldefinering må klargjøres etter hvert og uklarhet skaper press. Videre vil denne måten å arbeide på utfordre den etablerte kulturen noe som kan føre til mistenksomhet og motstand, sier Briner.

Prosjektledelse hos Briner defineres som ”...å lede den synlige og den usynlige gruppa slik at interessentenes mål blir oppnådd” (s. 23). Den synlige gruppa er de om arbeider mer direkte med prosjektet. Det vil ofte være prosjektleder, tiltaksleder, lærerne og elevene. Den usynlige gruppa er de som indirekte bidrar til den synlig gruppas innsats som skoleledelse, lærere og andre som ikke direkte deltar. Det blir i stor grad prosjektlederens rolle å styre den organisatoriske nettverksbyggingen, dvs å styre innsatsen og prosessene. Denne typen lagarbeid sprenger tradisjonelt lagarbeid, det setter hierarkiet tilside, og samarbeid og gjensidig nytte erstatter forhold bygd på mistro og kontroll, sier Briner (ibid). Det å styre den synlige og den usynlige gruppen skjer i en organisasjonskontekst knyttet til skolekulturen. Foruten strukturer som økonomi, tidsbruk, er skolekulturen med sin mikropolitikk, sine verdier og holdninger og forhold til endringer, en viktig kontekst å se prosjektet i.

Skolens prosjektleder og tiltaksledere har ansvaret, ifølge denne måten å se prosjektarbeid på, for å dra prosjektet framover. De skal ifølge Briner, sørge for tre kontinuerlige prosesser:

1. De skal koble sammen de berørte **interessentene**; bygge opp tilliten til prosjektet, bygge nettverk, avstemme ønskene, og markedsføre prosjektet. På denne måten skal de arbeide med å legitimere prosjektet.
2. Prosjektleder og tiltaksledere skal sørge for **prosessene/ læringsprosessene** ved å organisere og holde dem i gang. I dette ligger planlegge og vurdere kontinuerlig, være forutseende tenke hvor utfordringer kan ligge, be om tilbakemeldinger, holde gruppa informert.
3. De skal i arbeidet fokusere på **resultatene**. Her vektlegges refleksjon, det å skape et stimulerende miljø, å sette høye krav, klargjøre kriterier, beskrive formål og retning og feire suksess. Etter dette blir det sentralt for prosjektleder og tiltaksleder å koble interessentene eller aktørene, fokusere viktige prosesser og resultat. Spørsmålet blir etter dette, i hvilken grad blir dette gjort? Hvor har utfordringene vært i dette arbeidet?

Styre interessentene og arbeide med legitimering

Prosessene knyttet til utredning av prosjektet og de mer daglige prosesser i prosjektet vil være viktig.. Mange problemer i senere faser av prosjektet kan bunne i at

planleggingen har vært for dårlig. Pedagogisk litteratur vektlegger forankring og legitimering av prosjektet hos de involverte. En grundig planleggingsprosess med deltakelse av lærere og elever kan gi medvirkning, engasjement med dertil legitimering og klarhet og således føre til færre problemer i senere faser.

Tiltaksleders forhold til skolens ledelse er komplisert (Briner 2000). De vil ofte ha forskjellige perspektiver. Et konstruktivt forhold med bevissthet om hverandres perspektiver og roller, og bevissthet om hvordan en kan bygge opp forholdet, blir viktig.

Organisere og holde læringsprosesser i gang

En utfordring knyttet til det å drive prosjekt, vil her være å få læreresamarbeidet nyttig, både det formelle og det uformelle samarbeidet. Det vil være viktig å ha stadige runder med planlegging, handling og vurdering. Informasjon, tilbakemeldinger og det å ta avgjørelser er sentralt. Noe av lærersamarbeidet knyttet til dette vil være organisert gjennom 150-timersrammen og satt av på møtekartet. Dette kan vi kalle formelt lærersamarbeid. Dette er samarbeid som inngår i læreres arbeidstidsavtaler og som tar opp saker knyttet til utviklingsarbeidet/tiltakene og fag og elevsaker knyttet til dette. Men mye av samarbeidet vil også være uformelt og ikke en del av 150-timersrammen. Det er samarbeid som lærerne definerer og styrer selv, der de uformelt drøfter utfordringer knyttet til tiltakene. Hvordan så få et innhold i dette samarbeidet som tilfredsstillende interessentenes mål og er nyttig for dem?

For å nyansere dette formelle samarbeidet videre, kan vi dele det inn i byråkratisk formelt samarbeid og profesjonelt formelt samarbeid. Det byråkratisk formelle samarbeidet vil være initiert av skolens ledelse. Det er samarbeid som preges av administrative/organisatoriske og byråkratiske forhold der det legges vekt på å ta avgjørelser og avklaringer, mer enn å tenke på langsiktige prosesser. Profesjonelt formelt samarbeid vil være samarbeid knyttet til mer langsiktig arbeid med implementering av prosjekt og tiltak, tenke læringsprosesser med planlegging og refleksjon. Dette er saker som ofte har et annet tidsperspektiv enn de overnevnte; følge opp arbeidet i tiltaket med hensyn til prosesser knyttet til læreplanarbeid og elevarbeid der pedagogisk skjønn og refleksjon blir viktig. Skoleutviklingsprosjekter krever begge typer samarbeid, men samarbeidet blir ofte preget av hvem som styrer det hvis en ikke er bevisst på dette. Skoleleder- initierte saker kan lett bli byråkratiske saker, mens lærere ofte er opptatt av pedagogiske saker – uten av de nødvendigvis gir dem en pedagogisk behandling i felles fora av den grunn (Ballangrud 1997).

Hvordan slike samarbeidsprosesser bør være, har fått mye oppmerksomhet i normativ teori om lærerprofesjonalisering (Handal 1989, 1995, Dale 1993, Reid 1994, Schwab 1978, 1983, Løvlie 1984). Gunnar Handal (1989, 1995) argumenterer for den ideelle samarbeidsprosessen. For å få til kunnskapsutvikling og således muligheter for endring og utvikling og læring, vises til Carr og Kemmis (1986) og deres aksjonsforskningsmodell.

Aksjonsforskningsmodellen har fire faser i sin kunnskapsutvikling. Fase 1 består av *planlegging*. Det kan her dreie seg om planlegging av tiltaket og mer detaljert planlegging av opplæring for kortere perioder, for handling og læring. Fase 2 består av *handling* ut fra nevnte planlegging. Det vil dreie seg om å sette handlinger knyttet til tiltaket ut i praksis. Fase 3 vil være observasjon av handlingene for så å bruke dette

i siste fase, fase 4, til å reflektere over prosessen og læringen. Med utgangspunkt i refleksjonen tenkes planlegging for ny handling og observasjon og ny refleksjon. Fase 1 og 4 tenkes foregå som drøfting mellom kollegaer i team/ arbeidslag eller nettverksgrupper. Prosessen med å utvikle og følge utviklingsprosjektet kan settes inn i en slik modell (Ballangrud 1998). Det ligger implisitt i modellen at det kollegiale bør foregå blant de direkte berørte. Men denne prosessen må også sees i sammenheng med hvordan skolen som organisasjon kan lære av det som gjøres. Denne læringsspiralen bør derfor fungere på de forskjellige nivåene i skolen. Den bør fungere på læreres team eller arbeidslagsnivå, på skolenivået der forskjellige tiltaksarbeid må bindes sammen og bli alle interessenter til del, og det bør foregå på klasseromsnivået med lærere og elever.

Prosessene – eller hvordan holde kursen? Briner trekker fram at en skal passe seg for skjulte problemer med blant annet tidsfaktoren, overbelastninger, organisatorisk uvitenhet, og andre praktiske problemer.

Fokus på resultatene

For å holde på motivasjonen, framdriften og retningen, er bevissthet om mål og bakgrunn for prosjektet sentralt. En må ha forventninger om at det er mulig å nå målene. Prosjektarbeidet må sees i forhold til den enkelte lærers, lærerteamet og skolens mål og ambisjoner om læring både for elever og lærere. Evaluering for å få fram resultater og bruke disse, er et forsømt område. Ofte skjer dette på en lite systematisk og lite dokumentert måte.

Målbeskrivelser er ofte en utfordring i ad hoc-prosjekter av den typen vi har i skolen, og det å beskrive kriterier for måloppnåelse. Prosesser må følges opp. Lærerne lærer gjennom det å utvikle læringsfora (Ballangrud 1997), der søkelyset settes på erfaringslæring og aksjonslæring og aksjonsforskning for å utvikle skolekulturen gjennom det å drive utviklingsarbeid (Tiller 2000). Briner (2000) vektlegger det å arbeide med dette i et stimulerende miljø som er åpent for erfaringslæring og refleksjon. Organisasjonslæring blir på denne måten sett på som institusjonalisering av utviklingsarbeid. Læringen kan spores i kulturen, i prosesser, strukturer og rutiner.

