



ARBEIDSNOTAT ARBEIDSNOTAT

Nettverk som læringsarena

Brit Bolken Ballangrud



Arbeidsnotater fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 53

Nettverk som læringsarena

Av

Brit Bolken Ballangrud

Hønefoss 2003

ISSN 0807-447X

Forord

Dette er tredje rapport i HIBUs arbeidsnotatserie om prosjektet: ”Differensiering og tilrettelegging av videregående opplæring” i Buskerud. Den første rapporten ”Nettverksarbeid – en læreplan i endringsarbeid” (Arbeidsnotat nr.50) inneholder en beskrivelse av det strategiske kompetanseutviklingsarbeidet som er gjort i prosjektet. Neste rapport, ”Lærernettsverk som basis for endringsarbeid” (Arbeidsnotat nr.52), inneholder erfaringer og drøftinger etter to år med fokus på kunnskapsutvikling i skolen gjennom nettverk.

For å hjelpe leseren vil jeg gjøre oppmerksom på at denne tredje rapporten, ”Nettverk som læringsarena”, består av to deler. Den første delen er en rapport fra samarbeidet mellom Buskerud fylkeskommune og Høgskolen i Buskerud (kap.1 – 3). Den andre delen har en mer forskningsmessig tilnærming til hvordan nettverk fungerer som læringsarena. Kap. 5 hører vi deltakernes erfaringer fra nettverksarbeidet, i kap.6 har jeg en teoretisk innfallsvinkel og i kap 7 drøftes enkelte sider av problematikken videre.

Jeg vil videre takke Åsmund Dimmen, Sigrun Svenkerud og Kåre Slåtten, alle ansatt ved Høgskolen i Buskerud, for viktige innspill.

Hønefoss 030603

Brit B. Ballangrud

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn	5
1.1	Samarbeid mellom BFK og HIBU	5
1.2	Differenseringsprosjektet	5
1.3	Differensieringsprosjektet i Buskerud fylkeskommune	5
1.4	Organisering	6
1.4.1	<i>Ansvarsforhold</i>	6
1.4.2	<i>Forskjellige roller og samarbeidspartnere</i>	6
2	Mål for utviklingsarbeidet	8
2.1	Mål	8
3	Aktiviteter og gjennomføring	9
3.1	Nettverksarbeid og kompetanseutvikling	9
3.2	Veiledningstjeneste og veiledning	9
3.3	FOU – arbeid	10
4	Metodisk tilnærming til denne rapporten	11
5	”Hvordan lærer lærere?” - Nettverk som læringsarena i pedagogisk utviklingsarbeid....	12
5.1	DIPs prosjektorganisering	12
5.2	Mål for nettverksarbeidet	13
5.3	Pedagogiske prinsipper og begrunnelser	13
5.3.1	<i>Reformpedagogisk tenkning</i>	14
5.3.2	<i>Systemteoretisk perspektiv</i>	14
5.3.3	<i>Problemorientering</i>	14
5.3.4	<i>Et aktørperspektiv med vekt på deltakerstyring</i>	14
5.3.5	<i>Erfaringslæring og aksjonslæring</i>	15
5.4	Nettverksmøtene og struktur	15
5.4.1	<i>Oppstart, kontinuitet og deltakelse</i>	15
5.4.2	<i>Nettverksmøtenes organisering</i>	16
5.5	Nettverkens faglige fokus	18
5.6	Skolens organisatoriske beredskap for å bli en lærende organisasjon	19
5.6.1	<i>Skolens samarbeidskultur</i>	19
5.6.2	<i>Ledelsesforankring og styring av utviklingsarbeid</i>	19
5.6.3	<i>Skolen som lærende organisasjon – utvikling av refleksjonsarenaer</i>	20
5.6.4	<i>Inspirasjon og motivasjon</i>	20
5.7	Nettverksarbeid – en arena for endringsarbeid?	21
5.7.1	<i>Nettverk med kompetente deltakere</i>	21
5.7.2	<i>Første fase</i>	22
5.7.3	<i>Frustrasjonsforum</i>	22
5.7.4	<i>Nettverk som frirom</i>	23
5.7.5	<i>Utvikling av begrepsapparat og viktigheten av teori</i>	23
5.7.6	<i>Aksjonslæring og vurdering</i>	23
5.7.7	<i>Aksjonslæring og refleksjon</i>	24
5.7.8	<i>Aksjonslæring, veiledningen og læreplanen</i>	24
5.7.9	<i>Strategisk kompetanseutvikling</i>	26
6	Å utvikle nettverk som læringsarenaer – et teoretisk fundament	27
6.1	Læring og praksisfellesskap	27
6.2	Læring i organisasjon og nettverk	29
6.3	Veiledning og læring i praksis - utvikling av læringsbaner	32
7	Utfordringer knyttet til å utvikle nettverk som læringsarenaer	35
7.1	Tilrettelegging gjennom strukturer	35

7.1.1	<i>Strukturer</i>	35
7.1.2	<i>Styring og saksorientering</i>	35
7.1.3	<i>Kontinuitet og deltakelse</i>	36
7.2	Nettverkets innhold	37
7.2.1	<i>Frirommet</i>	37
7.2.2	<i>Nettverklæring – kompetanse for skolen som organisasjon?</i>	38
7.3	Utvikling av praksisfellesskap gjennom etterutdanning og veiledning	39
7.3.1	<i>Veiledning i nettverk</i>	39
7.3.2	<i>Veiledning og aksjonslæring</i>	39
8	Oppsummering	42
9	Litteraturliste:	44

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 skulle 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 var utgangspunktet for ”Differensieringsprosjektet”.

Målet for prosjektet, slik dette kommer til uttrykk fra KUF, var 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 å ødelegge 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 læringsmiljøundersøkelse for alle VK1 elever (Johansen 1999). Undersøkelsen viste at elevene mister motivasjonen av å gå i skolen. Elevene sa 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 sa 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 har vært mellom 50 og 70 forskjellige tiltak i de videregående skolene/ opplæringsinstitusjonene. Alle skoler/opplæringsinstitusjoner har vært forpliktet til å ha et differensieringsprosjekt, hvor de samlet ett eller flere delprosjekter med forskjellige differensieringstiltak som var knyttet opp mot målsettingen.

Høgskolen i Buskerud har stått for planlegging og gjennomføring av kompetansedelen i dette utviklingsprosjektet.

1.4 Organisering

1.4.1 Ansvarsforhold

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

Stillingen har vært beskrevet som en koordinatorstilling.

1.4.2 Forskjellige roller og samarbeidspartnere

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

En viktig del av prosjektet har vært arbeidet i Differensieringsprosjektets (DIP) arbeidsgruppe. I denne gruppen satt foruten prosjektkoordinator og HIBU-koordinator, Jorunn Berntzen fra SUBU. Hun ble etter to år avløst av Margot Ånesland fra SUBU. Videre satt Aud Bækken Larsen fra PPT og Erling Sørli (BFK), Sørli ble avløst av Kristel Brantser fra Utviklingsavdelingen i BFK og senere av Hilde Reitan. Olav Rødland, Ringerike videregående skole, har representert rektorene i arbeidsgruppen. Gruppen har hatt møter ca. en gang pr.mnd.

Etter føringer fra KUFs prosjektinvitasjon skulle 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 være endel kommunikasjon innad på HIBU for koordinering av HIBUs innsats mot BFKs 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 samarbeid innad i veiledergruppen som veileder nettverkene. Veiledergruppen er oppnevnt av HIBU-koordinator og består av følgende fagpedagoger; Lisbeth Lie, skoleleder Hønefoss videregående skole, Aud Bækken Larsen PP-rådgiver Buskerud fylkeskommune og Sigrun Svenkerud høgskolelektor ved 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 HIBU-koordinator om et FOU-prosjekt. Se kap. 3.

2 Mål for utviklingsarbeidet

2.1 Mål

Intensjonene med avtalen mellom BFK og HIBU, var å utvikle samarbeidet mellom fylkeskommunen og HIBU om prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging av videregående opplæring (DIP)”. Samarbeidet skulle dreie seg om utviklingsarbeid, veiledning og kompetanseutvikling. HIBU-koordinator skulle 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 deres arbeid 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 selv, 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 Aktiviteter og gjennomføring

3.1 Nettverksarbeid og kompetanseutvikling

Vi startet i 2000 med 6 nettverk. Et nettverk insisterte på ikke å følge den mal som BFK og HIBU hadde lagt for arbeidet. Vi kan derfor si at vi i perioden 2001 – 2003 har hatt 5 nettverk som har hatt et bestemt pedagogisk opplegg knyttet til sin virksomhet som HIBU har utarbeidet. Arbeidet i disse nettverkene har vært tuftet på læreplanen som ble laget i Nettverksarbeid og Prosjektledelse. I studieåret 2002 – 2003 har IKT-nettverket slått seg sammen med Nettverk for yrkesretting. Grunnene til dette var blant annet at IKT-nettverket etter hvert ble svært lite. De kom også til at det kunne være nyttig å knytte IKT, som lett kunne bli verktøyfokusert, sammen med et annet nettverk.

Det siste året har vi derfor hatt fire nettverk med mellom 4 og 10 faste deltakere. De aller fleste har vært interessert i å ta HIBUs etterutdanningsmoduler, enten begge modulene, Prosjektledelse og Nettverksarbeid, eller bare en av dem, Nettverksarbeid. De fleste av dem som bare tok en modul, hadde tatt Prosjektledelsesmodulen tidligere som en del av HIBUs Skolelederkurs.

En vesentlig del av kompetansehevingsprogrammet har vært lagt til nettverkene. Her har en med utgangspunkt i erfaringslæring vært opptatt av å knytte teori og deltakernes erfaringer sammen for å generere læring. Nettverkene har hatt ca 6 møter i året.

En annen del av kompetanseprogrammet har bestått av fellessamlinger på HIBU underveis. Vi hadde første fellessamling på HIBU juni 2001. Her ble vekten lagt på ”Prosjektarbeid – et begrep – tre tradisjoner” og ”Kompetanseutvikling i skolen gjennom nettverk”. I april 2002 hadde vi to fellessamlinger der fokus var ”Utviklingsarbeid og rapportering” med blant annet vekt på evalueringsmetoder, og ”Temafordrag: Om differensiering”. Den tredje fellessamling hadde som tema ”Aksjonslæring”. Fjerde fellessamling var i oktober 2002 og hovedtemaet var ”Læring i nettverk og læring i skolen som organisasjon”, med ellers vekt på dokumentasjon av utviklingsprosjekter.

Den 11 mars 2003 ble det avviklet Prosjekttorg på Numedal videregående skole. Her presenterte nettverkene sitt arbeid for et opponentnettverk og sensor, og ellers for de som ville høre på, som et ledd i eksamensordningen på etterutdanningsmodulene. Videre har nettverkene laget et nettverksessay og et individuelt essay som en del av eksamensordningen. Alle de 23 studentene som leverte eksamensessay besto.

3.2 Veiledningstjeneste og veiledning

Vi har i det siste skoleåret, slik som det andre, hatt et veilederkorps som har bestått av Sigrun Svenkerud, høskolelektor HIBU, Aud Marie Bækken Larsen, PPT-rådgiver i Buskerud fylkeskommune, Lisbeth Lie, studieinspektør/tilretteleggingsleder Hønefoss videregående skole, og Brit Ballangrud, høskolelektor HIBU.

Veilederne har hatt ansvar for veiledning i hvert sitt nettverk. Mens Brit Ballangrud har hatt ansvar for to nettverk og har møtt i de andre nettverkene i den grad det har vært behov eller tiden har tillatt det.

Utfordringen i veiledningsarbeidet har blant annet vært å kombinere veiledning på lokale prosjekter, lokale utfordringer, med det å oppfylle den læreplanen som er laget for etterutdanningsmodulene.

Veiledergruppen har i perioden hatt faste møter hvor vi har planlagt og evaluert våre opplegg. I tillegg har vi hatt kompetanseheving med forskjellige innspill knyttet til veiledningsproblematikk; fra Knut Standen, IMTEX, fra Halldis Indstefjord, Modum Bad, og fra Tron Inglar, HIAK.

3.3 FOU – arbeid

Det å utvikle og drive HIBUs del av Differensieringsprosjektet må sees som et kontinuerlig forsknings- og utviklingsprosjekt. Det har ikke vært noen ferdig lest vi kunne overta, men vi har vært opptatt av å drive en prosjektrettet tilnærming der mange utfordringer har måttet få løsninger underveis.

Høst 2000 utførtet HIBU-kordinator en kartleggingsundersøkelse for å finne ut hvilke kompetansebehov nettverksdeltakerne hadde i Differensieringsprosjektet.

Det ble da på bakgrunn av kartleggingsarbeidet utviklet en læreplan for etterutdanningen og lagt pedagogiske føringer for nettverksarbeidet. Dette er det skrevet om i ;”Nettverksarbeid – en læreplan for endringsarbeid” utgitt i serien Arbeidsnotater fra Høgskolen i Buskerud 2002.

Etter første prosjektår ble det laget en underveisrapport 1;”Differensieringsprosjektet i Buskerud – om samarbeidet mellom Buskerud fylkeskommune og Høgskolen i Buskerud” 2001.

Etter andre prosjektår vår 2002 ble det foretatt en spørreskjemaundersøkelse for å kartlegge deltakernes erfaringer med nettverksarbeidet og etterutdanningen. Resultatene fra denne og referater fra nettverksmøtene ble presentert i underveisrapport 2 ”Lærernettsverk som basis for endringsarbeid”, Høgskolen i Buskerud 2002 (Arbeidsnotat nr.52).

Det har vært viktig i arbeidet å dokumentere og bruke denne dokumentasjonen som en del av opplæringen.

Rapporten ”Nettverk som læringsarena” ble utviklet ved prosjektets avslutning på bakgrunn av studentens eksamensprosjekter, der de ble bedt om å reflektere rundt læringsprosessene de hadde vært gjennom i løpet av Differensieringsprosjektet.

4 Metodisk tilnærming til denne rapporten

Nettverksdeltakerne har skrevet essay som en del av eksamensopplegget i modulene Prosjektledelse og Nettverksarbeid. De har blitt bedt om å skrive om nettverkens faglige fokus. De har videre skrevet om nettverkets erfaringer med å arbeide med skolens utviklingsprosjekter, og de har skrevet om sine erfaringer fra nettverksarbeidet. I disse eksamensessayene har de svart på problemstillinger som går inn i det som jeg her vil si noe om. 23 deltakere i modulopplæringen har i fire nettverk laget fire nettverksessay. Deres nettverksessay blir brukt og relevante deler trekkes ut for å svare på problemstillingen.

