

# RAPPORT RAPPORT

## Kunnskapsledelse ved videregående skoler

Ledelsens rolle ved utvikling av kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform

Brit B. Ballangrud  
Åsmund Dimmen  
Kåre Slåtten





**Rapporter fra Høgskolen i Buskerud**

**Nr. 57**

**Kunnskapsledelse  
ved videregående skoler**

Ledelsens rolle ved utvikling av  
kontaktlærerfunksjonen og  
pedagogisk plattform

Av

**Brit B Ballangrud**

**Åsmund Dimmen**

**Kåre Slåtten**

**Hønefoss, august 2006**

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

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

ISBN 82-91116-77-6

ISSN 0807-4488

## **Forord**

Denne undersøkelsen representerer en form for evaluering av det to-årige ledelses- og skoleutviklingsprogrammet som Buskerud fylkeskommune har gjennomført i 2004-2006.

Evalueringen har som hovedspørsmål om ledernes bidrag til endringsprosesser kan sies å være i samsvar med visjonen om den lærende organisasjon.

Alle informanter takkes for at de fant tid til å dele erfaringer og refleksjoner med oss i en meget hektisk tid.

Hønefoss, 23.08.06

Brit B Ballangrud

Åsmund Dimmen

Kåre Slåtten

## Innhold

1 Innledning	1
2 Problemstilling	2
3 Lærende organisasjon og kunnskapsledelse	4
4 Design, metode og datagrunnlag	8
5 Uttrykte behov for kunnskaps- og kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen	13
6 Skolenes planer for kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform for 2005-2006	16
7 Skoleutvikling og endringsledelse 2005-2006	19
7.1 Arbeidsinstituttet (AI)	19
7.2 Drammen videregående skole	21
7.3 Eiker videregående skole	25
7.4 Gol videregående skole	29
7.5 Hønefoss videregående skole	30
7.6 Kongsbergkolene	35
7.7 Lier videregående skole	36
7.8 Numedal videregående skole	39
7.9 Ringerike videregående skole	40
7.10 Rosthaug videregående skole	44
7.11 Røyken videregående skole	46
7.12 St. Hallvard videregående skole	49
7.13 Strømsø videregående skole	53
7.14 Ål videregående skole	58
7.15 Åssiden videregående skole	61
8 Ledergruppens vurdering av endringsledelse i praksis i skoleåret 2005-2006	64
8.1 Utvikling av skolens ledergruppe	64
8.2 Rammevilkår for endringsledelse 2005-2006	64
8.3 Organisering av ledelsesfunksjonen	66

9 Utviklingsarbeidet i 2005-2006 og ledelsens refleksjoner	67	67
9.1 Endringsstrategi og konkrete tiltak	67	
9.2 Læringsperspektiv i arbeidet	68	
9.3 Motivasjonsspørsmål	69	
9.4 Bruk av ulike læringsarenaer og nettverk	71	
9.5 Innslag av veiledning	71	
9.6 Tilbakemeldingssystem	72	
10 Skoleeier og kunnskapsledelse		73
10.1 Fylkesutdanningssjefens rolle i skoleutvikling	73	
10.2 Utdanningsavdelingen og skoleutvikling	74	
10.3 Skoleeiers rolle	76	
11 Kunnskapsledelse og utvikling av den lærende organisasjon		78
11.1 Skoleutvikling og hverdagsproblemer	79	
11.2 tid til skoleutvikling i det daglige arbeidet	81	
11.3 Organisering i skolen	82	
11.4 Læringsarenaer	82	
11.5 Perspektiver på læring og motivasjon	84	
11.6 Samarbeid og eksterne nettverk	85	
11.7 Lederrolle - distribuert ledelse	86	
11.8 Konsulenters rolle	87	
11.9 Veiledning i en lærende organisasjon	89	
11.10 Tilbakemeldinger	89	
11.11 Kultur for endring	90	
12 Ledelsesutvikling 2000-2006		92
12.1 Fleksibel organisering av faglig/pedagogisk Utviklingsarbeid	92	
12.2 Tilbakemeldinger og pedagogisk veiledning	93	
12.3 Organisering av saksbehandlingsoppgavene	94	
12.4 Pedagogisk ledelse og profesjonell autonomi	95	
12.5 Pedagogisk ledelse og ledelsesutvikling	96	
12.6 Hovedkonklusjoner	97	
13 Sammendrag		99
Referanser		101
Vedlegg		