3.3 *Nettverket som middel for skoleutvikling og kompetanseutvikling*

Nettverket blir et organ på utsiden av det tradisjonelle skolebyråkratiske og med veiledning fra høgskolen. Nettverkene er tenkt for å bygge opp om læreres læring slik dette beskrives over.

Nettverksbegrepet brukes på mange måter; om samarbeidsorganisering innad i organisasjoner og mellom organisasjoner. Sverre Haugland skiller mellom samarbeidsnettverk ofte med bedriftskøkonomisk utgangspunkt, kompetansenettverk og regionale industrinettverk slik som blant annet i Silicon Vally (Haugland 1996 s.75). Kompetansenettverk brukes om institusjoner som går sammen om tiltak for å heve kompetansen i de forskjellige institusjonene.

Nettverksbegrepet blir i differensieringsprosjektet brukt om tiltaksledere eller lærere som er tilknyttet tiltak eller delprosjekter (begge begrep brukes), på forskjellige skoler. Delprosjektene /tiltakene har noenlunde samme tema, og de er opptatt av å utvikle kompetansen når det gjelder å drive utviklingsarbeid i skolen.

I nettverket vil tiltaksledere samles og arbeide med å utvikle relasjoner basert på informasjon og kunnskap for å stimulere hverandre til utvikling og fornyelse. Det er viktig å se flere sider ved det å nettvirke; de mer sosiale, de organisasjonsmessige og faglige sidene ved nettvirkingen (Fyrand 1994). Deltakerne må bli kjent og bli trygge for å gi hverandre hjelp og støtte. Det må arbeides med både innholdsmessige, strukturelle og sosiale prosesser innad i nettet, og det blir viktig å sørge for effekt av arbeidet både for den enkelte og for delprosjektets vilkår i den enkelte skole.

Vi har her valgt å definere nettverk som en gruppe likeverdige deltakere, tiltaksledere og andre fra forskjellige skoler, som ut fra sine forutsetninger, bidrag og behov, og gjennom en dialogisk prosess, sørger for læringsprosesser både for den enkelte, for nettverket og for skolens prosjekter. Gjennom slike læringsprosesser skal nettverkene gi et bidrag til at Prosjektet for differensierings og tilrettelegging i videregående opplæring når sine mål. Vi blir derfor opptatt av læringsprosesser innad i nettverket og ved hjelp av nettverket.

Mål for nettverksarbeidet:

Nettverket skal være et forum der deltakerne kan

- utvikle et stimulerende miljø, med erfaringslæring, aksjonslæring og aksjonsforskning
- holde fokuset på aktører, prosesser, resultater/ prestasjoner i tiltak
- få og ta nødvendig veiledning
- få til erfaringslæring, og således kompetanseutvikling i prosjektledelse og nettverksarbeid
- gi ringvirkninger som bidrar til kompetanseheving i skolen
- få erfaringer med å spre/ markedsføre tiltakene

De prinsippene som arbeidet er tuftet på er; reformpedagogisk tenkning, systemteoretisk perspektiv, problemorientering, aktør og deltakerperspektiv og erfarings- og aksjonslæring. Det er gjort nærmere rede for disse prinsippene i HiBus arbeidsnotat "Nettverksarbeid – en læreplan for endringsarbeid" (Ballangrud 2002).

Hva vil læring i nettverk si? Ut fra de prinsippene som over er lansert, kan en også stille spørsmål ved hvordan etterspore læring innenfor en opplæring tuftet på et mer sosiokulturelt perspektiv?

Sentralt i prinsippene for læring i nettverk ligger Dales perspektiver på utvikling av læreres kunnskapsbase der essensen blant annet er å utvikle den pedagogiske profesjonaliteten gjennom den kollektive refleksjonen (Dale 1993). Nettverkene blir i denne betydningen viktige fordi lærere sammen kan reflektere med kollegaer om forholdet mellom pedagogisk praksis og teori. For å få til dette, sier Dale, må lærere trekke seg tilbake fra handlingstvungen.

For å få fram endringsperspektivet er det i prinsippene bak nettverksarbeidet trukket veksler på aksjonslæring/ aksjonsforskningsperspektivet slik dette framstår hos Carr og Kemmis (1986) og Handal (1996)(jfr. Ballangrud 2002 s. 17).

Slik som det går fram over, er vi opptatt av organisasjonslæring i skolen. I organisasjonslæring ses det ofte på tre dimensjoner; analyseenheten, på den kognitive eller atferdsmessige forandringen/læringsutbytte og linken mellom læring og handling. Analyseenheten kan for eksempel være individ, gruppe eller organisasjonen. Læringen kan gi endringer i strukturer, organisasjon, system, prosedyrer, kultur. På denne måten blir organisasjonslæring institusjonalisering (Knight 2002).

Knight viser til at læring i organisasjoner i idialistisk form blir sett på som noe som;

- 1- gjennomsyrrer organisasjonen som et hele
- 2- er internalisert konsistent i hele organisasjonen
- 3- er overførbar

Hun sier videre at dette ofte er fragmentert læring, og at det ofte er vanskelig å påvise organisasjonslæring i praksis. Men det bør ikke underminere konseptet, sier hun, men heller være et signal om ikke å overforenkle konseptet.

I interorganisasjonell læring og nettverkslæring er fokus ofte på den individuelle organisasjon slik som vi har hatt på skolene. Organisasjonene kan lære av hverandre, eller fra deres interaksjon. Forskning viser at fokuset innenfor et slikt perspektiv gjerne blir på; etablering og opprettholdelse, gruppedynamikk og læring av individuelle gruppemedlemmer, heller enn kollektive læring for grupper av organisasjoner.

Bak logikken i nettverkslæringen ligger at:

- læring kan spores på forskjellige nivåer i organisasjoner: på individnivå, gruppenivå, organisasjonsnivå og mellom organisasjoner i nettverk. Men nettverkslæringen er ikke bare relatert til disse forskjellige nivåene, jfr Knight. Den er også koblet til systemnivået og til forskjellige mellomkoblinger.
- Det spesielle nettverksnivået er det interorganisatoriske nivået, og de koblinger dette går mulig
- det viktige spørsmålet er hvordan lærer nettverk, og ikke om nettverk kan lære.

Knight viser til egen forskning og sier at organisasjonslæringskonseptet synes mest verdifullt når en tar et organisasjonsperspektiv på endring og se på organisasjonsendringer så vel som individuell og gruppelæring i en organisasjonskontekst, og relasjonene mellom disse forskjellige nivåene for læring.

Med bakgrunn i dette er det grunn til å se på nettverkslæring som noe mer enn summen av individlæring, gruppe- og organisasjonslæring. Ut fra en slik vinkling vil dette resultere i nettverklæringsprosesser som vil gi endringer i interaksjonsmønstre i nettet i prosesser, strukturer og i delte narrativer/historier og som kan etterspores på flere nivåer i skolen.

Nettverkslæring kan blant annet beskrives ved å ta tak i det Knight kaller "learning episode" eller det vil kan kalle "episoder med nettverkslæring". Dette blir da

narrativer eller små historier som vi kan ta utgangspunkt i, for å identifisere læringen mer inngående. ”Episoder med nettverklæring” vil inkludere følgende:

- et lærende nett
- ”episoder” – ”med uklare kanter”, spesielle hendelser
- motiv
- læringsprosesser
- læringsutkomme
- implikasjoner av læringsprosesser og læringsutkomme
- på forskjellige nivåer; org - , gruppe - og individlæring (ibid)

Med utgangspunkt i slike ”episoder” håper vi at nettverklæringen nærmere kan identifiseres, analyseres og drøftes, og det er et håp at dette være til hjelp for praktikere.

4 Aktiviteter og gjennomføring

4.1 Nettverksarbeid og kompetanseutvikling.

I følge mandatet skal det settes i gang kompetanseutvikling for delprosjektledere/ledere i nettverkene slik at disse skal kunne følge opp egne prosjekter og generere læring for seg, nettverket og skolen som organisasjon. Det skal utvikles kompetanseplan og iverksette denne for mer strategisk styring av kompetansen, slik heter det i prosjektplanen (Prosjektplan 2000). Det som er gjort for imøtekomme dette, er følgende:

Aktiviteter:

1. Nettverksarbeidet
2. Kompetanseutviklingsdelen
3. Andre konferanser
 - deltakelse på Startkonferanse på Tyrifjord,
 - deltakelse på Erfaringskonferanse Tyrifjord
 - deltakelse på Matematikkonferanse på Tyrifjord

Om informasjons- og erfaringsinnhenting

Erfaringene som kommer fram om nettverksarbeidet, er basert på evalueringer i nettverkene, en spørreundersøkelse som har gått ut til nettverksdeltakerne (se vedlegg), møtereferater og erfaringer gjennom de siste to årene.