Problemstillingen som belyses er:

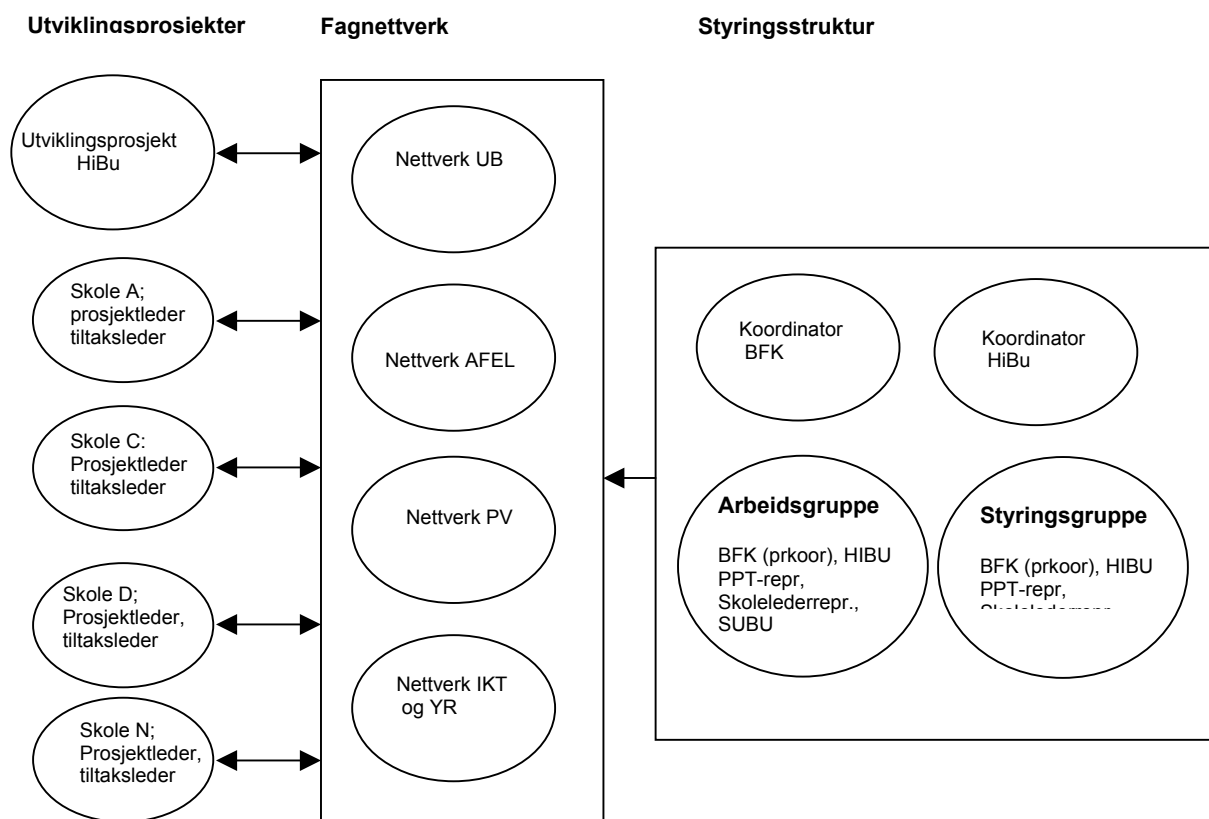
Hvordan fungerer nettverk som læringsarena for lærere som driver pedagogisk utviklingsarbeid?

I tillegg til nettverksessayene vil referater fra møtene bli brukt for å belegge det som blir skrevet. Ett møte er tatt opp på lydband og skrevet ut. Det har tidligere blitt foretatt en spørreundersøkelse blant nettverksdeltakerne etter to år med nettverk. Denne undersøkelsen er redegjort for i Underveisrapport 2 : Lærernettsverk som basis for endringsarbeid, Høgskolen i Buskerud 2002. Funnene fra denne undersøkelsen vil også bli trukket inn.

Nettverksessayenes innhold kan vel sies å representere deltakernes konsensusoppfatninger. Essayene har i stor grad blitt til gjennom at nettverksgruppene sammen har skrevet og gått god for det som kommer fram i essayene. Som det går fram over er det skrevet fire essay; En fra nettverk Ungdomsbedrift, en fra nettverk Ansvar for egen læring, en fra nettverk Pedagogisk verksted og en fra nettverk for Informasjonsteknologi og Yrkesretting. Sitater fra disse er i empiridelen kap.5 benevnt som; rapport UB, rapport AFEL, rapport PV og rapport YR/IKT. I tillegg til disse fire nettverksessayene, har hver nettverksdeltaker skrevet rapport/essay fra sitt prosjekt. Disse essayene/rapportene trekkes i mindre grad inn.

Nettverksdeltakernes utsagn er ikke objektive. Sitatene, slik de framstår, er et uttrykk for deres ”stemmer”. De har valgt å framstille det slik. Om de har tenkt strategisk fordi dette har vært en eksamensbesvarelse og hvilke utslag det kan ha gitt, kan nok diskuteres. Når det på denne måten brukes eksamensarbeid som bakgrunn for hermeneutisk tolkning, kan en kanskje få en fornemmelse av at nettverksdeltakerne vil ha fram et mest mulig positivt bilde av det som har skjedd. Når ei gruppe skriver sammen, kan det kanskje også føre til at de i enkelte situasjoner vil lage et positivt bilde av hva de har fått til. På den annen side vet de at det i eksamensarbeidet blir lagt vekt på kritisk drøfting og analyse og nyansering. I et annet aksjonsforskningsprogram, der også lærerne ble fulgt opp med evalueringen, mente forskerne at lærerne var for beskjedne når de skulle uttrykke deres utbytte av opplegg som bandt sammen nettverksarbeid, aksjonslæring og veiledning (Baird og Northfield 1995).

5 "Hvordan lærer lærere?" - Nettverk som læringsarena i pedagogisk utviklingsarbeid



Figur: 1. Nettverksstruktur

5.1 DIPs prosjektorganisering

Differensieringsprosjektet er, som vist til foran, en statlig satsing med midler over statsbudsjettet, i tillegg til at fylkeskommunene og skolene har lagt midler inn i det. På fylkeskommunalt nivå er det en prosjektkoordinator i full stilling om har koordinert arbeidet. I tillegg har det vært oppnevnt en koordinator fra HIBU i halv stilling. Videre har det vært ei arbeidsgruppe og ei styringsgruppe som har hatt sine roller.

Sentralt i prosjektet var at skolene skulle søke om prosjektmidler fra BFK. Mellom 50 og 70 prosjekter eller tiltak har fått midler i de tre årene prosjektet har vært drevet. Det var en betingelse for å få statlige midler at alle skolene i fylket var med. Alle skoler /arbeidsinstitutt har derfor et hovedprosjekt. Under dette hovedprosjektet har de flere underprosjekt eller tiltak med prosjektledere og tiltaksledere.

Avhengig av hvilke temaer disse prosjektene og tiltakene omhandlet, ble de oppfordret til å delta i nettverk. Det ble fra prosjektkoordinator BFK opprettet seks nettverk; et for ungdomsbedrifter (UB), et for pedagogisk verksted (PV), et for yrkesretting av allmenne fag (YR), et for differensiering i allmenne fag (AF), et for ansvar for egen læring (AFEL) og et

for informasjons – og kommunikasjonsteknologi (IKT). Etter hvert ble nettverk for YR og IKT slått sammen.

5.2 Mål for nettverksarbeidet

I Differensieringsprosjektets nettverket har tiltaksledere samlet seg og arbeidet 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 organisasjonsmessige, de faglige sidene og de mer sosiale sidene ved nettvirkingen. Deltakerne må bli kjent og bli trygge for å gi hverandre hjelp og støtte (Fyrand 1994). Det må derfor arbeides med både de strukturelle, de innholdsmessige, og de sosiale prosesser innad i nettet, og det blir viktig å sørge for effekt av arbeidet både for den enkelte, for nettet og for delprosjektets vilkår i den enkelte skole.

I Differensieringsprosjektet har vi 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 nettet 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.

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”* (Ballangrud 2002 s. 12)

5.3 Pedagogiske prinsipper og begrunnelser

Det ble lagt få føringer for hva nettverksarbeidet skulle dreie seg om i Prosjektplanen fra Utdanningsavdelingen i Buskerud fylkeskommune (2000 – 2002). Men det skulle opprettes nettverk, og det skulle knyttes kompetanseheving til dem. Med bakgrunn i den kartleggingen som ble gjort av hva nettverksdeltakerne hadde behov for og ønsket, ble det utarbeidet en læreplan for Prosjektledelse og Nettverksarbeid.

Læreplanen ble tuftet på følgende prinsipper; 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)). Med bakgrunn i de føringene som er lagt i planen, er en opptatt av å få til differensiering i skolen ved å drive utviklingsarbeidet på flere nivåer samtidig:

5.3.1 Reformpedagogisk tenkning

Reform 94, læreplanene og DIP bygger på det vi kort kan kalle for både en åndsvitenskapelig og en reformpedagogisk tenkning. De føringene vi ønsket å legge for det pedagogiske nettverksarbeidet, er tuftet på den reformpedagogiske tenkningen. Fordi den åndsvitenskapelige pedagogikken kan sies å ha vært rådende i etterutdanning av lærere, ønsker vi tufte nettverksarbeidet på den reformpedagogiske pedagogikken. Vi tenker oss derfor at sentrale prinsipper i etterutdanningen, bør gjenspeile sentrale prinsipp i Reform 94, som korresponderer med tilpasset opplæring og differensiering. Sannsynligvis er det praksis tuftet på disse prinsipper som er mest fremmed for nettverksdeltakerne.

5.3.2 Systemteoretisk perspektiv

I et systemteoretisk perspektiv er en opptatt av relasjoner, sammenhenger, både her og nå - og effekter. Vi må se det vi driver med, tiltakene, i en større sammenheng. Det er ikke bare ”meg og mine elever”. Arbeidet med differensiering for eleven gjør at vi står i relasjoner til andre deler av skolen som system. Det er eleven med foreldre, lærer, kolleger, skoleledelse, myndigheter og høgskolen, alle sammen er aktører med ansvar for at det blir kvalitet i skolen (Dale 2000).

Ut fra en slik tankemåte vil differensiering i våre prosjekt kunne ses i *et helhetlig perspektiv* som involverer alle nivåer i utdanningssystemet og forskjellige aktører. Differensiering vil vi derfor definere på følgende måte (Ballangrud 2002):

- *Ut fra skolens lokale utfordringer*
- *med vekt på elevmedvirkning og lærermedvirkning*
- *settes fokus på elevens læring ut fra hans forutsetninger og behov,*
- *ved hjelp av metodisk og organisatorisk tilrettelegging av undervisning.*
- *For å få til læring, må skoleledelsen fremme tilretteleggings- og læringstiltaket gjennom prosjektmetoden; med målsetting, gjennomføring og evaluering.*
- *Gjennom nettverksarbeidet ønsker en å støtte opp rundt læringsprosessene.*
- *Gjennom prosjektarbeidet skjer kompetanseutvikling på alle nivåer.*
- *Prosjekter blir til tiltak og spres.*

5.3.3 Problemorientering

Problemorientering er sentralt i læreplanene og innenfor reformpedagogisk tenkning. Målet med arbeidet er knyttet både til utfordringer i arbeid på egne skole og egen og andres refleksjon og veiledning rundt dette.

5.3.4 Et aktørperspektiv med vekt på deltakerstyring

Vi tenker oss at deltakerne styrer nettverket og tilpasser innholdet. Det er derfor opp til dem hvor mye de vil ha ut av det, selv om noen krav ligger i læreplanen for kompetanseutviklingen.

Skal vi få aktive elever og lærere, må de i sine handlinger få vist at de er aktive og kan påvirke. Dette er viktig både i skolen og i nettverkene. Begrepene ”aktør” og ”brikke” blir brukt for å drøfte menneskers selvforståelse (Nygård 1993). Aktør er en som oppfatter seg som aktivt, handlende, medansvarlig og i stand til å påvirke sin situasjon. Brikke er en som blir kontrollert og har liten innflytelse på egen situasjon, er uten ansvar og blindt lar seg drive

med. Nygård ser ikke på dette som faste personlighetstrekk, men begrepene sier noe om hvordan vi konstruerer oss selv i en kontekst. Denne kontekstuelle måten ønsker vi å legge til grunn.

5.3.5 Erfaringslæring og aksjonslæring

Det finnes mange måter å lære på. Fokus på *handlinger og refleksjon* bygger på *erfaringslæring som kobler formell læring og uformell læring*. Taus kunnskap og erfaringer løftes fram gjennom undring og refleksjon, blir til mønstre og sees i sammenheng med teori og blir til læring (Tiller 1999). I nettverkene er mye av arbeidet knyttet til å drive delprosjekter på egne skoler, eller det å drive aksjonslæring.

Vi er opptatt av at ikke alle trenger gjøre det samme, lære på den sammen måten, i nettverket. Noen tar videreutdanningsmodulene, andre ikke. Vi prøver tenke tilpasset opplæring og skreddersøm også for lærere, og ser det som en utfordring å få plass til deltakere som tar videreutdanning og de som ikke er interessert i denne delen, i samme nettverk. Noen kan legge fram artikler, noen kan fortelle om konkrete undervisningsopplegg og erfaringer.

5.4 Nettverksmøtene og struktur

5.4.1 Oppstart, kontinuitet og deltakelse

Vi erfarte tidlig at det var viktig å ha strukturer i nettverksarbeidet. Siden det å delta i nettverk var en frivillig sak, og skolene i liten grad hadde inkorporert nettverksdeltaking i komptanseplanen, ble det opp til den enkelte nettverksdeltaker om han ville dra på møtene. Følgelig ble blant annet de strukturer som ble lagt for selve nettverksarbeidet en viktig forutsetning.

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 ellers er utviklet i samarbeid med nettverkene, og HIBU-koordinator forfektet disse overfor deltakerne i møter og på felles samlinger. Arbeidsgruppen har hatt kontinuerlige diskusjoner over hvor mye og hvilke føringer vi skal legge for skolenes arbeid.

Tidligere rapporter viser at nettverkene det første året hadde problemer med å få kontinuitet i deltakelsen. Det kom nye folk inn i prosjektene, nye nettverksledere, og det var prosjekter som ikke fortsatte. Hvorfor var det så vanskelig? Noe av dette skyldes manglende tanker om helhet og langsiktighet i planlegging i skolen. Men mye skyldes også at forskjellige rammer, som fagfordeling og arbeidstidsforhold, styrer arbeidet. I mange tilfeller har nok rammene ført til at lærere som har arbeidet med prosjektet ett år, ikke får fortsette neste år. Arbeidet med prosjektet må redefineres etter slike avbrudd.

For lærere rundt i den videregående skolen i Buskerud har det vært flere uklare spørsmål vedrørende hvem som kan delta i nettverk, selv om informasjon har gått ut gjennom flere kanaler. Informasjonen på enkelte skoler har vært noe mangelfull. I andre tilfeller har deltakerne vært i villrede om hvilket nettverk de bør møte på. Noen har møtt i flere nettverk for å se hvilket som passer. I tillegg har det også vært uklarhet rundt nettverkslederrollen. Nettverk for IKT fikk ikke nettverksleder første år. Veileder prøvde å trekke nettverket i gang,

og det lagt press på for å få til en ledelse av nettverket. Ny nettverksveileder fikk IKT-nettverket i november i det andre DIP-året, og ny nettverksleder igjen tredje år. YR-nettverket fikk ny nettverksleder i september det andre året. AFEL-nettverket fikk ny nettverksleder ved starten av tredje DIP-år, og veileder hadde fungert som nettverksleder i perioder. UB-nettverket fikk også ny nettverksleder ved starten av det tredje året. Grunnene til disse skiftene er mange; bytte av arbeidssted, uavklarte arbeidsforhold, sykdom, ønske om å bytte leder etc.

På samme måte viser det seg også at noen lærere ikke syntes at arbeidssituasjonen tillot dem å delta i kompetansemodulene og ta eksamen. Noen deltakere trakk seg derfor siste år. Starten på andre nettverksåret ble lagt på Startkonferansen på HIBU juni år før. På denne konferansen ble det satt av tid til at nettverkene skulle planlegge møtetidspunkter og temaer de ville ta opp dette året. Da vi i det tredje året hadde startkonferanse på HIBU tidlig i oktober, var alle nettverkene godt i gang med å planlegge året. Den gode starten skyldtes at nettverkene hadde sine strukturer klare for hvordan arbeidet skulle foregå, og nettverkslederene var klare. Ca.40 deltakere har nettverkene hatt til sammen. Av disse deltok 35 i modulopplæringen i andre DIP- år. Det siste DIP-året var ca 30 nettverksdeltakere, og det var 23 som tok eksamen i modulopplæringen.