## 1 Innledning

Bfks ledelses- og skoleutviklingsprogram 2004-2006 hadde en meget omfattende målsetting. Hovedmålet har vært knyttet til endringsledelse og utvikling av den lærende organisasjon. Ledelsesprogrammet ble knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid ved den enkelte skole, og det ble forutsatt at hver skoles utviklingsarbeid skulle være en arena for endringsledelse, og framstå som eksempel på hvordan en kan utvikle skolen i retning av en lærende organisasjon.

Programmet har omfattet ca 40 toppledere (rektorer og ass rektorer), og ca 90 mellomledere i den videregående skolen i Buskerud. HiBu har hatt ansvaret for del II, mellomlederprogrammet, som har omfattet skoleutviklingsprosjekter, veiledning av ledergruppen på skolene, kurssamlinger om endringsledelse og arbeid i basisgrupper samt nettverksgrupper på tvers av skolene.

Rapporten "Lærende organisasjoner. Mellomlederne og kunnskapsledelse" (Dimmen 2005) forsøkte å gi en vurdering av hvordan mellomlederne ved de videregående skoler i Buskerud etter det første året av ledelsesprogrammet oppfattet "kunnskapsledelse", og hvilke dilemmaer som framstår i praksis i "lærende organisasjoner".

Fylkeskommunenes kompetanseutviklingsplan for 2005-2008 som del av Kunnskapsløftet og Kompetanseløftet fastsatte så at skolene i 2005-2006 spesielt skulle ha fokus på utvikling av kontaktlærerfunksjonen og skolens pedagogiske plattform. Fylkesutdanningssjefen bevilget særskilte prosjektmidler til disse to områdene. Det ble lagt til grunn at lederne dette skoleåret skulle dra nytte av ledelsesprogrammet i arbeidet med disse to utviklingsområdene.

Denne rapporten beskriver og vurderer hvilke tiltak skolene har iverksatt for å utvikle kontaktlærerfunksjonen og skolens pedagogiske plattform med vekt på hvordan ledelsesfunksjonene ivaretas i utviklingsarbeid. Rammen for denne vurderingen er en forståelse av hva som kan legges i visjonen om den lærende organisasjon med tilhørende kunnskapsledelse slik det ble presentert i programmets kurssamlinger og i oppgavene som basis- og nettverksgrupper arbeidet med.



## 2 Problemstilling

Grunnlaget for den lærende organisasjon er i følge "Kultur for læring" vilje til kontinuerlig utvikling basert på ansvar for og forpliktelse mot felles mål. Læring for skolens medarbeidere må kobles til utførelse av det daglige arbeidet, og hvor refleksjoner og erfaringsutveksling er bevisste innslag i hverdagen. Arbeidsplassen må betraktes som en læringsarena, noe som forutsetter fleksibel organisering, samarbeid og erfaringsutveksling i interne og eksterne nettverk. Den lærende organisasjon krever etter meldingens oppfatning klare forventninger og tydelige tilbakemeldinger fra bl a omgivelsene, skoleeier og lokal ledelse.

Perspektivet "lærende organisasjoner" har altså konsekvenser for hvordan en oppfatter sentrale trekk ved organisering av virksomheten og utøvelse av ledelsesfunksjonene. Spesielt angår visjonen om den lærende organisasjon hvordan ledelsen tilrettelegger for medarbeidernes kompetanseutvikling, og hvordan individuell kompetanse knyttes opp til institusjonens kjernevirksomhet og strategi, og hvordan læringsprosesser kobles til organisasjonsutvikling. Endringsledelse oppfattes i stor grad som utøvelse av lærings- og kunnskapsledelse.

Ledelsesprogrammet hadde i 2004-2005 fokus på en strategi for endringsledelse som vektlegger læring og kompetanseutvikling for medarbeiderne med veiledning som en viktig form for ledelsesstrategi. Dermed kan det være hensiktsmessig å la evaluering av resultater av ledelsesprogrammet bli konkret knyttet til det arbeidet lederne har utført i forbindelse med kunnskaps- og kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform i skoleåret 2005-2006.