Fordi nettverksarbeidet skal være en læringsarena for skolens utviklingsarbeid, synes jeg det er viktig at nettverksarbeidet evalueres og at resultatene føres tilbake til deltakerne og blir en del av deres nettverkskompetanse. Av den grunn ble det utarbeidet et spørreskjema som ble drøftet i veiledningsgruppen og så sendt ut til deltakerne på First Class. En mer riktig måte å evaluere på mer i pakt med prinsippene som nettverkene er tuftet på, ville være å drøfte evalueringsspørsmål i nettverkene. Dette er også delvis gjort. Men vi er også opptatt av å bruke First Class på forskjellige måter. Derfor gikk spørreskjemaet ut til i de nettverkene som deltar i veiledningen

som HIBU gir. Evalueringen ble på denne måten ikke anonym, og det kan derfor være en fare for å svar mer positivt enn en ville under anonyme forhold. Men uten anonymitet blir evalueringen mer forpliktende, og det dreier seg om medansvarlige deltakere som er interessert i å gjøre det beste ut av den tiden de setter av. Derfor mener jeg det er meste hensiktsmessig ut fra blant annet det deltakerperspektivet vi har lagt oss på (se egen rapport: Nettverksarbeid 2002), å bruke slike svar som utgangspunkt for forbedring og bevisstgjøringsprosesser. Undersøkelsen gikk ut til 34 deltakere og 22 har svart i juni 2002.

Det kan se ut som evalueringen gir et noe unyansert inntrykk. Det er imidlertid et mål å legge resultatene fram for deltakerne og de vil da når de skal skrive egen eksamensrapport, få anledning til å utdype og nyansere dette bildet.

4.1.1 Nettverksarbeidet

Oppstart av nettverkene i nytt år

For lærere rundt i den videregående skolen i Buskerud har det nok vært flere uklare spørsmål vedrørende hvem som kan delta i nettverk selv om informasjon har gått ut gjennom flere kanaler. Informasjonen på skolene har nok enkelte steder vært noe mangelfull. I andre tilfeller har deltakerne vært i villrede om hvilket nettverk de bør møte på, og noen har møtt i flere nettverk for å se hva som passer. Mye uklarhet rundt dette førte til at første nettverksår var turbulent.

Vi kan si at i Ungdomsbedriftsnettverket (UB- nett) var det hele tiden et fast antall medlemmer, fire deltakere og veileder. På slutten av året kom et medlem til. I Pedagogisk verksted-nettverket (PV- nett) var det en fast kjerne på 7-8, men stadig nye medlemmer i tillegg som kom og gikk,. Ansvar for egen læring-nettverket (AFEL – nett) var det en fast kjerne på ca 7-8 og noen som kom og gikk. I nettverket Yrkesretting av allmenne fag (YR- nett) var den faste kjernen på færre medlemmer. Ofte kom det også flere nye lærere fra den skolen som holdt møtet møtte. Differensiering av allmenne fag – nettverket (Diff allmennfag – nett) hadde valgt sin egne lest med fellesmøte for alle lærere som deltok i delprosjekt som sorterte under denne paraplyen, og uten veiledning fra HIBU. Nettverket for IKT (IKT- nett) var ikke kommet i gang forrige år.

Skolene har i liten grad klargjort hvem som skal/ bør møte i nettverkene. Arbeidsgruppen og DIP-koordinator har lagt få føringer for nettverksarbeidet. HIBU-koordinator har meislet ut de pedagogiske prinsippene og lagt føringer for arbeidet som delvis er utviklet i samarbeid med nettverkene, og forfektet disse overfor deltakerene i møter og på felles samlinger. Arbeidsgruppen har hatt kontinuerlige diskusjoner over hvor mye og hvilke føringer vi skal legge.

Når arbeidsgruppa gjennomgikk status ved dette årets start, var vi slått av hvilken oppløsningstilstand som hersker i skolen etter en sommerferie. Nye folk inn i prosjektene, nye nettverksledere, prosjekter som ikke fortsatte. Noe av dette skyldes manglende tanker om helhet og langsiktighet i planlegging i skolen. Men mye skyldes også at forskjellige rammer styrer arbeidet som fagfordeling og arbeidstidsforhold. I mange tilfeller legger rammene kanskje større føringer enn de behøver, og gjør at lærere som har arbeidet med prosjektet ett år, ikke får fortsette neste år. Arbeidet med

prosjektet må redefineres etter slike avbrudd. Dette ble tatt opp av DIP-koordinator på hans skolebesøk og det tas opp i nettverkene.

Starten på dette nettverksåret ble lagt på Startkonferansen på HIBU juni forrige år. På denne konferansen ble det satt av tid til at nettverkene skulle planlegge møtetidspunkter og temaer de ville ta opp dette året. PV – nett klarte å legge hele møteplanene sin på HIBU-dagen og mente at dette profiterte de på da de skulle få møtekabalen sin til å gå opp. Også AFEL, YR og UB fikk satt ned møtedatoer.

Ved skolestart var det uklarerhet rundt nettverksledere både i IKT - nettverket og YR-nettverket.

Starten på nytt år med DIP ble markert med Startkonferanse i DIP-koordinators regi. Ikt- nettverket kom i gang etter at HIBU-koordinator dro det i gang. Nettverket fikk etter hvert ny nettverksveileder i november i det andre DIP-året. YR- nettverket fikk ny nettverksleder i september/ oktober. De andre nettverkene hadde sine første møter i september og oktober. Ca.40 deltakere har disse nettverkene til sammen. Av disse deltar 35 i modulopplæringen.

Når jeg er opptatt av å si noe om oppstart, kontinuitet og kommunikasjon i nettverkene, er det fordi mangelen på personkontinuitet var et problem i nettverkene første år. Dette ble også påpekt i Bisal, Brantser og Sørlis evaluering (2001) av nettverkene etter første år. En vet videre fra nettverklitteratur (Stein 1996) at faste medlemmer er en forutsetning for å få til tillit, flyt og gjensidighet i relasjonene, noe som er en forutsetning for å få innholdet nyttig. Dette er altså et viktig fundament.

Nettverksmøtenes innhold

Innholdet i nettverksmøtene preges av de som er deltakere. Men på tvers av nettverkene har de mange like punkter. Ut fra ressursituasjonen har vi lagt oss på at nettverkene skal ha ca 6 møter i året. Medlemstallet er fra 6 i UB-nettet til 12-15 slik det har vært på enkelte møter i de andre nettverkene. Minst en veileder er med på alle nettverksmøtene. Det var lagt opp til at det på alle møter i nettverk for yrkesretting og differensiering av allmenne fag og IKT - nettverket skulle delta to veiledere. Møtene legges ute på skolene og kombineres ofte med omvisning. Programmet for møtene har deltakerne selv lagt føringer for, ofte har nettverksleder samtaler med veileder om saklista før møteinnkalling går ut. Det skrives referater fra møtene. Veileder har ofte i forbindelse med kompetansebiten skrevet eget referat fra denne biten. Ofte har også deltakerne skrevet ned det de har lagt fram og delt dette ut.

I nettverkene har deltakerne presentert sine prosjekter, og endringer og utfordringer i prosjektene. Med bakgrunn i erfaringer fra prosjektene blir problemstillinger belyst, og det trekkes inn relevant teori. Vi prøver få til erfaringslæring eller aksjonslæring knyttet til deres prosjekter. Teorien har fått en spesiell plass dette året som et ledd i kompetansehevingsprogrammet.

Arbeidsmåtene som benyttes i nettverkene er som regel dialoger og ekskursjoner.

Veiledning er et fast punkt på sakslisten der problemer og spørsmål tas opp. Noen ganger forsøkes problemene belyst etter kollegaveiledningsprosedyrer. Andre ganger blir de mer åpent drøftet. Styrken er prosessperspektivet i de forholdsvis regelmessige

møtene. Vi følger utviklingen i prosjektene, og kan følge sentrale problemstillinger over tid. Det kan være til hjelp når fokuset i et prosjekt skal holdes over tre år. Flere informanter er opptatt av at veiledningen hjelper en å holde fokuset.

Strukturen for møtene legges av deltakerne for en kortere eller lengre periode av gangen. Vi informerer hverandre, og jeg blir således et bindeledd i skolesystemet. Deltakerne skifter på å legge fram aktuelt stoff, og de kommer med forskjellige innspill på saker som skal tas opp, litteratur som skal leses, problemstillinger som skal tas opp, faglige temaer de ønsker, reiser og besøk de ønsker foreta, hvordan de har prøvd å bruke nettet, hva vi kan gjøre og vi prøver ut

Personlig utbytte av nettverksarbeidet?

Nettverksdeltakerne ble spurt i spørreskjemaundersøkelsen om de har hatt utbytte av deltakelsen i nettverket for sin egen del. Informantene er forbausende samstemte når de sier at de har hatt utbytte av deltakelse i nettverket for egne del. Det de trekker fram er at nettverket er et organ for inspirasjon, ideer og erfaringsutveksling. Det er inspirerende å høre hva andre gjør som arbeider med de samme utfordringene. Noen trekker fram viktigheten av å få "time-out" fra hverdagen og diskutere, utveksle erfaringer, andre sier at dette gir dem et spark bak til å komme videre i eget prosjekt.