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 8-10, men stadig nye medlemmer i tillegg som kom og gikk. ”Ansvar for egen læring” -nettverket (AFEL – nett) var det en fast kjerne på ca 8 - 10 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. Differensiering av allmenne fag – nettverket (Diff allmennfag – nett) hadde valgt sin egen 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 første år. Andre år fikk nettverket ny nettverksleder, og det ble god aktivitet i nettverket. Tredje år fikk nettverket igjen ny leder og ble etterhvert slått sammen med nettverk for YR. Også dette nettverket hadde en fast kjerne på ca 8 - 10 medlemmer.

Til enkelte tider kunne det være opptil 15 på møtene. Men vi erfarte at når antallet stabiliserte seg på ca 8 deltakere, var det også fordi dette viste seg å være en god gruppestørrelse som ga mulighet for reell deltakelse og veiledning.

5.4.2 Nettverksmøtenes organisering

Hva sier erfaringene om hensiktsmessig tilrettelegging av læringsprosesser?

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 4 i UB-nettet til 12-15, slik det har vært på enkelte møter i de andre nettverkene. Minst en veileder har vært med på alle nettverksmøtene. Det var lagt opp til at det på alle møter i nettverk for yrkesretting og differensiering av allmenne fag 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 skrevet eget referat i forbindelse med kompetansebiten. Ofte har også deltakerne skrevet ned det de har lagt fram og delt dette ut.

I nettverkene har deltakerne presentert sine prosjekter, samt endringer og utfordringer i prosjektene. Med bakgrunn i erfaringer fra prosjektene blir problemstillinger belyst, og det trekkes inn relevant teori. Vi prøver å få til erfaringslæring og aksjonslæring knyttet til deres prosjekter. Teorien har fått en spesiell plass det siste året, som et ledd i kompetansehevingsprogrammets eksamensoppgaver. Noe teori har vært felles, og noe har vært selvvalgt.

Arbeidsmåtene som benyttes i nettverkene er som regel diskusjoner, noen kortere foredrag/presentasjoner og ekskursjoner. Alle nettverkene unntatt UB har vært på skolebesøk i nabolandene.

Veiledning er et fast punkt på sakslisten der problemer og spørsmål tas opp. Noen ganger forsøkes problemene belyst etter kollegaveiledningsprosedyrer. Men vi erfarte fort at det var svært viktig at alle de deltakerne som hadde spesielle spørsmål de ville drøfte, fikk gjort dette. Veiledningsmodeller som ikke ga åpning for dette, var derfor lite hensiktsmessig. 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 vektla at veiledningen hjelper en å holde fokuset. (Ballangrud 2002).

Strukturen for møtene legges av deltakerne for en kortere eller lengre periode av gangen. Vi informerer hverandre, og veilederne blir 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 og hva vi kan gjøre. Enkelte deltakere prøver ut tips og tanker de får.

En annen sentral del av kompetanseprogrammet har vært fellessamlingene på HIBU. Deltakerne har hatt fire dager hvor hovedvekten har blitt lagt på forelesninger i kjernetemaer. Men utgangspunkt i læreplanen har veilederne meislet ut innholdet i samlingene. Læreplanen har videre lagt vekt på spredning av erfaringer og læring. Dette har blitt gjort underveis på møter, på erfaringskonferanser hvert år, og gjennom eksamensordningen, ved at nettverkene la fram sine erfaringer på den store avslutningskonferanse i DIP på Numedal videregående skole. Her la alle nettverkene fram sine prosjekt. Ei opponentgruppe kom med sine kommentarer og sensor med sine. 23 nettverksdeltakere tok eksamen til slutt.

Den forholdsvis faste strukturen på nettverksmøtene som framkommer her, kan nesten sies å blitt institusjonalisert i nettverkene.

5.5 Nettverkens faglige fokus

Hva sier nettverksdeltakerne at de har lært? Eller sagt på en annen måte; hvilken framtidig beredskap har de fått? Hva viser rapportene at de har fått kunnskaper om? Dette vil vi komme inn på under betegnelsen ”faglige fokus”. Her kommer det fram hva de har fått ut av det at de var knyttet til 5 forskjellige nettverk med sine forskjellige faglige fordypninger. I eksamensprosjektet har de blitt bedt om å skrive et ”metaperspektiv på nettverkets faglige fokus”.

Hva som er nettverkens faglige fokus, kan defineres på forskjellige vis. Et viktig mål for nettverkene har vært å støtte oppunder skolens pedagogiske utviklingsarbeid/ prosjektene knyttet til DIP. En kan derfor si at det er det å drive pedagogisk utviklingsarbeid som er fokus. Men de forskjellige nettverkens utviklingsarbeid har hatt forskjellige temaer: Det har vært ”ansvar for egen læring”, det har vært ”ungdomsbedrift”, det har vært ”pedagogisk verksted”, og det har vært ”yrkesretting av allmenne fag” og ”informasjons- og kommunikasjonsteknologi”.

Innen nettverket har de forskjellige prosjektene vært mer eller mindre knyttet til hovedtemaet for nettverket. I nettverk UB har de forskjellige prosjektene vært ganske like. De har alle vært opptatt av å bruke UB-konseptet og de har vært særlig opptatt av konsekvensene dette har for lærerriåvet i skolen. I AFEL nettverket har vi hatt en rekke prosjekter som sprikte mer, med forskjellige innfallsvinkler til AFEL. AFEL var sentralt for enkelte prosjekt og mindre sentralt for andre. I de andre nettverkene var prosjektene noe mer like.

Det nettverkene har brukt mest tid på er å gå inn i hvordan drive en prosjektarbeid og endringsarbeid på skolene. Nettverkene har også tatt for seg teamene som prosjektene har omhandlet. Det å få et teoritilfang på dette, var avklarende for flere nettverk, og noe de hadde savnet.

Som et eksempel på hva to av nettverkene blant annet har arbeidet med av teori; UB-nettverket har hatt et fast konsept som deres prosjekt var tuftet på. De hadde et stort behov for å begrunne og drøfte konseptet, ikke minst fordi de var opptatt av å markedsføre konseptet overfor kollegaer. Men de trengte skrifteligheten som lå i etterutdanningsmodulene, for å gå systematisk tilverks i dette arbeidet (Rapport UB).

I AFEL-nettverket var deltakernes prosjekter veldig forskjellige, og de hadde forskjellige definisjoner av begrepet AFEL og elevmedvirkning. Mange ga uttrykk for at de underveis savnet et felles begrepsapparat. Det å få forskjellige teorier på dette, skrive om disse og så systematisere sine prosjekter i forhold til teoriene, var bevisstgjørende. De erfarte behovet og så nytten av å lage et begrepsapparat som passet nettverket. De laget sin teori ut fra de erfaringene de hadde bestående av begrepsapparat, kartleggingskjema og handlingsanvisninger for AFEL og elevmedvirkning (Rapport AFEL).

AFEL-nettverket sier det slik:

”Nettverksgruppe AFEL (ansvar for egen læring) har oppnådd en brei forståelse av AFEL-begrepet. Grappa mener at elevmedvirkning er en grunnpilar i AFEL. Kopling av AFEL og elevmedvirkning kan bidra til videre utviklingsarbeid i Buskerud-skolene” (Rapport AFEL s.4).

5.6 Skolenes organisatoriske beredskap for å bli en lærende organisasjon

Det vil her bli trukket fram noen erfaringer som deltakerne har fra å drive utviklingsarbeid i forskjellige skolekulturer. Vi er ute etter å si noe om den forståelsen og den framtidige beredskapen som nettverksarbeidet viser. Vi vil derfor vise hvordan arbeidet med skolens utviklingsprosjekter sees fra nettverkens ståsted.

5.6.1 Skolenes samarbeidskultur

Nettverk YR/IKT viser til skolens manglende samarbeidskultur for pedagogiske utviklingsprosjekter. De sier at timeplaner og fag ikke legges til rette for denne typen samarbeid. De sier at arbeidet preges av manglende kontinuitet blant de som skal arbeide med prosjektene. Alt dette er forhold som hemmer refleksjonen blant lærerne. De skriver videre at mange tiltaksledere har følt seg alene som prosjektleder på skolen. Det har i for liten grad blitt satt av tid til å spre og markedsføre prosjektet innad. Prosjektarbeidet er preget av sterk ”handlingstvang”.

Ut fra de praksishistoriene deltakerne trekker fram fra sine skoler, kunne deltakerne lettere se mønstre i erfaringene. Dette ga dem et bredere inntak til å drøfte de felles erfaringene, og ga dem en mulighet til å se og drøfte forskjeller ved skolekulturer som basis for endringsarbeid. Nettverk for UB sier det slik: ”Skoler er ikke like, men mange utfordringer er felles” (Rapport UB s.24).

Nettverk for UB sier om skolens endringskultur:

”Vi tror at å få til en ønsket utvikling i våre tiltak ikke bare har å gjøre med å motivere og skolere kolleger i bruken av UB, men at det like mye har å gjøre med om skolen har endringskapasitet, dvs. hvorvidt skolen er en lærende organisasjon” (Rapport UB s.5)

Gjennom arbeidet i nettverkene har søkelyset blitt satt på sider ved skolekulturene og det å se utfordringer.

5.6.2 Ledelsesforankring og styring av utviklingsarbeid

Nettverk for IKT/YR skriver:

”I den første delen av prosjektperioden hadde man altså en del store utfordringer og problemer. Den viktigste årsaken var kanskje at prosjektene var lite forankret i ledelsen, noe som all litteratur setter som en veldig viktig faktor for at et prosjekt skal lykkes. Dette har imidlertid bedret seg, og etter hvert har de fleste av skolene fått til brukbare rutiner for samarbeid. Man har fått gehør blant nøkkelpersoner i ledelsen og mer er blitt lagt til rette når det gjelder timeplanlegging og oppfølging.” (Rapport YR/IKT s.8)

Nettverk for UB sier hva de opplever som forutsetninger for endringsarbeid: ”På organisasjonsnivå handler det om å forankre utviklingsarbeidet godt nok på skolen. Ledelsen må fronte arbeidet på en tydelig måte.” (Rapport UB s.) Alle nettverkene er svært opptatt av at ledelsen har en viktig rolle i utviklingsarbeidet, og at samarbeidet med ledelsen er viktig for å få til en felles virkelighetsoppfatning og styring av utviklingsprosjektene.

”Nettverket har også vært viktig når det gjelder å holde framdriften i gang, særlig der prosjektleder har møtt motstand eller likegyldighet fra ledelse eller kollegaer. (Rapport YR/IKT s.9)

5.6.3 Skolen som lærende organisasjon – utvikling av refleksjonsarenaer

Gjennom arbeidet i nettverkene har mye tid blitt brukt på å diskutere rammer og forutsetninger for det å drive utviklingsarbeid i skolen. Spesielt det første året med nettverkssamlinger, ble mye tid brukt til å få rammene på plass. Etter hvert som dette kom på plass, så det ut som deltakerne ble mer opptatt av hvordan de kunne generere læring på arbeidsplassen sin. De ble opptatt av at team og prosjektgrupper måtte etableres og fungere, og de diskuterte behov og erfaringer med læringsarenaer for personalet i skolen. Men de var samtidig opptatt av det mer innholdsmessige i dette arbeidet.

Nettverk for IKT/YR sier at erfaringene viser at det har vært mange skjær i sjøen underveis.

”Selv om det har skjedd en utvikling i løpet av prosjektperioden, virker det som skolene ikke har kommet særlig langt når det gjelder å utvikle skolen som en læringsarena i seg selv. Handlingstvungen, som Dale skriver om, har gjort det vanskelig å utfordre etablert praksis innenfor de eksisterende rammene. Mye av det positive som har skjedd kan derfor i stor grad tilskrives nettverksarbeidet” (Rapport YR/IKT s.9).

Selv om opplæringsloven gir klare føringer og pålegger differensiering, er begrepet problematisk for mange. Differensiering fører til diskusjoner som setter elevsyn og læringssyn på prøve. Den enkelte lærer og skole blir stående overfor krevende utfordringer. Hvilken ny situasjon medfører pedagogisk verksted for meg som lærer? Skal ikke alle elevene ha det samme stoffet? Skal elevene få velge bort mine timer?”(Rapport PV s.6)

I handlingstvungen på den enkelte skole, der kanskje teamarbeidet rundt prosjektet, eller læringsarenaer, ikke så fort var klare, kommer det fram at nettverksarbeidet har vært viktig for å støtte opp under den lokale utviklingen. Nettopp fordi denne typen utviklingsarbeid er nybrottsarbeid, som krever at en utfordrer rådende elev, lærings- og lærersyn, blir det å følge prosesser og reflektere viktig. Ofte blir en konfrontert med en annen tankegang med krav om raske resultat. Nettverk for PV sier det slik:

”Med fraværspresenter, tradisjonell og klassisk skolekultur og læringskultur i veggene har flere i nettverket opplevd et krav om at resultater av differensieringsprosjektet må komme raskt. Spørsmål ble stilt: Hvor mange elever bruker pedagogisk verksted nå? Hvor mye lærerressurser bruker vi? Står ressursbruk innenfor tiltaket i forhold til de elevene som bruker det? Dette er svært viktige spørsmål å stille, men til rett tid. Det er vesentlig at ikke utålmodige lærere eller ledere stresser prosjektene istedenfor å bidra til at prosjektene får tid til å utvikle seg og bli synbare. Nettverket har altså gitt oss en bekreftelse på at ting tar tid.” (Rapport PV s.7)

De så og erfarte at det å vise resultater fra arbeidet er viktig. Prosjektkoordinator skulle ha rapporter, men også innad på skolene så de at det var viktig å kunne vise til resultater for å legitimere arbeidet og videreutvikle prosjektet og tiltakene. Men dette var tungt arbeid fordi skrivetradisjonen ikke står sterkt i skolen. Videre kunne møtene lett få mange saker på sakskartet som ikke bare var knyttet til det å drive utviklingsarbeid.

5.6.4 Inspirasjon og motivasjon

Fordi de i nettverkene fikk erfaringer fra flere prosjekter, kunne de sammenlikne hva som skjedde rundt i skolene. De kunne bli beroliget når de så at andre strevde med de samme problemene, eller de kunne bli inspirert til å gjøre noe. De så at prosjektene fulgte bestemte faser. De så mønstre de kunne kjenne igjen og forholde seg til. Nettverk for UB gikk systematisk gjennom sine prosjekterfaringer. Ved å sammenlikne erfaringer finner de:

” Etableringen og driften av UB’ene har til nå vært avhengig av enkeltpersoners (læreres) interesse og initiativ. Om disse mister gløden/ interessen er dette alt som skal til for at det ikke startes nye ungdomsbedrifter. Det er med andre ord den enkelte lærers engasjement som bestemmer om det blir UB eller ikke. Det er ifølge Erlend Eggen en generell ”trend” i fylket at nyetableringene har skjedd på de skolene der allerede eksisterende UB’er har vist seg som suksessrike tiltak. Vi tror at det kommer et element i tillegg ; at tiltakene/suksessene har blitt tydelig flagget utover i organisasjonen , evt. at det dreier seg om mindre og oversiktlige skoler der de ulike pedagogiske tiltakene lettere blir sett.” (Rapport UB s.18)

Det å sammenlikne med andre, lære av hverandre, og en ledelse som er tydelig på viktigheten av det å drive pedagogisk utviklingsarbeid, det gir motivasjon. Nettverket har for mange vært viktige for å holde motivasjonen oppe over så lang tid.

”Med et nettverk i ryggen har det vært lettere å gå tilbake til prosjektet med nye krefter og pågangsmot. For å få til utvikling, må en være både entusiastisk til den jobben en har påtatt seg, en må ville noe på den lokale arena.” (Rapport PV s.7)

”Nettverksarbeidet kan synes å ikke ha høy nok status på den enkelte skole... Man kan kanskje si at det utviklingsarbeidet som er delegert til nettverks -medlemmene ikke i sterk nok grad er et felles anliggende....Det er ingen tradisjon med at nettverk på tvers av skolene skal ha en funksjon i utviklingsarbeid på den enkelte skole. Det oppleves som krevende å markere seg som aktør hvis ikke systemet har en klar oppfatning av at man skal være det, ikke alle skolene har gitt tid og rom til systematisk utviklingsarbeid med innspill fra nettverksdeltakerne... Vi har kommet med forslag, motivert, fått til arrangementer, vært konsulenter, videreformidlet informasjon. Vi har etablert små allianser i skolene”.(Rapport UB s.23)

”Vi kan si at nettverksarbeidet har gjort oss i stand til å være aktører på egen skole, men skolen har ikke, og nettverksdeltakerne har ikke klart å legge til rette for utøvelse i stor nok grad.Vi vil påstå at utviklingsarbeid i skolen fortsatt er toptungt. Utvikling nedenfra med støtte fra hele skolen er fortsatt problematisk.”(Rapport UB s.)

Det kommer fram at skolene må ha strukturer og prosesser som gjør det mulig å ta til seg og bruke den informasjonen og læringen som nettverksdeltakerne har. De mener at det er viktig at kompetansen som de har fått gjennom DIP blir bygd videre på. Men for å få den fram, bør det arbeides videre både på aktørplan, på skolenivået og gjennom nettverk, noe som også impliserer fylkesnivået. På den måten anbefaler nettverkene at hele skolesystemet tenker helhetlig.

Utdragene viser noen små glimt av hva nettverkene har vært opptatt av når det gjelder å drive utviklingsarbeid på skolene.

5.7 Nettverksarbeid – en arena for endringsarbeid?

På hvilke måter kan nettverksarbeidet være en arena for pedagogisk refleksjon og kompetanseutvikling?

5.7.1 Nettverk med kompetente deltakere

Alle som har deltatt i nettverksarbeidet er erfarne lærere, med mye erfaring og kompetanse både teoretisk og praktisk. Nettverksmøtene har gitt deltakerne anledning til å trekke seg ut av ”handlingstvungen”, for å snakke om det de er opptatt av. Her har praktiske skolefolk med erfaring og en del teori, møtt veiledere med teoretisk og praktisk ballast.

5.7.2 Første fase

Rammer og strukturer er like viktig i nettverksarbeidet som det var på skolene. Pedagogisk verksteds rapport sier det slik:

”På de første nettverksmøtene var rammefaktorene et viktig tema. Nettverket ble tidlig et forum for å diskutere permisjonsregler i forhold til deltagelse i nettverk, stillingsprosent som prosjektkoordinator på egen skole, romtildeling, timeplan og andre praktiske problemer knyttet til oppstart av prosjektet. Selv om prosjektene etter hvert utviklet seg svært forskjellig, har den støtten nettverket har gitt når det gjelder å få viktige rammefaktorer på plass, vært avgjørende for at vi kunne delta i prosesser og drive utviklingsarbeid lokalt.”(Rapport PV s,6)

Ressurser og rammer var lite klarlagt fra fylkeskommunens side. Avklaringen måtte da gjøres på skolenivået. Der dette ikke ble gjort, ble det tiltaksledernes problem. De første møtene viste at her var det mye tiltakslederne måtte ta tak i.

Det å utvikle nettverket som læringsarena, forutsetter som nevnt over, at noen generelle strukturer er på plass. Flere nettverk hadde store problemer i starten av prosjektperioden med gjennomtrekk av nettverkledere og deltakere. Dette førte til at de ikke kom særlig langt i å utvikle nettet som læringsarena. Når deltakerne kommer nye til et nettverk, er de opptatt av å fortelle om eget prosjekt og høre om andres. Når dette gjøres grundig, tar det tid, og blir lett til repetisjon. De blir mest opptatt av å fortelle om ”handlingstvungen”. ”Gamle deltakere måtte stadig investere ressurser i repetisjon og opplæring av nye deltakere” (IKT/YR s.9).

Når de skriver at de til stadighet måtte lære opp nye deltakere, så går det blant annet på å få dem til å forstå den særegne måten som nettverkene arbeidet på, samt bli kjent med hverandre.

5.7.3 Frustrasjonsforum

Det å drive endringsarbeid i en skolekultur som ikke har tradisjoner for den slags endrings- og læringsarbeid, vil føre til utfordringer for de som har ansvaret.

”Nettverket har vært en nyttig kanal til å få ut frustrasjon. Av hensyn til prosjektets framdrift mener vi at det ikke er særlig ”taktisk” å la denne frustrasjonen gå utover ledere og kollegaer. Vårt nettverk består av deltakere med ulike funksjoner, lærere, rådgiver, assisterende rektor og mellomledere. Et nettverk etablert på en og samme skole, kunne lett blitt hierarkisk. Deltakerne ville delta i nettverket i form av sin funksjon. I vårt nettverk deltar den enkelte i form av å være prosjektleder, og dette bidrar til en flat struktur. På denne måten er nettverket frikoplet fra hierarkisk tenking. Gjennom nettverksarbeidet har det utviklet seg gode relasjoner mellom deltakerne med tillit og gjensidig respekt. Resultatet av å ta opp frustrasjoner og vanskelige ting, har blitt tips, forslag til løsninger eller veiledning.” (Rapport PV s.7)

I skolen har en ofte erfart at det å drive utviklingsarbeid gjør at det blir mye frustrasjoner uten at en kommer videre. Frustrasjonene blir i organisasjonen oppfattet som enkeltpersoners svært personlige erfaringer og problemer, og ender også som det. Nettverket, slik det går fram over, vil ha et annet perspektiv på det som framkommer som frustrasjoner, og ikke personliggjøre dem, men heller se dem i forhold til andres erfaringer og teori. Det gir en stor mulighet for å objektivere forholdene og diskutere dem på et åpent grunnlag blant likeverdige deltakere.

5.7.4 Nettverk som frirom

Noe av det viktigste med nettverkene – noe alle synes å være enige om – er at nettverkene har gitt deltakerne et viktig frirom, der de har kommet vekk fra handlingstvungen for å reflektere. Et frirom hvor;

”...det faktisk er legitimt å diskutere pedagogikk... Et nettverk bringer inn mennesker med ulike ståsteder og perspektiver, men med tilgrensende erfaringer, som gjennom felles refleksjon skaper en utvidet forståelse i kollektivet. Dette bestyrkes av det herskende synet på læring som primært en sosial aktivitet” (Rapport UB s.19,20)

5.7.5 Utvikling av begrepsapparat og viktigheten av teori

Det har, som en følge av styringsdokumenter, blitt satset på lederopplæring. Nettverk for PV legger vekt på at ledere og lærere må ha felles referanseramme og kunnskap for å kunne lage en lærende organisasjon. Dette sier alle nettverkene at de savner. De sier at det som regel er lederne som reiser på kurs og møter. Tiller (2000 s.33) sier det slik:

”I denne sammenheng er det viktig at etterutdanningen for skoleledere og lærere kan holde tritt med hverandre. Løper lederne fra sine lærere, kan en ny ikke-intendert barriere reise seg: Lærerne presses både fra politikerhold og fra sine ledere med nye og fremmede ideer. I dette pressede landskapet vil også intensjonene om å bygge lærende kulturer og styrke hverdagens læring kunne falle på stengrunn. Ekspertnivået kan neppe oppnås uten at erfaringslæringen er sterk.”

Møtene i nettverkene har som oftest hatt en bestemt struktur. Hva som skulle tas opp på neste møte, ble diskutert. Det var viktig å diskutere utfordringer deltakerne sto overfor i praksis, men det var for de fleste deltakerne viktig å knytte utfordringene til aktuell teori. PV-nettverket sier det slik:

”En ren fokusering på pedagogisk verksted kunne lett ha ført til at vi vandret i de samme sirklene gang på gang uten at det ble noen pedagogisk utvikling verken i nettverket eller i prosjektet på den enkelte skole. Temaene har vært knytta til en eller flere tekster som vi igjen kunne dra nytte av i praksis. Resultatet er blitt en syntese av teori og aksjonslæring.” (Rapport PV s.10)

Flere mente at det som var viktig ved refleksjonen, var at teori ble tilført. Det fikk de ikke på samme måte når de pratet med kollegaer på skolen. Videre mente mange at det var positivt at teorien var direkte relevant for det de drev med.

5.7.6 Aksjonslæring og vurdering

”Temaer vi har diskutert er for eksempel skolebasert vurdering, selvutvurdering og internvurdering som utføres av lærere og skoleledere. Nye erfaringer har så blitt tatt med til nettverket igjen for ny utveksling av meninger som igjen har ført til ny handling i egen klasse/avdeling/skole.. Deltagerne har fått tilbakemeldinger på aksjoner/tanker/idéer som de selv har satt i gang på egen skole. Det fører til vekst for den enkelte og ny kompetanse utvikles, jfr Dales 3 kompetansenivåer, K1 – K3. Tillers 3 refleksjonsnivåer har også blitt benyttet. (Tiller 1999 s. 28) Når en har opplevd at problemer tårner seg opp i eget tiltak, har dette blitt prioritert i nettverkssamtalene og en har følt både lettelse og vekst ved å dele problemet med andre. Nettverket har gjennom et metaperspektiv kunnet være med å ordne erfaringene, koble inn teorier og legge nye strategier og dermed funnet veien videre, jfr. Læringstrappa... Det har utviklet en viktig relasjon mellom et subjektivt individuelt forhold og et objektivt strukturelt forhold”. (Rapport PV?).

”Vi har også fått negative erfaringer fra nettverksarbeidet. En gang ønsket noen deltakere å sette i gang en aksjon for å dra eget prosjektet videre ved å lage et spørre/refleksjonsskjema. Dette skjema ønsket de å få

andres refleksjoner på gjennom nettverket. Det ble dessverre ikke tid nok denne nettverksdagen, noe som førte til at "aksjonen" måtte settes i gang uten den hjelp og støtte nettverket kunne gitt." (Rapport AFEL s.25)

Det å drive endringsarbeid og aksjonslæring var nytt. Flere så på vurdering som en viktig del av dette. Men det å drive vurdering kunne nok føles så nytt og delikat at det var viktig å få veiledning fra alle deltakerne på dette, før en gikk i gang med vurdering av kollegaer. Vi ser at det er svært viktig at veiledningsstrukturene er slik at deltakerne får tilfredsstilt sine behov for veiledning. Det kan se ut som nettverksarbeid og veiledning har gitt dem økt trygghet til å drive aksjonslæring,

5.7.7 Aksjonslæring og refleksjon

Det er også en viss fare for at det i grupper med så mange praktikere lett kan bli til at de gir sine erfaringer videre som oppskrifter til andre. En kan lett bli opptatt av handlingsanvisninger uten at disse problematiseres og drøftes. Dette kan gi grobunn for en enighet uten diskusjon. (Dette kan trekkes til å være Dales K1 nivå). Flere nettverk trekker fram det positive ved diskusjonene i nettverket. Diskusjonene gjør det mulig å trekke innholdet opp på et K2 nivå, mens med teoritilfang og drøfting kan en komme opp på et K3 nivå. Metaperspektivet, refleksjonene, skriftligheten gjør at deltakerne plasserer nettverksarbeidet på dette nivået.

"Mange av nettverkets møter har vært preget av diskusjoner. Gjennom nettverkets siste fase, hvor skriving av oppgaven har vært en del av aktiviteten, har vi opplevd at skriftliggjøring har hevet kvaliteten på refleksjonene. Vi har blitt bevisstgjort på begreper, analysert grundigere hva vi har lært og hatt mer bevisst metaperspektiv på nettverkets funksjon."(Rapport PV s.11)

Nettverkene er et viktig forum for å holde retningen i DIP-prosjektet og for å se framover. Prosjektet gikk over tre år, noe som er lang tid. Det var lett å glemme prosjektet i perioder da det var mye annet å gjøre.

5.7.8 Aksjonslæring, veiledningen og læreplanen

Ikke alle erfarne lærere er sikre på at teori har noe å bidra med. Kanskje er det ikke så rart heller. Nettverk for UB har med utgangspunkt i Bjørgens beskrivelse av læringsbegrepet tatt ut følgende sitat:

" Læring som sjelelig fenomen hadde siden grekerne satte emnet på kartet som vitenskaplig problemstilling, gjennomgått atskillig refleksjon gjennom en del århundrer. Innenfor assosiasjonistisk filosofi hadde en via retrospektiv introspeksjon foretatt skarpsindige analyser av hvordan vår erfaringsstruktur ble organisert som en refleksjon av regelmessigheter i de sanseintrykk vi får fra våre omgivelser."

Med dette sitatet som bakgrunn er det at fruktdyrkeren Olav H. Hauges ord gir mening, når han sier at "...seint gjeng sanningi opp".

Gjennom deltakelsen i nettverket, med veiledning og input av relevant teori, har vi imidlertid etter hvert fått øynene opp (...ingen liten gevinst!...) for at det vi har stelt med her i det store og hele faktisk er ment å være et ledd i en organisasjonskulturell snuoperasjon. Dette er en prosess som vil måtte foregå på gjennomgripende vis for å lykkes, med aktiv deltakelse og bevisstgjøring på alle plan i den aktuelle organisasjonen, som er skoleverket. En vesentlig del av endringene må lærerne selv stå for, og dette vil forde kunnskaper om hvordan man griper dem fatt." (Rapport UB s.19)

”Nettverksarbeidet har siste året vært preget av at de fleste i nettverkene skulle delta på HIBU’s kompetansemodul. På nettverksmøtene har vi hatt veiledere fra HIBU til stede, de har bidratt med aktuell teori. Teorien har gitt nyttige tips og har ført til en økt bevisstgjøring rundt de endringsprosessene som vi har stått i til daglig”. (YR/IKT- rapport s.10)

Med bakgrunn i faglig-pedagogiske diskusjon og erfaringsdeling så nettverksdeltakerne behovet for å knytte praksis til pedagogisk teori.

Det at de fleste nettverksdeltakere skulle delta på HIBUs kompetansemoduler, har preget arbeidet i nettverkene. Det førte til at de hadde en læreplan som skulle følges. Læreplanen ble satt i verk på våren i første DIP-år. Flere deltakere hadde ønsket at kompetansen i prosjektledelse hadde kommet tidligere. I DIPs andre år, ble fokuset i større grad satt på å løfte og drøfte praksiserfaringene i lys av relevant teori.. Siste året har mye av arbeidet dreid som om dokumentering og skriving av fagessay knyttet til kompetansemodulene.

Det har vært en utfordring i nettverksarbeidet å balansere ”kompetanseutviklingsdelen” med resten av nettverksarbeidet. Noen deltakere er veldig opptatt av teoritilknytning, andre er det slett ikke.

”Erfaringene fra de som har vært med på nettverksmøtene er allikevel positive. Både IKT- og YRAF-nettverkene har fungert som et frirom fra de daglige rammene med timeplan, faggrenser, fagkompetanse og oppgaver. Her har vi kunnet møtes i fred og ro for å diskutere felles utfordringer som f.eks hvordan vi skulle dra med oss flere kolleger, elevmedvirkning, markedsføring av prosjektene, forankring i ledelsen osv. Læring har skjedd ved at man har tatt med seg teorikunnskaper fra nettverksmøtene og satt det ut i tiltaket. Teori og praksis har med andre ord gått hånd i hånd...Flere av tiltakslederne har fått et lite ”kick” etter møtene, og har dratt tilbake til skolen med en ny giv.” (YR/IKT- rapport s.10)

Flere har prøvd ut nye ideer i nettverket før de har tatt dem med til skolen; de har satt ord på dem, drøftet dem, og på den måten turt å prøve ut ideene når de kom tilbake. På neste samling har de fortalt om erfaringene, og dermed også vært til inspirasjon for andre som gir uttrykk for at de har bearbeidet det de har hørt og tilpasset det til sin kontekst.