Det har kommet fram i nettverksmøtene mange ganger i disse to årene at det å drive endringsarbeid i skolen kan være ganske frustrerende. Deltakerne sier derfor at det er godt å få drøftet ideer og utvekslet erfaringer. Ofte kan det være klargjørende å drøfte slike problemer med noen andre enn de lærerne som hele tiden blir berørt. Det gjør det lettere å se mønstre i og se sakene i lys av flere perspektiver. Flere er også opptatt av at refleksjonen i nettverkene gjør dem sterke og mer rustet til å gå på lokale utfordringer. Noe som er viktig når en går på tvers av tradisjoner og strukturer.

Utviklingsprosjektets utbytte av nettverksarbeidet

Det har hele tiden vært et viktig mål for nettverksarbeidet at det skal bidra til læring om utviklingsarbeid og således bygge opp under det arbeidet skolene må gjøre med utviklingsarbeid. I de fleste tilfellene er dette kulturutvikling av skolen som ikke gjøres rast og enkelt. Det er kontinuerlige prosesser i skolekulturen mot det som er målet for skolens aktivitet – tilpasset opplæring for elevene.

Deltakerne ble spurt i spørreundersøkelsen om de mente at skolens tiltak hadde hatt utbytte av at de hadde deltatt i nettverksarbeidet. Noen er usikre på om skolens prosjekt har hatt utbytte av at vedkommende har deltatt i nettverket. Men de aller fleste mener at prosjektet har profittert på deltakelsen. Det de trekker fram er profittering gjennom informasjon. I den byråkratisk organiserte skolen kommer det fram, at informasjonsflyten om DIP ikke bestandig er god nok. De sier videre at de profitterer gjennom at de får ideer, konkrete tips og personlige kontakter som også bringes videre til kollegaene på skolene. En del sier at ideer og tips har blitt brukt videre.

Enkelte sier at nettverksarbeidet har ført til progresjon i skoleprosjektet. Det har ført til at praktiske problemer har blitt løst, og det har gitt pedagogisk kunnskap. Det er interessant at flere trekker fram at de ser nytten av mer pedagogisk kunnskap. Men det

har også kommet fram at nettverksledere er opptatt av å ikke overdrive teoritilknytningen fordi flere av deltakerne ikke er med på modulopplæringen.

Flere sier også at møtene har gitt mot til å gå på i prosjektarbeidet å fremme krav overfor ledelse og lærere. En sier det slik:

”...møter og diskusjoner med deltakerne har gjort at jeg er blitt mye klarere i eget prosjektarbeid på egen skole”.

I det at en har blitt klarere eller tydeligere i eget prosjektarbeid kan det ligge at refleksjonen, erfaringslæringen, har gitt en økt bevissthet og trygghet som skolen kan trekke veksler på.

En informant skriver om sine erfaringer:

” Det har vært en flott mulighet til å knytte nye kontakter og snakke med mennesker som er like engasjerte som meg selv. Det er fint. Jeg har også fått muligheten til å høre om hva de driver med på andre skoler. Noe samarbeid med andre skoler er alt i gang. Ikke minst med personer fra andre nettverk. Når jeg tenker etter er det i grunne kanskje det samme hvilket nettverk man hadde vært med i – ofte er det bare metodikken som er forskjellig fra nettverk til nettverk. Vi ønsker alle å komme fram til at elevene trives bedre og at de kan oppleve skolehverdagen mer positiv og utfordrende. Om vi har lykket med dette er for tidlig å si noe om. Men jeg føler at vi(i vårt prosjekt) har kommet et stykke på vei. En annen positiv erfaring jeg har fått gjennom dette arbeidet er mer på det personlige plan. Jeg har fått nye oppgaver - noen (kollegaer og ledergruppa) ønsker at jeg skal bidra med noe innen utviklingsarbeid. Har også fått prøve meg på utsiden av skolen. Det både spennende og interessant”.

Et mål på hvordan informantene har oppfattet nettverksarbeidet, er å sammenlike det med de forventninger de hadde til det. Samsvar mellom forventninger og det en opplever, kan si noe om kvaliteten på det en driver med. Nettverksdeltakerne ble spurt i spørreundersøkelsen om forventningene deres til nettverket var blitt innfridd. En av nettverksdeltakerne sier at han ikke har fått innfridd forventningene. Nettverkspartnerne oppleves mindre viktige enn ”hverdagskravene”. Dette henspiller på kritiske situasjoner vedrørende om en skole skal overleve eller ikke. I slike situasjoner med utrygghet vil ikke den nødvendige trygghet og ro og rom for å drive utviklingsarbeid være til stede.

Flere sier at de ikke har vært så klare i sine forventninger. Andre synes at det har tatt lang tid å få nettverket i gang, og at det er først da gruppen ble ”fast” at det begynte å fungere. En sier det slik:

” Nettverket ble bedre enn jeg trodde etter at gruppa ble godt kjent og dermed åpnet opp for diskusjoner rundt det den enkelte hadde behov for. I tillegg har det vært positivt at relevant litteratur har vært trekt inn og jobba med”.

Selv om jeg mente jeg var tydelig på hvilke prinsipper jeg ønsket legge for arbeidet og således kunne forme forventninger, er denne måten å organisere arbeidet og kompetanseutviklingen på helt ny for alle impliserte. Den vanlige etterutdanningsformen er mer knyttet til forelesninger og mer skolske aktiviteter. Oversikt over forventninger var derfor vanskelig for alle impliserte, og vanskelig når en legger prosessperspektivet til grunn.

En åpen dialog, slik som det går fram av prinsippene rundt nettverksarbeidet, viser seg å være en svært viktig forutsetning for å få nettverket til å fungere. Med større sprik i hva delprosjektene som sokner til nettverket driver med, jo større er

utfordringene med å få det til å fungere, mener Bisal, Branster og Sørli (2002) i sin nettverksevaluering etter første nettverksår. Felles mål og fokus viste seg å være et svært viktig punkt første nettverksår. Slik nettverksarbeidet står nå, kan det se ut som kvaliteten i nettverksarbeidet i stor grad dreier seg om kvaliteten på dialogene, og de sosiale forhold, relasjoner og stemninger i nettverket. Dette fordi flere ser felles problemstillinger nå, enn de så tidligere. Men dette er kompliserte forhold som det blir spennende å følge inn i neste nettverksår.

Flere har forventninger om at arbeidet i nettverket må være nyttig for den enkelte. Det kan se ut som de gode dialogene bør inneholde noe nyttig som angår den enkelte. Er vi her tilbake til kjerneproblemstillingene i hele DIP, nemlig differensiering og tilpasning? Men flere sier også at forventningene innfris og måler dette blant annet ut fra at

”...tilbakemeldingene fra de andre i nettverket har vært sympatiske. Jeg føler at vi har en hyggelig tone og en positiv innstilling til at dette er vårt felles ansvar”.

Ut fra erfaringene første år med stadig nye folk inn og ut av nettverkene, var mange opptatt av at dette hemmet progresjonen. Mye tid gikk med til å orientere nye deltakere om prosjekter og delprosjekter rundt om på skolene. For de nye var dette veldig interessant, men de som hadde hørt dette flere ganger, hadde behov for å komme videre. Dessuten går nettverksarbeidet over tre år. Uten progresjon kan en nok forvente at deltakerne går lei og utblir. Informantene ble derfor spurt om de opplevde at det hadde vært progresjon i nettverksarbeidet.

En informant i spørreundersøkelsen sier at det i liten grad har vært progresjon og at møtene har blitt enkeltstående møter, mer enn utvikling. En annen sier også at det har vært liten progresjon. Men flere mener å se progresjon:

”Etter hvert som gruppa har satt seg og vi har blitt bedre kjent, har vi blitt flinkere til å ta opp konkrete problemstillinger og til å planlegge møtene; innhold osv”.

En annen sier det slik:

”Jeg synes strukturen har blitt klarere og vi har nådd en forståelse for videre arbeid”. En annen sier det slik:

”Det har vært progresjon fra reine referater om egne prosjekt til mer faglig-pedagogisk diskusjon og læring”.

Noen trekker også fram at kompetansehevingen med eksamen gjør at progresjonene blir tydeligere.

Ut fra dette kan det se ut som at en er på riktig vei for tiden, der flere sier at nettverket deres har fått ”en profil”. Det kan se ut som det som har påvirket profilen er mer struktur i møtene, noe klarer mål og forståelse for hva en driver med, og en tettere sammenbinding mellom teori og praksis.

Fordi aktør- og deltakerperspektivet står sentralt i nettverksarbeidet ble deltakerne i spørreundersøkelsen spurt om de mente at de deltok aktivt i nettverksarbeidet. Av de 21 som svarte på dette, svarte tre nei. De mente at de ikke hadde deltatt aktivt. De begrunner dette med blant annet manglende motivasjon pga usikkerhet mht framtidig jobb, usikkerhet mht hva nettverksarbeid er og stort arbeidspress.

Vi er opptatt av at nettverkene skal være et forum for diskusjoner og meningsutveksling, og tenker oss kanskje at de mest virkningsfulle refleksjonene kommer om vi får bryne oss på hverandre. Noen av informantene i

spørreundersøkelsen sier at de har følt at deltakerne sto langt fra hverandre pedagogisk fordi prosjektene var så ulike.

”Vi har ulik praksis, og jobber med ulike problemstillinger. Det har nok noe med den sammenheng du til daglig jobber i.”

Men de sier at de i de pedagogiske grunnsynene er mer like.

”Ingen store eller tydelige motsetninger. Kunne kanskje vært nyttig med litt mer?”

”Kanskje er vi for like?”, sier en annen. Motsetningene bunner mer i forskjellige skolekulturer, blir det sagt.

Skolens rammer rundt nettverksarbeidet

Det ble i spørreundersøkelsen spurt om hvordan skolens rutiner hadde fungert når deltakerne har søkt om å få delta i nettverksarbeidet. Dette hadde også vært et tilbakevendende tema i nettverkens første år. Her varierer svarene veldig fra skoler som hele tiden har møtt deltakerne med en positiv holdning og lagt forholdene til rette, til de som har møtt liten forståelse for intensjonene med prosjektet. Men dette har bedret seg mye, og nå er det neste ingen som oppgir at det å delta på møter byr på problemer. En sier:

”Skolens rutiner har fungert meget bra, det har vært stor forståelse i forhold til prosjektarbeidet og nettverksarbeidet.”

En annen sier:

”Ingen problemer. Jeg har organisert fraværet med timebytte/vikar hvor prosjektmidlene har vært med på å dekke vikarutgiftene”.

På dette feltet har det vært stor progresjon.

Erfaringer med First Class

Fortsatt har vi problemer med å få dette i aktiv bruk. Det brukes til referater. Jeg har dette året fått veiledningsspørsmål stilt over nettet. Flere av nettverkene har hatt FC som temaer. De har sittet foran PCer og oppgradert kunnskapen sin.

Men fortsatt er deltakernes holdninger preget av dårlig samvittighet. Vi er alle koblet til, men vi har hatt noen problemer med brukertilgang. Vi bruker det stort sett til møteinnkallinger og referater. IKT- nettet har lagt ut undervisningsopplegg og har da hatt problemer med å få andre i nettverket på andre skoler til å få tilgang og innsyn i det de driver med.

Enkelte har lagt ut prosjektbeskrivelser. Det har det blitt oppfordret til i nettverkene.

I nettverkene har det også blitt oppfordret til å dokumentere erfaringer, men dette har vi ikke fått til. Det kan virke som lærere har vanskeligheter med å dokumentere hva det gjør i hverdagen. Det er lettere å snakke om det. Hvorfor? Det blir en utfordring til neste år når begge rapportene i kompetansehevingen legger opp til dette.

4.1.2 Kompetanseutviklingsdelen

Invitasjon til kompetansehevingen

Alle skoler og alle som hadde ansvar for prosjekter og delprosjekter i DIP, fikk invitasjon til å delta i kompetansehevingen. De som deltok i nettverksarbeidet

desember / januar første år, hadde fått mulighet til å svare på en kartleggingsundersøkelse om hva de hadde behov for å lære noe om, for å imøtekomme DIP og egne behov for kompetanseheving.

Startkonferanse juni 2001 - Første fellessamling på HIBU

Målet for konferansen var å motivere for oppstart på kompetansehevingen. Det ble gjort ved å orientere om hva nettverk var, prinsippene bak (se egen rapport) kompetansehevingen, og det kompetansehevingsprogrammet som HIBU hadde laget. Foruten temaet nettverksarbeid var prosjektarbeid, og forskjellige perspektiver på dette, også tema på første fellessamling.

Andre fellessamling på HIBU

Andre fellessamling hadde vi 04.04.02. Målet for denne dagen var å motivere for kompetanseutviklingsdelen ved å sette søkelyset på utviklingsarbeidet og rapporteringen som deltakerne skal i gang med. Videre var målet å sette søkelyset på hva differensiering kan være. Det var veiledergruppen som sto for de faglige innslagene. Sluttrapporten fra deltakernes prosjekter gjelder som eksamen i modulopplæringen. Den enkelte deltaker i nettverket avgjør selv om han vi gå opp til eksamen.

Temaer

I læreplanen for Prosjektledelse og Nettverksarbeid, som er utviklet for videreutdanningen, er det vist til temaer som er viktige for å understøtte målene. Temaene er også kommet fram gjennom kartleggingsundersøkelsen som ble gjort i nettverkene.

Det er vanskelig å skille mellom hva som er ordinært nettverksarbeid og hva som er kompetansedelen i dette, fordi disse delene griper inn i hverandre når en legger praksisperspektivet til grunn. De temaene som er berørt og som det spesielt er lest litteratur til, er: prosjektledelse, læringsperspektiver, Afel, lærersamarbeid i en skolekultur, aksjonslæring. Temaer knyttet til elevmedvirkning og differensiering, skoleutvikling og endringsarbeid har også vært sentrale.

En viktig intensjon bak det å drive nettverksarbeid og de temaene vi tar opp er å understøtte læringsprosesser i skolen. Det har derfor vært viktig å ha dette prosessperspektivet i nettverksarbeidet. Det kan være vanskelig å arbeide med et bevisst prosessperspektiv og vanskelig å evaluere prosessperspektivet. Enkelte nettverksdeltakere har også gitt uttrykk for at en del fagstoff for eksempel i prosjektledelse skulle de hatt før de begynte med prosjektarbeidet. Å arbeide med erfaringslæring og utvikling av prosesser for læring etter hvert har vært nytt for mange, og har gitt mange erfaringer. Afel-nettverket ga uttrykk for at de synes det har vært veldig positivt å arbeide med vekt på prosessperspektivet

Elevmedvirkning og differensiering er sentrale temaer som har blitt berørt på flere konferanser og også på HIBU-samlinger. I nettverkene er det et tilbakevendende tema; endring i praksis kan være et sprengstoff i skoler der ”gammel praksis” møter ”ny praksis”.

Deltakerne ble i spørreundersøkelsen spurt om de mente at kursoppleggets innhold og struktur har vært med på å bygge opp under deres arbeid med tiltaket og nettverket.

Det kommer fram fra flere at de mener at opplegget understøtter deres arbeid på skolene, og at de er fornøyde. I tillegg har det vært viktig for å få til progresjon. Men for å nysansere noe med noen utsagn:

”Nettverksdeltakelsen har vært til noe hjelp. Selv om det nok er noe motstand mot å la seg påvirke av folk som har vært ute for å lære”.

Generelt kan det se ut som informantene har problemer med å skille hva som er nettverksarbeid med og uten kompetanseheving. Flere sier at det å skulle ha eksamen og et skoleopplegg rundt nettverksarbeidet har hjulpet på kontinuiteten og progresjonen.

”Jeg er godt fornøyd med det vi har gjort så langt. Mange praktiske innspill om nettverk og prosjekt. Men aller viktigst er det at kurset stimulerer til refleksjon over egen praksis”.

En annen sier:

”Ja, men det blir litt i meste laget med både skolearbeid, kurs og leder av prosjekt på egen skole”.

En tredje kommenterer det slik:

”Jeg har ikke deltatt i kursopplegget. Kursopplegget har antakelig tatt så mye av noen møter at ikke-kursdeltakerne ikke har villet prioritere å dra på enkelte møter”.

Det er klart at det er en vanskelig balansegang når nettverksmøtene skal tilfredsstille både de som vil ta kompetansemodulene og de som ikke vil.

4.1.3 Konferanser i DIP - regi

Dagseminar i matematikkundervisning på Tyrifjord.

Flere skoler ved tiltaksledere/ lærere la fram sine erfaringer med matematikktiltak som de hadde fått DIP-midler til. Det ble vist til eksemplariske prosjekter som var kommet godt i gang og som hadde gjort viktige erfaringer. Der vi fikk et godt innblikk i hvor spennende slike prosjekter blir når teori og praksis kobles. Vi fikk se hvor viktig inspirasjon og motivasjon er hos engasjerte tiltaksledere, og en blir slått av hvor stor variasjon det er i det de driver med.

Temaforedrag om Aksjonslæring arrangert av HIBU

Etter initiativ fra Nettverket for pedagogisk verksted, ble det den 10.04.02 arrangert temaforedrag om aksjonslæring med Halvor Bjørnsrud.

Samling for tiltaksledere på Tyrifjord

Det ble 15.10 og 16.10.01 arrangert oppstartsamling i DIP-koordinators regi. Det ble lagt vekt på sosiale aktiviteter og faglige aktiviteter knyttet til framdrift i DIP sentralt og lokalt.