”Det at nettverkene har bestått av personer fra ulike arbeidsplasser og dermed også bedriftskulturer har gjort at man har fått frigjort seg fra hverdagens rollekonflikter og taktiske hensyn. Man har kunnet se erfaringer i lys av andres erfaringer noe som har gitt en unik mulighet til å få til refleksjon og læring (YR/IKT – rapport s.11).”

På denne måten har deltakerne fått mange impulser fra mange skoler og fra veilederne gjennom deres praktiske og teoretiske forankring.

Det har her blitt trukket fram en del sitater som viser en del av det som er gjort i nettverket i forhold til læring til nytte for organisasjonen og nettverket, men som samtidig skulle være en kompetanseheving og en styrking av den enkelte aktør:

”Et nettverk vil åpenbart bidra til å optimalisere antallet ”aktøridentiteter”, ved at medvirkning der tilfører den enkelte nye faglige kunnskaper og perspektiver og bygger opp en felles profesjonell kompetanse gjennom kollegial refleksjon , knyttet til pågående utviklingsprosjekter. Dette skaper trygghet og tro på verdien av det man gjør, samtidig som deltakelsen i noen grad blir en forpliktelse.” (Rapport UB s.20)

5.7.9 Strategisk kompetanseutvikling

Nettverk PV sier nettverksarbeidet har fungert som strategisk kompetanseheving, og knytter det til handlinger og evne til å til å løse problemer. Den strategiske kompetansen består av ferdigheter og holdninger knyttet til fem kompetanseområder; faglig kompetanse, pedagogisk kompetanse, administrativ kompetanse, personlig kompetanse, sosial kompetanse. Rapportene viser til at deltakerne har fått større forståelse for styringsdokumenter, blitt mer bevisst og oppmerksomme på det som skjer i organisasjonen på egen skole, og fått innblikk i de andre skolene. Systemperspektivet har flere påpekt at har vært viktig å få inn i arbeidet. De sier de har fått økt innsikt i samarbeid og kommunikasjon. De sier de har fått økt sin kompetanse i å lede prosjekter:

”Å lede prosjekter, spesielt med strategisk målsetting, er ikke lett. Vi har drøfta og gitt hverandre råd i forhold til å spre informasjon om prosjektet på egen skole, skaffe tid til samarbeid med kollegaer, hvordan våre egne pedagogisk verksted kan utvikles og bygges opp i praksis.

En trenger å ha strategisk kompetanse for å ”stå” i prosjektet. Det er liten tvil om at nettverksdeltakelsen har vært av betydning å gi vekst på dette områdene. Å være deltaker i dette nettverksarbeidet har gitt den enkelte økt personlige kompetanse, altså evne til å se ulike løsninger eller være klar over at slike finnes eller må finnes, våge å være mer fleksibel. Vi har fått styrket vår evne til å tenke divergerende og ikke minst å være en ”sokratisk klegg” (Tiller. 1999 s. 68), en som balanserer i forholdet mellom utvikling og motstand.” (Rapport PV s. 12)

”Vi tror at arbeidet fremover vil måtte innebære en koordinering av aktiviteter (tiltakene), institusjonalisering av praksiser, å insistere på ”de latterlig enkle metodene”, for eksempel ”gjort-lært-lurt-logg” (lærerlogg som grunnlag for refleksjon knyttet til aksjonslæring) og kanskje noen forpliktende rutiner for å dele kunnskap. Vi ser mao. for oss en kognitiv/adferdsmessig/integrativ nettverklæring på alle nivåer, fra den individuelle til den interorganisasjonelle nettverklæringa”(Rapport UB s.21) .

Nettverk for UB har sagt om den innsikten nettverksarbeidet har gitt dem:

”I tillegg har nettverksdeltakernes innsikt om nødvendigheten av deltakelse og kollektiv refleksjon vokst fram borte fra handlingstvungen i skolen. Også for oss har dette tatt tid, og vi har ennå ikke klart å nå ledelsen med denne innsikten. Nettverket UB opplever å ha nådd ”...innsikt og forståelse for lærings- og endringsprosesser i skolen.” (Læreplan for Prosjektledelse og Nettverksarbeid). I noe mindre grad har vi klart å bidra til ”...å løse den enkelte skoles differensieringsproblemer.” (Læreplanen). Vi har ikke i høy nok grad klart å ”...spre erfaringer og god praksis.”(Læreplanen)”.(Rapport UB s.29).

Rapportene viser at nettverkene mener de har fått kompetanse som er nyttig for individ, skole og nettverk. De sier at lærdommen har stor overføringsverdi, mellom skoler og nettverk.

6 Å utvikle nettverk som læringsarenaer – et teoretisk fundament

6.1 Læring og praksisfelleskap

Hva handler teorier om læring om? Tradisjonelt har læringsteorier vært opptatt av å gi beskrivelser med utgangspunkt i forsøk fra laboratorier. I de senere år har det vært en økende interesse for læring i praksissituasjoner, og det har blitt utviklet mer sosiokulturelle og mer praktiske perspektiver på læring. En ser det innen sosiokulturell psykologi, i aktivitetsteori, innenfor mer sosiokognitive retninger, dialogisme og praksisfelleskap (Dysthe 2001).

Det kan se ut som en i større grad legger vekt på læring som en sosial aktivitet der en er opptatt av at den enkelte selv er aktiv og utvikler kunnskapen sin gjennom samhandling i en kontekst med andre, et mer sosialt og konstruktivistisk syn på læring. I dette ligger økt fokus på læring som deltakelse. Deltakerrelasjoner er viktige i teori knyttet til praksisfelleskap/mesterlære og for de prinsipp som er lagt til grunn for kompetanseheving i DIPs nettverk. Teoriene sier at læring er et spørsmål om skiftende deltakelse i gangværende sosiale praksiser. Vanligvis oppfattes læring som tingliggjøring; det er undervisningsaktivitetene og det som presenteres på kurs som får mest oppmerksomhet i læringsprosessen. I et slikt perspektiv blir ofte læringen den mest sentrale aktiviteten uten at den settes inn i en sammenheng og i forhold til den enkeltes praksis (Lave 1999 s.47).

Innenfor teori om praksisfelleskap snakkes det om deltakerbaner eller læringsbaner. De legger da vekt på at deltakeren er med på forskjellige arenaer og i forskjellige praksiser. ”Hovedtanken er at man kan skille ut bestemte former for skiftende deltakelse; begrepet om bevegelse i en retning, muligheten for å trenge dypere ned, bli mer av noe, gjøre ting annerledes slik at det gradvis endrer på hvordan man er objektivt sett, hvordan andre forstår en og hvordan man forstår seg selv som et sosialt plassert subjekt. Deltakerbaner blir til og blir gjort mulig i igangværende deltakerrelasjoner i praksis”. Det å delta i læringsbaner innebærer at en har mulighet til å bevege seg i tid, rom og i forskjellige praksisfelleskaper (Lave 1999 s.48).

Ut fra en slik tankegang er læring ikke bare et spørsmål om struktur og umiddelbar erfaring, men om skiftende deltakelse i skiftende praksiser sammen med andre. Vi har derfor prøvd å hente ut empiri som kan si noe om den transformasjonen som kan skje mellom de forskjellige praksisene; i nettverket og i skolen med utgangspunkt i slik nettverksdeltakerne opplever det..

Vi vil derfor her med bakgrunn i Lave og Wenger (1991) og Dreier (1999 s.71) si at læring; foregår i kraft av at personer konkret deltar i samfunnsmessig praksiser. Læring skjer når en person endrer oppfatning og handling i en lærings situasjon, som også virker utover denne og inn i andre situasjoner som personen deltar i på andre steder og til andre tider.

Vi tenker oss derfor at denne måten harmonerer med nettverksdeltakernes pendling mellom deltakelse på skolenivået i forskjellige praksiser, i team og i samarbeidsgrupper, i klasselærerråd, i møte med elevene, i møte med ledelse, og på den andre siden i møte med de andre nettverksdeltakerne og veilederne, eventuelt i møte med noen fra nettverket, på ekskursjoner, på fellessamlinger på HIBU, erfaringskonferanser etc. Her møtes de i forskjellige typer praksiser; letter opp taus kunnskap, tar opp erfaringer fra forskjellige

handlekontekster, bruker teori og deltar i forskjellige praksisstrukturer. Dette gir oss en sammensatt læringsbane.

Det dreier seg om å endre og utvikle på tvers av handlekontekster ut fra at noe kan være nyttig nå eller som framtidig beredskap. (Dreier 1999 s.77). Det forutsetter at det lages særlige institusjonelle arrangementer for læring (Dreier 1999 s.79). Det må da være arrangert læringsbaner som gjør det mulig for deltakerne å utvikle praksisen sin. Læringsbanene som institusjonelt legges opp, må gjøre det mulig å realisere den enkeltes personlige læringsbaner. Men mer generelt dreier det seg om å gå inn i forskjellige handlekontekster og se på forskjeller; se forskjellige handlekontekster med forskjellig spillerom og begrensninger, deltakerposisjoner, sosiale relasjoner, hjelpemidler og personlige anliggender, en ser hvordan en kan overføre fra en handlekontekst til en annen.

Etter en slik tankegang bygger en videre på den en har lært tidligere: Mye annen læringsteori forutsetter nærmest av vi lærer på nytt fra begynnelsen hele tiden. Videre er det sentralt i praksislæring at det er forskjeller i de handlekontekstene som personen deltar i, mellom måtene å delta i dem på og mellom deres betydning for vedkommende. Dette danner viktige kontraster i personens tilværelse (Dreier 1999 s.83). Dette gir stoff og mulighet for sammenlikninger av egne erfaringer, deltakelsesområder og læring fra forskjellige handlingskontekster. En tenker seg at sammenheng mellom forskjellige erfaringer og deltakelsesområder gir læring og således er læringsbaner.

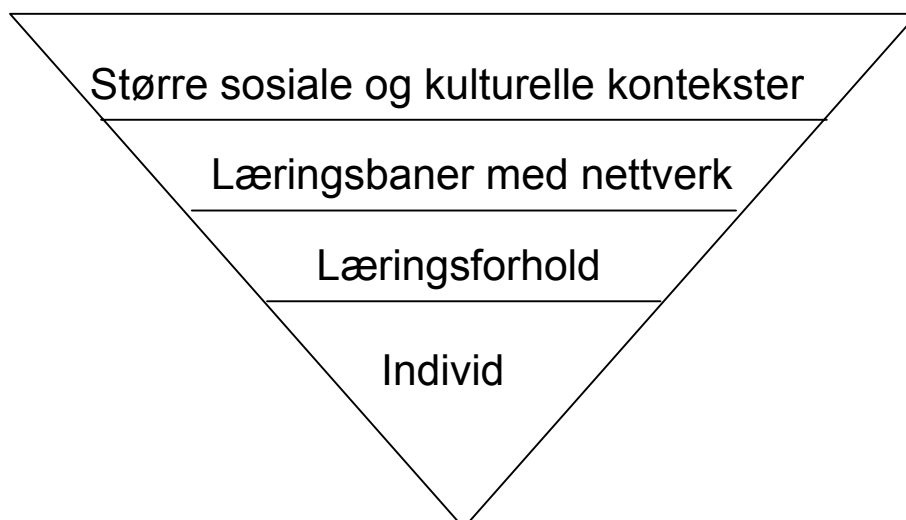
Ved å utvikle erfaringer, og bruke dem på forskjellige deltakelsesområder vil en kunne unngå kjerneblindhet, et begrep hentet fra Lave og Wenger (1991). En unngår å bli blind på egen praksis fordi en kan se eller tenke det i kontrast til andres erfaringer. Ved siden av viktigheten ved det sosiale aspektet ved læring, gjør dette at en i praksislæring skaper forbindelser mellom læringsbaner, en kan lettere se om det er retning og hvilken retning det tar (Dreier 1999 s.87)

Wadel (2002 s.106) sier at en ofte i sosiokulturelle perspektiver har ”hoppet” fra individuell læring til læring i ulike typer større kontekster, og at det er utviklet få ”mellomliggende” begreper. Han sier at det ofte er brukt erfaringsfjerne begreper på kultur eller samfunn ved å si at læring foregår i en sosiokulturelle kontekst. De mellomliggende begrepene mangler. Vi vil her være opptatt av å beskrive mellomliggende former for læring, læring i nettverk og læring i skole sett fra nettverksdeltakere.

Wadel (2002) bruker i sin læringsteori, begrepet læringsforhold. I dette ligger at læring er mellommenneskelig forankret og ligger i sosiale relasjoner, og er en del av mange av våre sosiale realiteter. En lærer av en eller flere konkrete personer i et praksisfellesskap. Læringen må ofte inntreffe i flere personer i et praksisfellesskap.

Med utgangspunkt i Wadels figur 14.1 (2002 s.111) har vi framstilt læring som et hierarki. Individet lærer gjennom læringsforhold. Disse læringsforholdene er forankret i praksisfellesskap. Kunnskapen som utvikles er i utgangspunktet erfaringsbasert og knyttet til det enkelte individ, til nettverket, teamene på skolen og til den enkelte skole ved at disse forskjellige praksisen knyttes sammen i læringsbaner. Dette kan igjen sees i en større sosial og kulturell kontekst som for eksempel skolen, høgskolen, skolesystemet og andre relevante kontekster i samfunnet.

Trekker en læringsbaner inn kan dette framstilles som en omvendt trekant:



Figur: 1. Nettverklæring

I denne rapporten vil vi legge vekt på nettverket som sentral del av læringsbanen til nettverksdeltakerne der de utvikler sine læringsforhold.

6.2 Læring i organisasjon og nettverk

Teorier om organisasjonslæring har hentet tilfanget sitt fra forskjellige disipliner. Perspektivene varierer fra de som sier at organisasjonslæring er det samme som individlæring i en organisasjonskontekst, til de som sier at det er en prosess som foregår på organisasjonsnivået i bedriften. De siste er opptatt av at organisasjonslæring er institusjonalisering, eller det å endre kulturen i organisasjoner med både prosesser, prosedyrer og folk.

Lærende organisasjoner kjennetegnes av at det finnes et mangfold av ulike typer læringsforhold i organisasjonen. Det er læringsforhold knyttet til det å arbeide i team, i nettverk, i praksisfellesskap og subkulturer, læringsforhold i møte med elevene etc. Det er en grunnleggende ferdighet i dette sier Wadel, og det er ”å lære seg å lære i lag” (Wadel 2002 s.102)

Det har ved læring i organisasjoner vært vanlig å se på den enkelte organisasjon som den grunnleggende enheten. Men organisasjonen, eller skolen, virker ikke i et vakuum. Den kan og vil påvirkes fra omgivelsene. Endringer i ett ledd medfører endring i et annet. Endringer i læringskulturen innen en organisasjon vil kunne kreve endringer i tilstøtende organisasjoner. Dette er et vanskelig perspektiv fordi det ofte ligger implisitt at læringen skal gjennomsyre hele organisasjonen. Det kan f.eks. være at bestemte prosedyrer for beste praksis eller at kvalitetssikringspraksiser skal gjennomsyre hele organisasjonen.

Andre organisasjonsteorier er opptatt av første og annen ordens læring (Argyris og Schön 1996, Cuban 1992). De er ofte opptatt av læring og atferd/ resultat og koblingen mellom disse. Men forskning sier at det er ikke all ending som gir seg utslag i atferdsendring. Det kan være læring likevel, og en kan lære feil slik at en ikke får de endringene en vil. I idealisert

form er, i følge Knight (2002), organisasjonslæring noe som ; gjennomsyrrer organisasjonen som et hele, er internalisert og konsistent i hele organisasjonen, og overførbart.

Men i praksis, sier Knight, at læring ofte er fragmentarisk, og den er vanskelig å påvise. Men det bør ikke underminere konseptet, sier hun. Men heller være et signal om ikke å overforenkle konseptet.

Når det gjelder læring og nettverk, har en i nettverksteori de som har fokus på læring i nettverket, og de som er opptatt av læring ved hjelp av nettverket, altså læring i alle skolene ved hjelp av dette. De legger vekt på at det er de skolene som er implisert i nettverket som lærer. Ofte har teori om nettverk hatt fokuset på organisasjonslæring og behandlet det som organisasjonslæring. Det som er forskjellen er enheten som lærer, om det er nettet eller organisasjonene.

Med bakgrunn i Knight vil vi her si at det er forskjell på individlæring og organisasjonslæring. Hvorfor skulle ikke det da være forskjell på læring i nettverk og læring i organisasjon? I denne rapporten er vi nysgjerrig på begge nivåer både skolenivået og nettverksnivået. Vi har fått inn et ledd mer. Er det ikke da logisk at nettverkslæring blir noe annet enn organisasjonslæring?

Knight har i en oversikt forsøkt å vise at det er forskjell på nettverkslæring og organisasjonslæring. For å få fram hvor sammensatt læringen kan være, har Knight i figuren vist at forskjellige nivåer lærer fra forskjellige kontekster: De forskjellige nivåene er; individet (I) har lært eller gruppen (G) eller organisasjonen (O). Men det kan også være at to organisasjoner, en dyade (D), lærer, eller at det er nettverket (N). Læring kan skje i forskjellige kontekster. De horisontale radene viser disse kontekstene. I/G vil si at individet har lært i gruppen. Men det kan også lære i organisasjonen (O), i en dyade (D) eller av interorganisatoriske (I-O) kontekster. EKS: G/O vil si at gruppen er den lærende, mens organisasjonen er konteksten.

Knight sier at organisasjonslæringskonseptet synes mest verdifullt når vi ser endringen i et organisasjonsperspektiv, og ser på organisasjonens endringer så vel som individuell læring 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. Nettverkslæring vil resultere i læringsprosesser i nettverket som vil gi endringer i interaksjonsmønstre i nettet; i prosesser, i strukturer og i delte narrativer (Knight 2002).

Context of learner		Individual (I)	Group (G)	Organization (O)	Dyadic (D)	Interorganizational (I-O)
Level of learner	Individual (I)	Individual learn alone	Individual learns within a group	Individual learns within an organization	Individual learns within a dyad	Individual learns within a network
	Group (G)	Group's learning is influenced by an Individual	Group learns through intragroup interaction	Group learns within an organization	Group learns within a dyad	Group learns within a network
	Organization (O)	Organization's learning is influenced by an individual	Organization's learning is influenced by a group	Organization learns through intra organization interaction	Organization learns within a dyad	Organization learns within a network
	Dyad (D)	Dyad's learning is influenced by an Individual	Dyad's learning is influenced by a group	Dyad's learning is influenced by an organization	Dyad learns through intradyad interaction	Dyad learns within a network
	Network (N)	Network's learning is influenced by an Individual	Network's learning is influenced by a group	Network's learning is influenced by an organization	Network's learning is influenced by a dyad	Network learns through intranetwork interaction

Figur 3 Cross-tabulation of level of learner and context of learning (Knight 2002 s.438)

Vi har her brukt nettverksdeltakernes eksamensessay til å si noe om hvordan de opplever den nettverkskompetansen de har fått- hva den består av. Nivået som lærer er her nettverket: N/I,N/G,N/O,N/D,N/I. Fokuset ligger i kap. 5.5 på nettverkets læring i forhold til skolen (N/O) og (N/ I-O) altså hva de har fått av organisasjonslæring. I kap. 5.3 og 5.4 har vi en mer strukturelle tilnærming til nettverksarbeidet. I kap. 5.6 ligger vekten ligge på nettvirkingen som metode og hva de har vært opptatt av.

En utfordring i det å lage lærende organisasjoner er å bearbeide kunnskapen en har fått for eksempel gjennom prosjekter slik at det videre etableres læringsforhold og at kunnskapen tydeliggjøres ved å sees i forskjellige perspektiver. Læringsledelse i lærende organisasjoner innebærer at en legger til rette for læringsforhold, og skape læringsforhold.

Wadel sier at vi har et læringsforhold når vi har følgende læringsatferd; når det er en kobling mellom det å lære fra seg og det å lære til seg. Men skal vi lære fra oss, må vi også lære til oss, i det minste partnerens mottakerferdigheter, i følge Wadel (2002 s.97.)

Vi vil her være opptatt av å få fram hvordan vi har konstruert våre nettverk for å aktivisere læringsforhold eller læringsbaner, jfr Dreier (1999), Lave og Wenger (1991). Læringsnettverk gir muligheter for å lære til oss og fra oss fra flere kanter. Det gir oss innsikt i å legge til rette for læringsforhold og i følge Wadel gir det "...et mye større potensiale for læring enn læring i enkeltstående læringsforhold" (Wadel 2002 s.99). Noe som også går fram av Knights figur. Men det vil kreve ledelse generelt og læringsledelse spesielt på et nivå som rekker utover den enkelte organisasjon, i følge Wadel (2002 s.105)

Selv om vi sier at nettverk dreier seg om praksisutvikling slik om praksisfelleskap gjør, dreier det seg i våre nettverk om å knyttet praksis og teori sammen, jfr Dale (1993) og Tiller (1999).

Vi har gjennom vår kompetanseheving vært opptatt av å knytte refleksjon og teori til for å utvikle praksisfellesskap.

6.3 Veiledning og læring i praksis - utvikling av læringsbaner

Å endre læreres praksis er en vanskelig og lang prosess. Skal en lykkes sier forskning at det må til støtte og veiledning (Huberman og Miles 1984). Gjennom Differenseringsprosjektet i BFK har vi villet legge til rette for læring for lærere gjennom et samarbeid mellom Høgskolen i Buskerud og BFK. På denne måten skulle prosjektdeltakerne få kvalifikasjoner, støtte og veiledning. Vi har tenkt oss nettverkene som en sentral læringsarena for skolene der de utenfor den vanlige handlingstvungen, kan utvikle felles refleksjon og læring. Med nettverksarbeid satt inn i en bevisst opplæringsmessig sammenheng, håper vi de vil oppnå strategisk kompetanseutvikling.

Vi har ønsket, pga den vekt som forskning legger på utvikling av praksiskunnskap og erfaringsbasert kunnskap, knytte kompetanseutviklingen til læring i egen praksis. I en slik sammenheng ser en på læring som en kontinuerlig prosess som ikke slutter opp fordi kurset er slutt eller fordi en står oppe i ei krise. Ny kunnskap og endring blir mer sett på som uunngåelig i et foranderlig samfunn, der skolen heller ikke forblir statisk. Vi har vært opptatt av at skolen skal ”lære å lære i lag”. Noe som er en viktig kompetanse (Wadel 2002).

Vi har vært opptatt av at kompetanseutvikling skjer i skjæringspunktet mellom erfaringsbasert kunnskap og forskningsbasert kunnskap, og at det gjennom veiledning og et bestemt undervisningsopplegg blir mulig. Kunnskapen blir således utviklet i dette møtet.

For å lage læringsbaner og utvikle praksis, vektlegger teori at det etableres forskjellige typer nettverk; vertikale nettverk innad i skolene (med ledelse og avdelingsledelse/prosjektledelse etc), horisontale for avdelings prosjekter og ymse formål (grupper innad), eksterne nettverk utenfor organisasjonen. I det vertikale nettverket vil ledelsen ha en viktig rolle for å koordinere og kontrollere læringen i organisasjonen. I det horisontale nettverket er det gruppa eller teamet som har en viktig rolle. I det eksterne nettverket er det deltakerne fra forskjellige skoler som har en viktig rolle i læringen. Med utgangspunkt i det vertikale nettverket vil ledelsen kunne utvikle den lærende organisasjonen og styre skolens kompetansebehov. Det horisontale nettverket er sentralt for engasjement og ta vare på og videreutvikle den erfaringsbaserte kunnskapen. I følge Van der Krogt og Warmerdam (1997) hos Muren (2000) har de eksterne deltakerne i det eksterne nettverket en viktig funksjon for å utvikle læring. Gjennom flerdimensjonaliteten kan det utvikles læringsbaner, og hvor vi også kan få til møter mellom teoribasert og erfaringsbasert kunnskap.

Et prosjekt som har fått store ringvirkninger og som har vist til effekter av samarbeid mellom skoler og høyskoler/universiteter, mellom den erfaringsbaserte og aksjonsbaserte og teoretiske kompetansen, er det australske prosjektet; ”Project for Enhancing Effective Learning” (PEEL) (Baird og Northfield 1995). Prosjektet har for eksempel hatt ringvirkninger til Sverige (Fra PEEL til PLAN). Dette er et prosjekt som kombinerer utvikling og kompetanseutvikling, og representerer erfaringer med å balansere de tre nettverksperspektivene (Muren 2000). Prosjektet er basert på ”collaborative action research”. Det representerer en kombinasjon av påvirkningsstrategi og ”forskning på egen praksis” der

deltakerne er frivillig med, og aktivt skapende i prosessen, og ikke bare kompetansemottakere. Det bygger derfor på et konstruktivistisk læringssyn, der endringer vokser fram som en konsekvens av erfaringer og systematisk refleksjon (Muren 2000).

Sentralt i arbeidet med PEEL er forskernes arbeid med lærergrupper på den enkelte skole og i nettverk mellom skoler. Nettverksgruppene innad i PEEL kan også sammenliknes med de nettverksgruppene vi har hatt mellom skoler fordi deltakerne har egne prosjekter i sine klasser.

Nettverkene ble i begge prosjekter fulgt tett opp av veiledning. Flere forskere veiledet PEEL-prosjektet. Den veiledningsstrategien som ble brukt i DIP-prosjektet, har hatt elementer i seg både fra undervisning og rådgivning. Forskjellen på undervisning og rådgivning er at mens undervisning utarbeides med henblikk på alle deltakerne, er rådgivningen mer behovsrelatert og knyttet til individuelle behov. Rådgivning er ikke veiledning, men begrepet er brukt for å vise at veiledningen knyttes opp mot de behov som nettverksdeltakerne legger fram. Undervisning er heller ikke det samme som veiledning, men det kan ligge læring i veiledningen fordi mange vil kjenne seg igjen i problemstillingen. Når deltakerne med veiledere utveksler synspunkter, erfaringer og kunnskaper og overfører dette, kan vi med Gjems (1995) si at de underviser hverandre.

Vi har brukt begrepet prosjekt om de forskjellige endringstiltaket på den enkelte skole. Målet for endringen er ofte å forandre kulturen, og det forutsetter handlinger som har til mål å få til læring. I både PEEL og DIP har en vært opptatt av å få deltakerne til å arbeide etter en aksjonsforskningstilnærming. I DIP ser vi på prosjektene som aksjonslæring der bestemte aksjoner eller prosjekter og delprosjekter, settes i gang for å fremme læring (Tiller 2000). Prosjektet eller aksjonslæringen følger bestemte faser som kan settes inn i en spiraltankegang med planleggingsfase, gjennomføringsfase, evaluering- og analyse/refleksjons-fase, og ny revidering med planlegging osv (Carr og Kemmis 1986, Handal 1989, 1995, Dale 1993, Tiller 1999). Det starter med en prosjektide som kan ha sin bakgrunn i lokalt tuftet forbedring eller utviklingspunkter med planlegging, handling, observasjon eller empiriinnhenting og evaluering, før ny revidering og ny planlegging etc.

Teorien vektlegger at lokal medvirkning og forankring er en forutsetning. Dette er viktig for å skape tilslutning til prosjektet for at de berørte skal bli hørt og kunne påvirke sin situasjon. Prosjektet blir dermed bygd på kjennskap til kulturen. Planleggingsfasen blir derfor viktig for å få dette til. Prosjektet settes i gang, ofte en prosjektleder og en prosjektgruppe, og gjennomføres etter didaktiske planer der det framgår hva som er prosjektets ide og bakgrunn, hva som er prosjektets mål, der det framkommer hvilke aktiviteter/tiltak som skal gjennomføres, hvem som har ansvar og til hvilke tidsfrister og hvordan vurderingen skal skje.

I oppstarten blir det viktig å arbeide med tilslutning til prosjektideene som må være tydelige og avgrensede, planleggingen må være grundig, og ledelsen tydelig. De berørte bør ha nødvendig kompetanse for å drive prosjektet og ha tro på at prosjektet kan føre til ønskede resultat. Hvis skolen har positive erfaringer med prosjektarbeid tidligere og en kultur for å drive denne typen læringssarbeid, vil arbeidet gå lettere (Ballangrud 1997).

I gjennomføringsfasen vil organiseringen av menneskelige ressurser, tid og økonomi spille inn. Engasjement blant de berørte og læreresamarbeid er viktige forutsetninger som bør støttes opp av strukturer som samarbeidstid og egnede fora for å arbeidet. Kompetanseutvikling bør også knyttes til arbeidet (Ballangrud 1998).

Prosjekter bør følges opp av vurderinger underveis og avslutningsvis. Det spinnes ofte myter rundt hva som skjer i prosjektet. Skal det bli effektiv læring ut av det, bør erfaringene legges fram, analyseres og drøftes og sees i sammenheng med teori. Dette er sentralt i aksjonslæring (Tiller 1999). Hele prosjektarbeidet bør sees i et mikropolitisk perspektiv der en arbeider med å få også de mer skjulte prosesser som skjer i forbindelse med prosjektarbeidet fram (Briner 2000, Hargreaves 1996). Dokumentasjonsarbeidet er nødvendig for å få dette til.

Flere andre evalueringsprosjekter blant annet evaluering av L97 (Nesje og Hopmann) bygger på en tankegang om det er flere aktører og hendelser som en må se på om en skal finne endringer i et system. De trekker inn skoler som samarbeider med høgskoler/universitet om kompetansehevingsprogram. De ser på dette ved siden av læreverkene som brukes i undervisning på skolene og på læreplanene. Det at flere forhold virker sammen, kan føre til endringer i praksis.

7 Utfordringer knyttet til å utvikle nettverk som læringsarenaer

Hvordan fungerer nettverk som læringsarena for lærere som driver pedagogisk utviklingsarbeid? Nettverklæringen – hva kan vi si er typisk for den? Hvordan kan nettverklæring støtte opp under skolens læring, og være et organ for læring?

For å si noe om dette blir det først skrevet om de strukturelle forutsetningene som må være tilstede, og videre som styring og saksorientering som en viktig del av dette.

7.1 Tilrettelegging gjennom strukturer

7.1.1 Stukturer

Sentralt i PEEL-prosjektet var veiledernes arbeid med lærergruppen. Lærergruppen besto av frivillige, og gruppen varierte over tid. I slike frivillige grupper er hvordan gruppen fungerer en viktig forutsetning for arbeidet. Det ser vi i både PEEL- prosjektet og DIP-prosjektet. Vi har sett at større sprik blant deltakerne når det gjelder type prosjekter de er involvert i, og større sprik i deltakernes forutsetninger og interesser, krever mer av alle parter.

Et viktig forhold som er beskrevet under kap. 5, er at det på møtene det første året, ble mye repetisjon av prosjektene. De måtte til stadighet begrunne måten nettverkene fungerte på, og det var ikke så lett. Likeledes fikk gruppen etter hvert en forståelse og et begrepsapparat som gjorde at det ikke var så lett å være ny i nettverket. Et annet viktig forhold var at nettverksdeltakerne måtte kjenne hverandres prosjekter og ikke minst personen bak prosjektet. Tillit og åpenhet er helt sentralt, og tar noe tid å utvikle. Nettverkene brukte tid på å utvikle holdningene til det å lære gjennom nettverk, og se nytten av det.

Nettverkene brukte tid på å bli kjent og utvikle nettverksholdningene sine. Noe av dette skyldes for liten kontinuitet i deltakelsen. Men en kan heller ikke se bort fra at det å lage et forum for kunnskapsdeling tar tid – noe som vi ikke er nok bevisst på. Vi tror kanskje at læringsforhold, jfr Wadel (2002) kap.6.2, er der med en gang. Vår erfaring er at de utvikles, og det tar tid.