Erfaringskonferanse på Tyrifjord

Det ble arrangert Erfaringskonferanse den 20.03.02 av DIP-koordinator. Fra skolene møtte tiltaksledere, en lærer og noen sentrale elever. Det som ble tatt opp, var blant annet ”Differensiering hvor skal vi?” Resultater fra følgeforskningen ble lagt fram. Videre var det gruppearbeider for å få fram erfaringer gjort ute på skolene.

4.2 Veiledningstjeneste og veiledning.

I prosjektmandatet sies det at det skal opprettes en veiledningstjeneste i prosjektet. HIBU-koordinator skal skaffe denne til veie og kvalitetssikre deres arbeid. Skolevurdering skal ha en tjenelig funksjon i dette arbeidet

Aktiviteter:

1. Etablering av veiledergruppe
2. Veiledningsseminar arrangert av HIBU
3. Veiledning i nettverkene
4. Utadrettet virksomhet

4.2.1 Etablering av veiledningsgruppe

Prosjektbeskrivelsen sier at det skal være en veiledningstjeneste i DIP. Arbeidsgruppen hadde tidligere tatt opp hvordan veiledning i prosjektet skulle skje. Det meste av veiledningen skulle foregå i nettverkene etter de føringer som var lagt for arbeidet i nettverk (se egen rapport). Formelle forespørsler om veiledning ut over det som skulle tas opp i nettverkene, skulle stiles til DIP-koordinator fra skolenes rektorer. Det var så tenkt slik at DIP-koordinator skulle finne ut hva slags veiledningsspørsmål det var snakk om, og således ta opp med arbeidsgruppemedlemmer om PPT og/eller HIBU-koordinator og/eller DIP-koordinator burde inn å veilede på skolene. Veiledningen på den enkelte skole skulle være skoleledelsens ansvar.

Fordi veiledningen i nettverkene ble omfattende og det var relevant å tenke undervisningstid/ veiledningstid på høgskole/universitetssystemets måte fordi innholdet i nettverket også skulle være kompetansegivende, ble det etablert et veiledningskorps til å veilede nettverkene sammen med HIBU-koordinator. Veiledningsteamet består av Lisbeth Lie, tilretteleggingsleder ved Hønefoss videregående skole, Aud Bækken Larsen, PP-rådgiver i BFK, Sigrun Svenkerud, HIBU og Brit Ballangrud, HIBU. Alle fire er fagpedagoger med forskjellig og viktig erfaring for nettverksarbeidet.

Veiledningsteamet har hatt regelmessige møter der de har planlagt kompetansehevingsprogrammet ut fra den læreplanen som er lagt og i samarbeid med nettverksdeltakerne. Med regelmessige møter har vi koordinert arbeidet i de forskjellige nettverkene, planlagt litteraturtilnærminger, tatt opp viktige veiledningsspørsmål, informert, planlagt spesielle kompetansetiltak både overfor arbeidsgruppen, veilederteamet og nettverkene. Dette har blitt et pedagogisk forum for refleksjon som har vært til stor hjelp for HIBU-koordinator.

4.2.2 Veiledningsseminar arrangert av HIBU

HIBU-koordinator organiserte et tredagers veiledningsseminar for veiledningsgruppen, arbeidsgruppen og invitasjonene gikk også til BFKs stab som arbeidet med skoleutvikling. Målet var å få til mer helhet i satsingen vår – intet mindre. Ni deltok på seminaret. Videre var målet å legge opp strategier i forhold til veiledningsarbeid vi sto overfor ute på skoler. IMTEC ved Knut Stranden sto for de faglige innslagene.

Temaer som ble tatt opp: hvordan kan veiledning være et instrument i skoleutvikling, veilederkompetanse, felles forståelse/ begrepsapparat på læringsmiljø/ skolekultur, hvilke virkemidler har vi.

4.2.3 Veiledning i nettverk

Fast sak på dagsorden i nettverkene er om det er noe de trenger lufte, noe de trenger veiledning på, få andre syn på. Det kan være vanskelig å skille mellom veiledning og det vi ellers tar opp i nettverket (se over) fordi alt er knyttet til utfordringer deltakerne er oppe i og erfaringer de har. Dette fordi vi også har lest litteratur som går direkte på det de er oppe i.

Veiledningstemaer er alt fra at noen ønsker seg konkrete tips og ideutveksling, til mer inngående drøftinger hvor sammenhenger og mønstre trer fram, til kobling mot teori.

Det kommer fram i evalueringene fra spørreundersøkelsen at mange synes at de har noe igjen for at veiledere deltar i nettverkene. Veileder har vært viktig for kontinuiteten, strukturen, fagligheten og en viktig pådriver i nettverksarbeidet, sier flere. En av informantene sier at hun føler at veiledningen understøtter det hun gjør i prosjektet sitt, og at det er bra for henne å få veiledning. Det bidrar til å gi nettverkene større faglighet ved å trekke inn pedagogisk teori. Veiledningen pirrer nysgjerrigheten. Vi finner sammen felles knagger, skriver noen. Det kommer fram at mange er opptatt av å få en teoretisk overbygning. For mange er det lenge siden de har lest pedagogisk relevant litteratur. Utfordringene i veiledningen har vært knyttet til at prosjektene er forskjellige og de ønsker tilbakemeldinger på mye forskjellig. Utfordringen er å få veiledningen relevant og nyttig, og også tydelig nok.

Flere sier i evalueringen av nettverkene at vi har vært opptatt av praktiske emner, og det er bra. Det kommer fram at det har vært litt frustrerende med nettverksarbeidet til tider og de har lurt på om det var nyttig tidsbruk. Dette var særlig første året da nye personer kom og gikk og mye tid ble brukt til å repetere for nye potensielle deltakere. En av dem som forteller denne historien slutter med ”...nå er det kjempespennende”. En annen sier at veileder hjelper en å få innhold i begrepene, og ønsker seg enda mer teori.

Flere sier at de har behov for å komme vekk fra skolen for å få tid til å tenke. Det får de ikke i skolehverdagen. De har også fått satt av felles studiedag på avdelingen (på skolen), og fått aksept for det. Hun sier at dette kravet måtte komme fra grasrota/ lærerne i organisasjonen. ”Da kunne de øve press”. Det kommer fram at de som driver prosjektene ser behovet for refleksjon og arbeider på skolene for å få dette til. Det er ikke slik at skoleledelsen bestandig ser behovet eller greier å lag felles læringsarenaer for personalet. Det kommer også fram at det er ikke alle skoler som har slike skoleledere og strukturer rundt prosesser at de tør slippe opp for prosessene.”...slik at vi kan tørre det – leve som lærere. Det må til en holdningsendring hos ledelsen”. Det har kommet fram i begge årene at skoleledelser er så forskjellige. Noen ser på både arbeidslag og nettverk som oppviglerske, kommer det fram.

4.2.4 Utadrettet virksomhet

Det kommer noen henvendelser på om HIBU kan bidra på p-dager etc. Jeg har deltatt forrige år på p-dag Buskerud videregående skole, på Dyrmyr videregående skole, og dette året på Lier videregående skole.

Jeg har også dette året hatt kontakt om veiledning på Buskerud videregående skole. Men veiledningen har ikke kommet inn i strukturerte former dette året. Team 23 veileder dette året skolen.

4.2.5 Formidling av tjenester

Enkelte skoler har henvendt seg til meg og bedt om tips på foredragsholdere. Enkelte har henvendt seg for å få sporadisk veiledning på prosjekter.

4.3 Forsknings- og utviklingsarbeid.

Det skal utvikles FOU-arbeid som kan være til nytte i DIP-prosjektet

Aktiviteter:

1. Strategisk kompetanseutvikling
2. FOU-arbeid - et samarbeid mellom SAMTAK og DIP
3. Arbeid med rapporter fra virksomheten

4.3.1 Strategisk kompetanseutvikling

I følge mandatet for utviklingsarbeidet skulle det foretas en kartleggingsundersøkelse og videre legges føringer for etterutdanning av lærere som kunne være nyttig for DIP. Kartleggingsundersøkelsen er presentert i HIBUs arbeidsnotatserie – ”Nettverksarbeid – En læreplan for endringsarbeid”. I dette dokumentet blir det redegjort for prinsippene som ligger bak læreplanarbeidet i etterutdanningsopplegget knyttet til nettverkene.

4.3.2 FOU-arbeid - samarbeid mellom SAMTAK og DIP

To store statlige satsinger kom på samme tidspunkt inn over skolene; SAMTAK og DIP. For å følge endringsarbeidet med basis i disse to satsingene ble det etablert et samarbeid mellom Aud Bækken Larsen, PPT-rådgiver og deltaker i SAMTAK og meg om et kartleggingsarbeid på Buskerud videregående skole. En del av empirien har vi presentert for skolen, men rapporten er ikke helt ferdig enda. Arbeidet har vært til nytte for oss begge i det veiledningsarbeidet vi har hatt overfor skolen og ellers.

4.3.3 Arbeidet med rapporter

Arbeidet med denne underveisrapporten må også sees som en del av FOU-arbeidet. Her inngår blant annet en underveisevaluering av nettverksarbeidet.

5 Drøfting av noen utfordringer

5.1 Med fokus på skolen som organisasjon

Reform 94 var en ovenfra styrt reform med en implementering som gikk over en kort periode. Mange lærere opplevde at de hadde liten mulighet til påvirke. Differensieringsprosjektet er også en sentralt initiert endring, men gjennom en skolestrategi som bygger på lokal prosjektutvikling, kan en nå se et stort engasjement blant de lærerne som har et direkte ansvar slik vi møter dem i nettverkene. De vil ofte være nøkkelpersoner, kanskje ikke i formelle avdelingslederposisjoner, men i forhold til skolens utviklingsarbeid.

En sentralt styrt endringsstrategi med ressurser og kontrollevalueringer, vil lett befinne seg innenfor en byråkratisk rasjonalitet eller byråkratisk sfære med de fokuseringspunkter dette gir, slik dette kommer fram i pkt.3.1. Det å arbeide med læringsprosesser impliserer et annet rasjonale bygd på en lærerprofesjonalitet der en er opptatt av at lærere skal arbeide etter en tilnærmet aksjonsforskningstilnærming. Det er imidlertid klart at disse tilnærmingene ikke utelukker hverandre, men er gjensidig avhengig av hverandre, for å oppnå de mål en har for læring og kulturendring i skoleorganisasjonen.

BFKs føringer har vært knyttet til informasjon, ressurser og kontrollevalueringer. Men det er også i stor grad lagt opp til konferanser, og etterutdanning med veiledning der en søker å støtte opp om det som skjer innenfor en profesjonell og pedagogisk sfære. Gjennom det arbeidet som til nå er gjort i arbeidsgruppen, har vi stadig diskutert om og hvordan vi kan støtte opp om DIP gjennom en enda mer aktiv tilnærming overfor skolers ledelse. En ser at det å drive skoleutvikling og endring i en skolekultur der ledelsen ikke legger til rette for dette, kan innebære meget store omkostninger for den lærer som føler ansvaret. I mange tilfeller er ikke skoler like klare på hvem som alltid har ansvar når nye rutiner skal gås opp. Men engasjementet slik det har kommet fram, viser at de føler ansvar. De føler stort ansvaret, og må også ha mulighet for å utvikle og utforme løsninger slik at de erfarer medvirkning.

5.2 Kunnskapsutvikling og læring i skolen som organisasjon

Første år dreide mange drøftinger i nettverkene seg om hvordan ressurser som økonomi og tid, burde disponeres i prosjektarbeidet. Et annet tilbakevendende tema var ledelsens manglende involvering og manglende rutiner på skolene knyttet til det å drive utviklingsarbeid, jfr at dette kan kalles ad-hoc-prosjekter. Dette året kan en si at drøftingene mer er flyttet mot hvordan en kan involvere de andre berørte lærerne og generere læring for skolen og ikke bare den ansvarlige læreren. Hvordan hindre at læringen i prosjektarbeidet ikke bare blir ildsjelens? Og hvordan hindre at ildsjelene i så fall brenner seg ut? Har for eksempel forankringen i planleggingsfasen vært god nok slik at aktuelle lærere føler seg involvert?

Føringene er lagt fra sentralt hold for at den enkelte skole i større grad skal ta ansvar for lærernes kompetanseutvikling, og knyttet dette til skolens kjernevirksomhet. Hvor stort bevissthetsnivå er om dette på den enkelte skolen, vet en ikke noe særlig om. Men dette kunne det vært interessant å følge utviklingen av. Det kunne for eksempel og gjøres gjennom en mer aktiv bruk av skolebasert vurdering med noen føringer fra BFK. Det vil være viktig med støtte og veiledning i en så stor og viktig endring som dette er for skolene.

Mange rammeforhold må legges til rette for å utvikle læringsarenaer i skolen. Slik det kommer fram i teorien, må det formelle og det uformelle samarbeidet balanseres, og det må tenkes kulturutvikling på den enkelte skole. Hvor mye må dette styres av skoleledelse? Hvor mye skal tiltaksleder styre? Hvordan legge opp til læringsprosesser for det enkelte delprosjekt og for skolen som helhet? Hvilke typer saker preger de forskjellige fora? Blir det mest av det vi kan kalle byråkratiske saker? Hvilke strukturer legges rundt de sakene som hører til i en profesjonell sfære, og gis det mulighet for læring i en utprøvende undringskultur? Det kan synes som en aktiv utprøvende praksis, blir viktig. Uten dette blir DIP ildsjelens prosjekt, og også deres læring.

Hvis vi ser på hvilke temaer vi har vært mest opptatt av så langt i nettverkene, så har vel det kanskje vært å drive prosessene på skolene og i nettverkene. Det har vært noe vanskeligere å dokumentere resultater. Men det har vært mye kvalifisert skjønn som sier at arbeidet gir resultater, og en del viktig og god evaluering underbygger dette. Men dette blir en viktig utfordring neste år. Det vil da vise seg om resultatene kommer enda tydeligere fram med økt fokus på skriftelighet. Men det kan også se ut som felles refleksjon rundt prosessene utenfor skolenes handlingstvang i nettverkene, også gjør at resultater kommer klarere fram.

5.3 *Nettverket som middel for skoleutvikling og kompetanseutvikling*

På samme måte som det er vanskelig å få kontinuitet i skolenes satsing på utviklingsarbeid, blir det også vanskelig å få personkontinuitet i nettverkene. I tillegg til dette bygger nettverkstanken på bestemte pedagogiske prinsipper som ikke er like forenelig med alle læreres praktiske yrkest teori. Det vil derfor ligge flere utfordringer i det å få til kontinuitet. En kontinuitet som er helt nødvendig for nettverksutviklingen.

Vi ønsker oss nettverk med dialogisk og flat struktur, og det har vi vel fått i nettverkene. Men likevel ser vi hvor sårbare nettverkene var ved starten av året hvis ikke nettverkslederen var på plass og kunne motivere for arbeidet. Dette kan synes som et paradoks. Nettverksledernes engasjement har hatt stor innvirkning på de prosesser og det engasjement som vises i nettverkene. De har en spesielt viktig funksjon i forhold til det å legge til rette for medvirkning, og åpenhet og tillit i de dialogiske proessene.

Vi har vært opptatt av nettverkens ringvirkninger for skolens prosjekter. Vi har vært opptatt av å få fram at endringer i forestillinger gir forutsetninger for å forandre strukturer på skolene; deltakerne ser lettere mønstre og ser behovet for forandringer, de kan påvirke på forskjellige nivåer slik at skoleledelsen legger føringer, utvikler fora. Men det vil i slike forandringer være vanskelig å si hvilken strategi som fører til hva.

Andre ringvirkninger vil være virkninger innad i nettverket. Det kan her nevnes at AFEL-nettverket har arrangert konferansen til Trondheim. Det samme har IKT-nettverket. IKT-nettverket og Yrkesretting – nettverket har hatt felles nettverksmøte. De har også tatt initiativ til utveksling av undervisningsopplegg på tvers av nettverkene. PV-nettverket har tatt initiativ som gjorde at alle fikk foredrag om aksjonslæring. UB-nettverket har koblet til seg veileder som er ansvarlig for UB-konseptet i Buskerud med de ringevirkningene dette gir av direkte informasjon og påvirkningsmuligheter i flere retninger. Det er her nevnt enkelte ringvirkninger, men ellers har det blitt skrevet mest om de faglige prosessene. Men de sosiale sidene er også viktig for å forstå nettverksarbeidet.

En annen viktig side ved nettverk er den unike kunnskapen nettverkene sitter med om sitt spesielle felt, for eksempel det UB-nettverket vet om UB-konseptet og mer spesielle forhold knyttet til UB i Buskerud. Eller den kunnskapen som PV-nettverket har om sitt spesielle felt. Dette vil kanskje være en spesiell erfaringskunnskap som det er interessant å utdype nærmere (Stein 1996), og som flere burde kunne utnytte.

Spørreundersøkelsen viser at deltakerne har forskjellige læringssyn og syn på pedagogikk, men de svarer i liten grad at dette gir store utslag i diskusjonene. En utfordring er det imidlertid å fortsette å bevisstgjøre deltakere på forskjellige ståsteder og nødvendigheten av å legge opp til prosesser der en ser utviklingspotensialet der forskjellige syn får møtes. Det gode klimaet i nettverkene gjør dette mulig.

Det som skiller nettverksarbeidet fra mye av det formelle samarbeidet en finner på skolen, er at det har et sentreringspunkt på utviklingsarbeidet og således ligger nettverksarbeidet trygt plassert i den profesjonelle sfæren, jfr fig. s.7. Deltakerne har trukket seg vekk fra skolen, de ser erfaringer i lys av andres erfaringer, og disse settes også ofte opp mot teori. Det gir en unik mulighet til å få til distanse og refleksjon og læring. Men læringen blir best, kommer det fram foran, om de tar opp det som anses som nyttig for de impliserte. Det er derfor en utfordring å få til noe nyttig for mange. Hvis delprosjektene avviker veldig eller at deltakerne har veldig forskjellig ståsted eller for eksempel opplever en perifer rolle i forhold til skolens utviklingsprosjekter, blir dette vanskelig. Dette samsvarer med det Bisal, Brandser og Sørli (2001) fant i sin evaluering.