Strukturen på møtene i de forskjellige nettverkene var nesten lik. Men det var viktig at strukturen møter deltakernes behov. Det viser forskning fra PEEL (Baird og Northfield 1995 s.39) og empirien fra DIP. For eksempel kan vi se at det har blitt brukt flere innfallsvinkler for å knytte prosjektene til relevant teori. Dette har gjort at nettverkene har utviklet seg noe ulikt. Nettverkene preges av deltakerne.

7.1.2 Styring og saksorientering

Deltakerne legger vekt på faste møter og et visst antall møter. Det er en viktig del av det å få til kontinuitet og forutberegnelighet. Fordi skoledagen er hektisk var det viktig å være nøye med å avtale møteplaner for store deler av året. Det måtte heller ikke gå så lenge mellom møtene at vi glemte prosjektene.

Oppstart i nettverkene ble og blir problematisk når det i utviklingsarbeidet på skolene ikke tenkes langsiktig mht hvilke lærere som skal delta i prosjektene. Blir det å få stillingsprosenter til å gå opp viktigere enn det å få til kontinuitet i utviklingsarbeidet, får det konsekvenser for både skolenes utviklingsprosjekter og nettverksarbeidet.

Ledelse av møtene var viktig. Det kan synes som et paradoks at nettverkslederen var så sentral i flate nettverk. Vi hadde i prinsippene lagt vekt på at dette var et horisontalt og flatt nettverk der det ikke var posisjon på skolen som var avgjørende. Vi framsto alle med likt utgangspunkt; vi skulle drive våre utviklingsprosjekter. Selv om nettverkslederen skrev møteinnkalling og referat, var dette ofte i samarbeid med veileder, og saklisten var alle med å utarbeide slik at de fikk inn sine ønsker og behov. Det var nødvendig at en hadde de administrative funksjonene. En kunne nok her velge mange former for møteledelse. Den kunne for eksempel gå på omgang, det kunne være to som hadde den. I PEEL-prosjektet hadde de god erfaring med to møteledere som delte ansvaret og stimulerte hverandre (Braid og Northfield 1995 s.42). I våre prosjekter har den faste veilederen samarbeidet med nettverkslederen om dette. Det første året gikk en pengepott til den skolen som hadde nettverksledelsen. Men i de påfølgende årene ble dette diskutert og en stor del av pengene ble nettverksdeltakerne enige om å bruke til turer for nettverket. Om det var den flate strukturen som framtvang at pengene skulle gå til nettverket og ikke til den skolen som hadde nettverkslederen, eller om det var andre forhold som tvang det fram, kan en ikke si noe helt sikkert om.

7.1.3 Kontinuitet og deltakelse

Nettverkslederen har hatt en viktig rolle. De har sammen med veileder følt ansvaret for å få kontinuitet i møtene, skrevet innkalling og referat og ledet møtene, stått for organisering av møter og ekskursjoner. Når de ikke var på plass, i de tidlige nettverksfaser, ble det tungt for veileder å dra nettverket i gang. Noe som kanskje skyldes at nettverk var noe nytt, en forholdsvis ny måte å tenke kompetanseheving på, og usikkerhet knyttet til om en fikk noe igjen for å møte andre en ikke kjente, og problemer med å få fri fra undervisning.

Når vi legger vekt på oppstart og kontinuitet i nettverkene, er det fordi mangelen på personkontinuitet var et problem i nettverkens første år. Dette ble også påpekt i Bisal, Brantser og Sørli's evaluering (2001) av nettverkene etter første år. Nettverksteori har vektlagt de strukturelle sidene av nettverksarbeidet (Mizruchi 1994 s. 338, hos Grønmo og Løyning 2003 s.44) og lagt mindre vekt på aktørperspektivet. En vet videre fra nettverkslitteratur (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 således et viktig fundament for arbeidet. Ofte har bedrifter kontrakter som i stor grad regulerer forholdet mellom nettverksdeltakerne. Den faste strukturen binder deltakerne (Haugland 1996). I jentenettverk er det kanskje det sosiale viktigere (Nygård og Nilsen 1992). I våre nettverk kan vi kanskje si at det er det sosiale og læringen/ utbytte som binder. Siden arbeidsgiver ikke la strukturer for å binde deltakelsen, måtte det bli hva som skjedde på møtene med nytte for den enkelte som gjorde at de ville møte gang på gang. Deltakerne kjente ikke hverandre innledningsvis. Den mer sosiale bindingen kom derfor først etter ei tid. Kompetansemodulene med de krav de stilte, kan nok også sies å ha vært et viktig lim i våre nettverk.

Et viktig prinsipp i vårt opplegg har vært å gjøre lærerne til aktive deltakere i sin egen videreutdanning ved at de har hatt stor innvirkning. De har hatt innvirkning på læreplanen, videre har de hatt innvirkning på hvilke saker som tas opp. De har lagt fram sine synspunkter

og erfaringer, de har lagt fram teorier, spredd sine erfaringer på konferanser, skrevet om sine erfaringer i essay som en del av etterutdanningen etc. Gjennom dette arbeidet har de oppnådd stor bevissthet om hvor de står i det å drive utviklingsarbeid. Men denne bevisstheten har ikke vært der hele tiden. Mange diskusjoner har dreid seg om hva de egentlig får ut av nettverksarbeidet. Baird og Northfield (1995 s.40) evaluerte sine lærergrupper, og de mente lærerne var svært beskjedne på egne vegne når det gjaldt å utbasunere hvor langt de har kommet i sine endringsprosesser. Noe av det sammen har nok gitt seg utslag i diskusjoner underveis i nettverkene her også.

PEEL-forskerne Mitchell og Northfield (Baird og Northfield 1995 s.123) sier: ”...der findes et meget stort antal ofte meget dygtige lærere, som mener, at passiv læring er et alvorligt problem, og som søger at finde frem til forskellige måder at forbedre læringen i deres klasseværelser på . Disse lærerne vil derfor altid reagere positivt på nysabelser, som på troverdig og gennemførlig vis tager fat på dette problem. Det er sørgeligt, at vores system gør det så vansekligt at udløse og anvende dette enorme potensiale av energi til brug for forandring og udvikling, samt at det er så vanskelig at planlægge sådan, at folk får tid og støtte til at reflektere og samarbejde”.

De mener at det er det å sette i gang disse endringene og etterutdanningen som er så vanskelig, kompleks og fullstendig forskjellig fra gang til gang.

7.2 Nettverkets innhold

7.2.1 Frirommet

Empirien viser at noe av det beste med nettverkene var at deltakerne kom vekk fra handlingstvungen. Det har blitt et frirom der de kunne drøfte problemer med likesinnede og veiledere. Det å ha tid til å trekke seg tilbake og reflektere over det de gjør, er det vanligvis ikke gitt rom for i skolen. Til tross for at litteratur om lærerprofesjonalisering vektlegger dette for å øke kvaliteten i lærerarbeidet (Dale 1993, Handal 1989,1995). Dette var et stort savn hos lærerne, og det kunne se ut som behovet for dette frirommet, ble enda klarere etter hvert.

Empirien viser at frirommet også kan være et frustrasjonsforum. Et forum som har gitt mange muligheter for å komme lenger i å utvikle praksisen sin. Det vil være en utfordring å lage forum som ikke blir et forum der en ”koser med misnøyen”. Veiledning kan da være et viktig innslag for å få støtte, og hindre stillstand. Veiledningens mål er å utvide forståelsen og holde saksorienteringen og retningen. Det å trekke seg tilbake fra den daglige handlingstvungen, var svært viktig for deltakerne, og en viktig positiv erfaring som de tok med seg tilbake til skolene.

En annen side ved å komme med frustrasjoner er at en gjennom å vise fram sine problemer, åpner opp for andre. En viser seg fram. På den måten kan en også si at det legges til rette for åpenhet og utvikling av tillit, som forskningen viser at er sentralt i slikt arbeid. Vi har brukt tid på ”å lære til oss og lære fra oss” eller det å utvikle læringsbaner, jfr Wadel (2002) kap.6.1.

7.2.2 Nettverkslæring – kompetanse for skolen som organisasjon?

Nettverkene har vært på utviklingsarbeidet på skolene. De har vært opptatt av hvordan få til læring i skolen for både lærere og elever. Når de har vært opptatt av slike problemstillinger, blir organisasjonsperspektivet tydelig. De har måtte forholde seg til skolen som system. I flg Knights (2002) figur i kap 6.2, har mye av tradisjonell kursing i skolen et individuelt fokus og kan sies å ligge i rute (I/ O), eller (I/(I-O)).

Noe av det som er unikt ved etterutdanning og samarbeid i nettverk, har vært at fokuset for arbeidet har vært på det en kan kalle skolens organisasjonsnivå. Det er det å drive utviklingsprosjektene som har vært fokus. Fagkonferanser og Fagtorg som holdes i BFK for lærere, får lett et annet og helt individuelt perspektiv der lærerne er opptatt av sin undervisning og sine elever. Praksisfortellingene og erfaringene dreide seg mye om vilkårene og mulighetene for å drive aksjonslæring i skolekulturen. Det dreide seg både om å involvere elevene, men også lærere og ledelse, og også se dette i en større kontekst (systemperspektiv). Nettverkslæringen er i følge dette læring på flere nivåer og fra flere kontekster (den går over flere felt i Knights figur); nettverket lærer av den enkelte (N/I), nettverket kan lære av en gruppe fra en skole for eksempel (N/G), nettverket lærer fra enkelte skoler og eventuelt av dyader (N/O), (N/D) og nettverket lærer ved at det er et intra-organisatorisk nettverk (N/I-O); lærer fra skolene som er med i nettverket. Av denne figuren og koblingene går det fram hvor mye større erfaringsmengden kan bli.

Graonovetter har skrevet om styrken i svake bånd knyttet til nettverk. Granovetter (i Grønmo og Løyning 2002 s.47) sier at et båndets styrke avhenger av hvor mye tid om går med til relasjonen, relasjonens emosjonelle intensitet, dens intimitet og hvor mange gjensidige tjenester som karakteriserer relasjonen. Resonnementet bak teorien om svake bånd går i hovedtrekke ut på at svake bånd sannsynligvis vil gi ny og unik informasjon. Mens der det er sterke bånd mellom to personer vil de ha mange felles kontaktpunkter, som gjør at de gir og får den samme informasjonen. Mens svake bånd vil bringe informasjon på tvers av grupper. Ut fra en slik tankegang vil det å komme ut av egen organisasjon og knytte nye forbindelser med andre, kunne gi viktig informasjon.

Med bakgrunn i erfaringer i egen skolekultur har nettverkene lettere kunnet se mønstre og utfordringer når de har sammenliknet med andres erfaringer og synspunkter. Dette har kunnet gi utvidet forståelse og motivasjon til å gjøre noe med de utfordringene en står overfor. Motivasjonen kunne kanskje også komme fordi de pga støtte og veiledning fra hverandre fikk lyst til å gjøre noe når de kom tilbake til skolen, og som de kunne fortelle om på neste møte. De sier at nettverk fører til økt forpliktelse. Det kan tyde på at prosjektforpliktelsene har blitt tydeligere. Det sosial aspektet, ved denne måten å lære på, og praksisorienteringen kan ha økt engasjementet for å drive fram endringer.

Med bakgrunn i mange forskjellige beskrivelser av skolekulturer har de sett mønstre, som har gjort at de ikke så lett blir blind for egen kultur, jfr Lave og Wenger (1991). De har sett eksempler på at det nytter å arbeide med problemene. De har fått se resultater; strukturer ble for eksempel lagt mer til rette etterhvert i prosjektførløpet. De har merket behovet for ledelsesforankring, jfr kap 5.5.2. De har fått ledelsen mer involvert og sett resultater av det. Men fortsatt er det utfordringer knyttet til hvordan det gode samarbeidet med ledelsen bør være i prosjekter. De har gjennom arbeidet prøvd å bygge allianser og nettverk oppover i skolehierarkiet og utover mot lærerne. Men det er fortsatt store utfordringer her med å bygge allianser for en lærende organisasjon og legge strukturer til rette. Videre ser de behovet for å arbeide med arenaer hvor de kan overføre tankegangen fra nettverksarbeidet på forskjellige

refleksjonsarenaer eller horisontale og vertikale nettverk innad i skolen, jfr kap. 5.5.3. Nettverksdeltakerne har sagt noe om hvilke utfordringer de får når de skal samarbeide med kollegaer og ledelse om prosjektene, eller sagt på en annen måte; når deres kunnskap skal transformeres på tvers av forskjellige praksisfellesskap som en del av deres læringsbaner.

Det de sier i ettertid er at mye mer kunne vært gjort fra den enkelte aktør, på skolene og i nettverkene. De ser alt mye klarere nå, sier de.

Endringsarbeid krever motivasjon, sies det. Læringsmiljøundersøkelsen i BFK (Johansen 1999) viste at det var et motivasjonsunderskudd, alle ventet motivasjon fra leddet over. Dette er en litt pussig måte å tenke motivasjon på, som noe som kommer utenfra og ovenfra. Men selv om ikke all personlig stimulering kan komme ovenfra, er det mange strukturelle forhold med for eksempel utvikling og ledelse av læringsbaner som bør komme ovenfra. Med vekt på selvbestemmelse og kompetanse knyttet til den sosial kontekst og miljø, har empirien fra nettverkene vist at motivasjon kan hentes ut fra slike praksisfellesskap med læringsbaner der det er sammenheng mellom utfordringene deltakerne står overfor. Men en er da avhengig av at læringsmiljøet er slik at det fungerer som motivasjon. Da er en avhengig av at både de sosiale, de faglige og de organisatoriske kravene blir oppfylt både til læringsarenaer på den enkelte institusjon og mellom institusjoner. Det krever intraorganisatorisk læringsledelse, jfr Wadel (2002) slik at forskjellige nivåer blir bundet sammen (jfr fig kap. 6.1).

7.3 Utvikling av praksisfellesskap gjennom etterutdanning og veiledning

7.3.1 Veiledning i nettverk

Veiledning og støtte er viktig i endringsarbeid. I empirien kommer det fram at nettverkene også kunne være et forum for frustrasjon. I dette arbeidet blir veiledningen viktig for å belyse problemene og komme videre. Det å komme med relevante innspill, spørsmål og teoritips er viktig. Gjems (1996 s. 75) skriver at det er viktig at veileder kjenner til, og helst er ansatt i samme type organisasjon og har samme stillingskategori som deltakerne. Mer vekt på erfaringslæring og praksisfellesskapsperspektiv kan stille større krav til veiledernes kjennskap til praksisfeltet ved siden av kjennskap til relevante teorier.

Mange endringsprosjekter legger lite vekt på den kulturen endringen skal skje i. Med utgangspunkt i tenkningen knyttet til praksisfellesskap kommer det tydelig fram at endringer tar utgangspunkt i noe som er, som ligger i tradisjonen og skolekulturen. Endringer kan derfor fordr avlæring og relæring. Omfattende endringer av annen grad som fordrer endringer i lærer og elevroller, krever grundige læringsprosesser (Cuban 1994).

Et viktig fundamentalt for å drive utviklingsarbeidet er at en har god forståelse for hva en driver med; en god forståelse av det faglige innholdet i prosjektet, og det å kunne artikulere det. Her i kap. 5.4 kalt nettverkens ”faglige fokus”. Mange utviklingsarbeider stranded på diffuse mål og diffus prosjektforankring fordi de har for liten forståelse av hva de vil med prosjektet og hva det innebærer.

7.3.2 Veiledning og aksjonslæring

Men det var også viktig at deltakerne fikk god forståelse for hvordan en skulle drive prosjektene og aksjonslæringen. Selv om mange lærere driver prosjektrettet undervisning,

mente mange at det å drive utviklingsprosjekter er noe annet. Empirien viser til flere problematiske forhold knyttet til det å få til aksjonslæring. Selv om ikke deltakerne er spesifikke på nytten av de skriftelige søknadene, ble dokumentene utvekslet og brukt i nettverk. Skrifteligheten kan ha vært nyttig selv om enkelte nettverksdeltakere mente at de ikke brukte planen. Det å ha en plan gjøre at mange blir redde for å endre/revidere prosjektene, og planene blir til tvang. Verktøy i prosjektarbeid er ofte utarbeidet av næringslivet og for næringslivet. Denne måten å tenke prosjektledelse på (Briner 2000) ble sett i forhold til aksjonslæring (Tiller 1999). Ved hjelp at forskjellige perspektiver håpet vi at deltakerne lettere kunne finne sin egen måte å drive prosjektene på.

En annen viktig side ved aksjonslæringen er viktigheten av å vurdere tiltakene. Arbeidet kan tyde på at vurderingstradisjonen står svakt ved skolene, til tross for at skolebasert vurdering er lovfestet. Temaet ble tatt opp på fellessamlingene og i veiledningene, men her er det fortsatt mye som gjenstår for at vurdering blir en naturlig del av det å drive utviklingsarbeid. Det er også viktig å finne metoder som er tjenelige, som egner seg til å utvikle praksisfellesskapet til lærere. Dette blir en utfordring i ei tid der standardiserte IKT-skjemaer blir pålagte verktøy, med mer vekt på rapportering til myndighetene enn til utvikling internt.

Vi ser at denne måten å tenke skoleutvikling på - systemteoretisk og dynamisk - fordrer at skoleledelsen trekkes inn på en annen måte enn det empirien i denne rapporten beskriver. Et viktig neste ledd for BFK vil derfor være å bygge videre på den tankegangen og den kompetansen som DIP - prosjektet har etterlatt seg.

Vekten på praksisfellesskap får fram det dynamiske, men også det komplekse ved det å drive utviklingsarbeid knyttet til praksis. En må se delene som skolene består i og den kontekst den er en del av i sammenheng, jfr figur kap.6.1.

Behovet for å reflektere systematisk ble for mange klarere underveis. Det er ofte en forutsetning for refleksjonen at en har foretatt evalueringer, og det gir rikere muligheter for bearbeiding om disse er skriftelige. Skolekulturen har i liten grad utviklet skriftlighet, og vi arbeidet med å få deltakerne til å skrive ned sine erfaringer og formidle dem over First Class. Først da de skulle skrive eksamensessayene ble dette gjort systematisk. Men mange flere ser i ettertid viktigheten av at dette ble gjort. Det er viktig å arbeide med å utvikle metoder og sjangre som lærere føler seg fortrolig med der nytten står i forhold til arbeidet. Men en ser ikke nytten klart før man er i gang med skrive- og refleksjonsarbeidet. For de fleste er det en stor bøyg å komme i gang med skrivingen.

PEEL-forskerne (Braid og Northfield 1995 s.108) legger vekt på som mye annen teori om skoleutvikling, at endringene må være forankret på ledelsesnivå. Organiseringen av DIP gjorde dette vanskelig. Her skulle skoleledelsen være de som ledet utviklingen lokalt. Nettverksdeltakerne har stilt seg noe kritisk til måten dette er gjort på. Men de har arbeidet med dette, noe som blant annet førte til at skolene etter hvert la rammer rundt prosjektene.

For å utvide deltakernes begrepsapparat og refleksjonsbakgrunn var teoritilknytningen viktig. Vi la vekt på å trekke inn litteratur som deltakerne kunne knytte til sin praksis. Dette var blant annet litteratur som var blant annet evalueringsforskning hentet fra Differenseringsprosjektet utført av Læringslaben, og det var det som ble skrevet om DIP i BFK. Videre var det viktig å trekke inn litteratur som kunne belyse det som ellers var fokusområder for nettverkene som litteratur om ansvar for egen læring og elevmedvirkning, teori om entreprenørskap og om yrkesretting for å nevne noe. Halvparten av litteraturen var derfor etter deltakernes eget valg.

Dette viste seg for de fleste å være teori som var tatt opp på nettverksmøtene, og tett knyttet til deres praktiske utfordringer.

Det kommer ofte fram at teori er noe universelt, men praksis er noe situasjonsbestemt forgjengelig. Er det slik? Denne todelingen gir lite mening. Å tenke og handle er ingen dikotomi som foregår i et historisk vakuum, men i en spesiell intellektuell tradisjon (Carr og Kemmis 1986). Teori og praksis er vel heller to sider av samme sak, det dialektisk forhold, som må knyttes til situasjon og historie. Det blir derfor viktig å finne og utvikle teori som er egnet til å stå i et slikt forhold til praksis.

Nettverkene med fellessamlinger, konferanser og samarbeid mellom høgskolen og skolene, har ført til at vi alle har fått mange flere i det personlige nettverket vårt. Det gjør at høgskolen og skolefolkene kjenner hverandre og hverandres kompetanse. Det gjør det lettere å henvende seg til hverandre. Det har vi hatt mange eksempler på. Tiltak for å utvikle samarbeidet har alle parter nytte av.

Vi har vært opptatt av å vinne ny kunnskap gjennom nettverksarbeidet ved blant annet å arbeide med erfaringer, refleksjon og aksjonslæring (jfr Dale 1993, Tiller 1999). Det vi kunne utviklet videre var med utgangspunkt i aksjonslæringsprinsipp i nettverk, legge enda mer systematisk vekt på interorganisatorisk læring. Dette kunne for eksempel gjøres ved å legger opp til flere aksjoner på tvers av skolene. Ikke for å gjøre det sammen på hver skole, for vi har erfart at hver skole må ut fra sin kultur få sin tilpassede aksjon, men for spennende læring og utvikling blant lærere og skoler. Men for å få til det kreves det blant annet mer kunnskap i ute i praksisfellesskapene og mer vekt på ledelse av læringsforhold og læringsbaner.

Vi vil avslutte med noen ønsker for framtida fra nettverkene. De sier der slik:

” AFEL-gruppa har i prosjektperioden oppnådd felles forståelse for aksjonslæring og så smått prøvd å praktisere den. Dersom dette spirende arbeidet skal få en varig virkning for Buskerud fylkeskommune som lærende organisasjon, må nettverksarbeidene få fortsette, og de må få gode arbeidsforhold også etter at det treårige differensieringsprosjektet avsluttes våren 2003.” (Rapport AFEL s.4)

”For framtidig etterutdanning vil nettverk være en god metode for kompetanseheving i og med at det kan ta utgangspunkt i den erfarte virkelighet, dvs de daglige utfordringene vi som lærere står i og er opptatt av. Det blir læring når problemstillingene tas med fra praksissted til nettverk, sees i lys av andres erfaringer og teorier, videreutvikles, bevisstgjøres og fungerer støttende i nye utfordringer.”(Rapport AFEL s.26)

”Utdanningsadministrasjonen i BFK har antydnet at arbeidet i DIP-prosjektet skal videreføres, bl.a. gjennom nettverksdannelse. Vår anbefaling er da at nettverksarbeidet må forankres i den enkelte skole, at både ledelse og ansatte blir trukket inn i et konkret og godt planlagt utviklingsarbeid på den enkelte skole. Vi er også opptatt av at den treårige kompetansebygginga som har skjedd i nettverkene i DIP-prosjektene blir nyttiggjort i skolenes videre utviklingsarbeid” (Rapport UB s.25)

”Vårt nettverk ser behovet for å fortsette å ”nettvirke” videre, men nettverket vil dekke andre behov enn det vi hadde da nettverket startet. I evalueringen av differensieringsprosjektene og nettverkene bør en ta stilling til:

- Vil prosjektledere og koordinatorer fortsatt kunne gjøre en like god jobb når nettverket avsluttes og den enkelte må klare seg uten den støtten nettverket har gitt?
- Kan nettverkene være med å utvikle og fornye skolen selv om de ikke lenger er knyttet til spesielle prosjekt?
- Hvordan skal vi videre kunne stå i rollen som sokratiske klegger?” (Rapport PV s.13)

8 Oppsummering

Første del av rapporten, kap.1 – 3, omhandler samarbeidet mellom Buskerud fylkeskommune og Høgskolen i Buskerud. Det går der fram i grove trekk hva samarbeidet om Differensieringsprosjektet har dreid seg om.

Den andre delen av rapporten, har en mer forskningsmessig tilnærming (fra kap.4). Rapporten ønsker å si noe om hvordan nettverk fungerer som læringsarena for lærere som driver pedagogisk utviklingsarbeid. Hvordan kan nettverklæring støtte opp under skolens læring? Det blir kort redegjort for hvordan nettverkene er organisert, og mål og prinsipper som ligger bak nettverksarbeidet. Videre kommer det fram at oppstart, kontinuitet, deltakelse og hvordan nettverkene organiserte møtene har vært viktige forutsetninger for at nettverkene skal fungere. Vi kan kanskje si at en nesten fast struktur har blitt institusjonalisert (kap.5.1 – 5.4).

Når det gjelder den innholdsmessige siden av nettverksarbeidet, har det å ha et godt grep om hva prosjektene skal dreie seg om og få vite mer om det, har vært et behov hos deltakerne (kap.5.5).

En sentral del av nettverksarbeidet har vært å støtte skolenes utviklingsprosjekter. Gjennom nettverksarbeidet har deltakerne satt søkelyset på forskjellige sider av skolekulturene som er viktige for utviklingsarbeidet lokalt. De har vært opptatt av ledelsens rolle og det å utvikle skolen til en lærende organisasjon, og viser gjennom sine erfaringer til utfordringer i arbeidet med endringsprosessen. Nettverkene har gitt deltakerne viktig inspirasjon og motivasjon i arbeidet. De sier de har fått kompetanse i arbeidet som skolene og skolesystemet bør bygge videre på (kap.5.6 – 5.7).

Ved hjelp av kap.6 ønsker vi å sette empirien i kap.5 i en teoretisk sammenheng. Dette gjøres ved hjelp av teori om læring og praksisfellesskap, læring i organisasjoner og nettverk, og veiledning

Nettverksarbeid – en arena for endringsarbeid (kap.7)? Nettverksdeltakerne er kompetente deltakere. Nettverket kan kanskje sees både som et frustrasjonsforum og et frirom, men først og fremst som en arena for læring. I forhold til kompetanseutviklingen har vi vært opptatt av å lage et felles begrepsapparat, og det å utvikle sider ved aksjonslæringsformen. Sentralt i arbeidet med aksjonslæring, har vært vurdering, refleksjon og veiledning med utgangspunkt i deltakernes praktiske prosjektutfordringer.

Hvilke utfordringer står vi overfor i nettverksarbeidet? Hvordan kan nettverkene lære ved at de har deltakere fra forskjellige skoler (N/I-O), jfr fig kap 6.2? Læringen har lagt vekt på læring for nettverket og læring for individ og skoleteam og for skolen som organisasjon. Slik det kommer fram her, er nettverklæring noe annet og mer enn organisasjonslæring.

Vi har vært opptatt av å få fram den kollektive læringen i nettverkene, slik den kommer fram i grupperapportene. I tillegg har vi vært opptatt av organisasjonsperspektivet sett fra nettverkene fordi det har vært sentralt i arbeidet med å få til differensiering i skolen. I så måte

har nettverket vært et noe spesielt læringsorgan og, i følge deltakerne, en viktig del av deres læringsbaner der fokuset har vært på skolens endrings – og læringsprosesser. De har vært opptatt av aksjonslæring i skolekulturen og gjennom det fått stor innsikt og forståelse i skolens kulturutvikling og læringsprosesser.

Nettverkslæring er noe mer enn summen av det hver nettverksdeltaker vet, og noe annet enn det de vet fra sin organisasjon. Nettverkslæringen har resultert i at de har endret eller utviklet sine holdninger til hva læring i nettverk og organisasjon kan være; til strukturforutsetninger, til læreprosesser og viktige og nyttige innholdselementer nært knyttet til utfordringer, erfaringer og teori i flere praksisfellesskap. Nettverkene og nettverkslæringen kan sies å ha vært en viktig del av læringsbanene deres i Differensieringsprosjektet, ”et lim” som har hjulpet dem til å se sammenhenger klarere. Gjennom de sosiale relasjonene og den nære praksistilknytningen, har deltakerne måtte forholde seg aktivt til hva læring og endring kan være. Eller sagt på en annen måte; det kan se ut som nettverksarbeidet har gitt økt forståelse for det å se seg selv i forskjellige læringsforhold. Det kan se ut som det har gitt økt forståelse i forhold til de læringsbanene de deltar i, og det kan se ut til å ha satt læringen inn i en større samfunnsmessig kontekst.

9 Litteraturliste:

Argyris, C. & Schön D,A.1996. *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts:Addison-Wesly

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 utvikning? *Norsk pedagogisk tidsskrift nr 6*.

Ballangrud, B.2002. *Nettverksarbeid – En læreplan for endringsarbeid*. Arbeidsnotater fra Høgskolen i Buskerud ISSN 0807-447X

Ballangrud, B.2002. *Lærernetttverk som basis for endringsarbeid*. Underveisrapport 2. Høgskolen i Buskerud

Braid, J.R. og Northfield, J.1995. *Erfaringer fra PEEL prosjektet – et australsk læringsforsøg*. Århus: Forlaget Klim

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

Cuban, L.1992. Curriculum stability and change. I Jackson, P.W. (Red): *Handbook of research om curriculum*. New York: McMillan Publishing Company

Dale, E.L. 1993. *Den profesjonelle skole*. Oslo; Ad Notam Gyldendal

Dreier, O.1999.Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I Nielsen,K & Kvale, S. (red). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo; Ad Notam Gyldendal

Dysthe, O.2001.(red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Fyrand, L. 1994. *Sosialt nettverk*. Oslo; Tano

Gjems, L. 1995. *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo; Universitetsforlaget

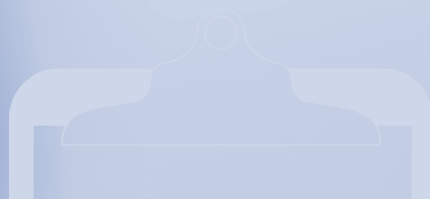
Grøvdal, O. 2001. *Underveisrapport prosjekt Differenserings og tilrettelegging i videregående opplæring – Buskerud (2001)*

Grønmo, S. & Løyning,T. 2003. *Sosiale nettverk og økonomisk makt. Overlappende styremedlemskap mellom norske bedrifter 1970 – 2000*.Bergen; Fagbokforlaget

- Handal, G. 1989. Lærerne og "den andre profesjonaliteten". Jordell, K.Ø. & Aamot, P.O. (Red.): *Læreren – fra kall til 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
- Hargreaves, A. 1996. *Lærersamarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo; Ad Notam Gyldendal
- Haugland, S.A. 1996. *Samarbeid, allianser og nettverk*. Oslo: Tano
- Huberman, M.A. & Miles, M.B. 1984. *Innovation up Close. How School Improvement Works*. New York/London: Plenum Press
- Johansen, T.H. 1999. *Buskerud – den videregående skolen. Vurdering av læringsmiljøet 1999*. Rapport fra Norsk Gallup
- Lave, J. 1999. Læring, mesterlærer, sosial praksis. I Nielsen, K og Kvale, S. (red). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo; Ad Notam Gyldendal
- Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Nesje, K. & Hopmann, S. 2002. En lærende skole. L97 i skolepraksis. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- 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 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"*
- Van der Krogt, F. & Warmerdam, J. 1997. Training in different types of organizations: Differences and dynamics in the organization of learning at work. *International Journal of Human Resource Management* 8/1997.
- Wadel, C. 2002. Læring i lærende organisasjoner. SEEK a/s Flekkefjord 2002



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



HØGSKOLEN
i Buskerud