En annen viktig utfordring er å balansere det som en kan si er ”kompetanseutviklingsdelen” med ”det vanlige nettverksarbeidet”. Teori og praksis går her hånd i hånd, men alle deltakere har ikke, eller ser ikke, det samme behovet for teoritilknytning. Noen av deltakerne er veldig opptatt av teoritilknytning, andre er det slett ikke. Vi kjenner igjen problematikken fra skolestua? Men det er så klart første året, og som kommer fram i evalueringene, er at det er behov for progresjon i arbeidet. Kompetansedelen er tenkt som ”kitt” og som hjelp i arbeidet med å få til

progresjon og læring. De fleste mener at kompetanseopplegget bygger opp under eget tiltak, men noen meget få er i tvil om opplegget gjør det.

Kompetansedelen har fulgt oss dette året. Selv om læreplanen og de store linjer i opplegget var lagt når deltakerne ble invitert med, er enkelte detaljer i eksamensoppgaven kommet på plass etterhvert. Et etterutdanningsopplegg basert på de samme prosessperspektiv som reformen for øvrig, og som ellers er bygd på erfaringslæring, har gjort at det blir mindre forelesninger og mer opp til deltakerne. Eksamensoppgavetyper har også blitt noe forandret for å være mer nyttig for skolene. Dette er klart noe nytt og en utfordring for enkelte. Når jeg holder så fast i prosessperspektivet og erfaringslæringen, skyldes det de prinsippene som jeg la for kompetansedelene.

Et viktig mål for nettverksarbeidet er at utviklingsprosjektet på skolen skal ha nytte av det. Vi har mange konkrete erfaringer fra at det har skjedd ringvirkning i tiltakene fra det som tas opp i nettverkene. Nettverket skal lære, men vi håper også at skolene skal lære. Men mange forutsetninger må ligge til rette for å dette til. Felles læringsarenaer og en ledelse som støtter opp om arbeidet, er en forutsetning. Nyten kan etterspores på mange måter; de oppgir at de får informasjon, handlingstips og ideer, de får kontakter og relasjoner, de få perspektiver og ser alternative ståsteder og mønstre med bakgrunn i egne erfaringer i brytningen mellom teori og praksis. En læring med basis i egen kontekst, utviklet i relasjoner mellom mennesker, i det de sier er gode prosesser. Vi ser klare paralleller til det en kan kalle et sosiokulturelt læringssyn.

Deltakerne gir uttrykk for at veiledningen har hatt en viktig funksjon i nettverkene. Dette har vært viktig for kontinuiteten, strukturen, fagligheten og en viktig pådriver i nettverksarbeidet. Det har støttet opp under refleksjonen og således vært til hjelp for de lokale prosessene. Flere av nettverksdeltakerne sier imidlertid at de kunne tenke seg veiledning ute på skolene. Til nå har få slike forespørsler kommet den formelle veien via arbeidsgruppen. Men ved siden av de praktiske utfordringene knyttet til veiledning er veiledningsgruppen opptatt av innhold og strukturer i veiledningsarbeidet, og gjøre veiledningen i tydeligere. Her står vi fortsatt overfor utfordringer.

Det ble opprettet en veiledningsgruppe slik at nettverkene kunne deles mellom flere og slik at vi fikk et forum å reflektere i. Veiledningsgruppen har vært til uvurderlig hjelp og støtte. Det har blitt et viktig organ for refleksjon og læring. Noe av grunnen til at vi har holdt fokuset så godt i arbeidet med DIP, kan kanskje skyldes at samarbeidet i nettverkene mellom nettverksleder, nettverksdeltakere og veiledere har fungert så bra.

Det ble foran (på s.8) stilt spørsmål om hvor utfordringene i arbeidet har ligget sett i lys av Berg og Wallins modell. Det kommer fram her at nettverksarbeidet er godt plassert i forlengelsen av skolens profesjonelle sfære, og at dette er styrken ved nettverksarbeidet, selv om informasjon og annet som vi kan si ligger innenfor en byråkratisk sfære heller ikke er fraværende i arbeidet. Arbeidet bærer preg av lokale utfordringer og erfaringer selv om perspektiver ofte knyttes opp mot sentrale styringsutfordringer.

Litteraturliste

- Ballangrud, B.1997. *Reform 94 –et bud om endring. En analyse av lærersamarbeid i lys av Reform 94*. Hovedoppgave UiO
- Ballangrud, B.1998. Lærersamarbeid – byråkratisk tvang eller profesjonell utvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift nr 6*.
- Berg, G og Wallin, E. 1983. *Skolan i ett organisationsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Bertheussen, B. 1999. Lærer og skolereformer i teori, forskning og praksis (1).*Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/5*.
- Birkemo, A 1999. *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo; Universitetsforlaget
- Briner, W.& Haastings,C.&Geddes,M.2000. *Prosjektledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Carr, W,& Kemmis,S.1986.*becoming Critical. Education, Knowledge and Action Reserch*.Philadelphia/London:Falmer Press
- Dale, E.L. 1993. *Den profesjonelle skole*. Oslo; Ad Notam Gyldendal
- Fyrand, L. 1994. *Sosialt nettverk*. Oslo; Tano
- Grøvdal, O. 2001. *Underveisrapport prosjekt Differenserings og tilrettelegging i videregående opplæring – Buskerud (2001)*
- Handal,G.1989.Lærerne og ”den andre profesjonaliteten”. Jordell, K.Ø.& Aamot, P.O.(Red.): *Læreren – fra kall itl lønnskamp*.Oslo: Tano A/S
- Handal, G. 1995. Profesjonelt lærerarbeid og utdanning for profesjonalitet. I Hasselgren, B m.fl.(Red): *Lära til lärare*. Stocholm: HLS Forlag
- Haugland, S.A.1996. *Samarbeid, allianser og nettverk*. Oslo: Tano
- Løvlie,L. (1984).*Det bedre argument*. Oslo: Cappelen
- Nilsen, E.Ch. og Nygård,A. 1992. *Kvinnenettverk. Nye kvinnefelleskap i praksis*. Oslo: Tiden
- Reid, W.A. 1994.*Curriculum Planning as Deliberation*. Rapport 1994.No11. Universitetet I Oslo: Pedagogisk forskningsinstitut
- Schwab, J.J.1978. *Science Curriculum and Liberal Eduaction*. Chicago/London: University of Chicago Press

Schwab, J.J. 1986. The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. I Gundem, B.B. (Red.): *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Komp.3 1996. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Tiller, T. 1999. *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand Høgskoleforlaget

Knight, L. 2002. Network learning: Exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations Vol 55(4)* London

Utdanningsavdelinga Buskerud fylkeskommune (2000 – 2002). *Prosjektplan "Differensierings og tilrettelegging av videregående opplæring"*

Nettverk : Kartlegging - underveisvurdring

Navn:	
Skole:	
Tiltak:	
Nettverk:	

- 1.I hvilken grad har du hatt utbytte av deltakelse i nettverket for din egen del?**

- 2. Mener du at skolens prosjekt / tiltak har hatt utbytte av at du har deltatt i nettverksarbeidet? Evt på hvilken måte?**

- 3.Har dine forventninger til nettverket blitt innfridd? Og evt. hvorfor/hvorfor ikke?**

- 4.I hvilken grad har det vært noen progresjon/ utvikling i nettverksarbeidet?**

- 5.Mener du at du har deltatt aktivt i nettverksarbeidet?**

- 6.Har det i nettverket vært motsetninger, meningsforskjeller, sprikende interesser, ulike pedagogiske syn. Hvor har disse skillelinjene evt gått, og hvordan har det fungert for deltakerne?**

- 7.Din vurdering av veilederens bidrag: Spiller det noen rolle om det er en veileder med i nettverket?**

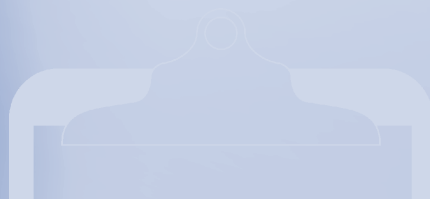
- 8. Mener du at kursoppleggets innhold og struktur har vært med på å bygge opp under ditt arbeid med tiltaket og nettverket (fagplan, litteratur, møteorganisering osv)?**

- 9. Hvordan har skolens rutiner fungert når du har søkt om å få delta i nettverksarbeidet ?**

Annet – kommentarer ellers;



Høgskolen i Buskerud
Postboks 235
3603 Kongsberg
Telefon: 32 86 95 00
Telefaks: 32 86 98 83
www.hibu.no



HØGSKOLEN
i Buskerud