Vi velger på denne bakgrunn å konsentrere oss om følgende hovedproblemstilling:

*Hvordan har ledelsen ved de videregående skoler i Buskerud praktisert "kunnskapsledelse" i skoleåret 2005-2006 knyttet til kunnskaps- og kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform?*

Med utgangspunkt i visjonen om den lærende organisasjon legges det til grunn at sentrale kjennetegn ved "kunnskapsledelse" er (jf kap 11):

- læringsprosessene tar utgangspunkt i hverdagsproblemer og daglig arbeid
  - virksomheten organiseres fleksibelt og benytter ulike læringsarenaer
  - læring i fag-/praksisfellesskap og nettverk fokuseres
  - lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring
  - organisasjonen benytter systemer for tilbakemeldinger, og lederne følger opp medarbeiderne bl a med veiledning
  - organisasjonen har en åpen kultur for endring.
- (jf Dimmen 2005:8-12)

Evalueringen vil legge til grunn de behov for kunnskaps- og kompetanseutvikling m h t kontaktlærerfunksjonen som skolene gav uttrykk for våren 2005, og de planer som ble lagt for 2005-2006 i skolenes søknader om særskilte midler, også for pedagogisk plattform. Disse dokumentene inneholdt beskrivelser av konkrete tiltak som var planlagt.

Analysen vil derfor omfatte både planene og hva som konkret ble gjennomført (praksis), og en sammenlikning av plan og praksis. Hovedgrunlaget for evalueringen vil både for planer og gjennomførte tiltak være visjonen om den lærende organisasjon. I denne vurderingen vil det også ble lagt vekt på hvilke refleksjoner og begrunnelser som gis for de ulike tiltakene.

Fokus i evalueringen er hvordan skolens ledelse har arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform. Det er ikke primært om kontaktlærerfunksjonen eller pedagogisk plattform, men om ledelsen har arbeidet med disse utviklingsområdene på en måte som kan sies å være i samsvar med ledelsesprogrammets innhold og spesielt da visjonen om den lærende organisasjon.

Evalueringen legger til grunn at konseptet lærende organisasjon ikke representerer en endelig tilstand og et sluttresultat, men kontinuerlige prosesser som bidrar til organisasjonslæring – og i neste omgang til økt kvalitet i kjernevirksomheten. Den lærende organisasjon oppstår eventuelt som prosesskvaliteter mens en arbeider med utviklingsprosjekter knyttet til kjernevirksomheten.

### **3 Lærende organisasjoner og kunnskapsledelse**

Konseptet lærende organisasjon med tilhørende kunnskapsledelse kan oppfattes som en visjon og en organisasjonsoppskrift. Kunnskapsløftet bygger delvis på denne oppskriften – det kommer til uttrykk bl a i stortingsmeldingen Kultur for læring, strategiplanen for kompetanseutvikling og programmet for skoleutvikling. Det er derfor grunnlag for å vurdere skoleutvikling på basis av denne måten å tenke utviklingsledelse på. Denne tenkningen har vært sentral i ledelsesprogrammet.

Visjonen om den lærende organisasjon som skolene forventes å forholde seg til, er altså beskrevet i Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. Det understrekes i kapittel 3 at skolene må sette fokus på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetanse må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens mål og oppgaver. Skolene må selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling av medarbeiderne.

Meldingen uttrykker at nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på, gjør det vanskelig å dele kunnskap. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.

Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale, og det forutsettes at arbeidsplassen tas i bruk som læringsarena for personalet. En må fokusere på læringsmuligheter for personale og organisasjon knyttet til det daglige arbeidet med læring for elevene, slik at fleksibel organisering av arbeidet skal ha et dobbelt formål: elevenes læring og medarbeidernes læring. I lærende organisasjoner forutsettes det at det skjer en kontinuerlig refleksjon om målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten. Forventningene og tilbakemeldingene må i følge meldingen være tydelige, noe som har klare konsekvenser for lederrollen.

Utvikling av skolen som lærende organisasjon er altså slik stortingsmeldingen ser det, nær knyttet til endringer i hvordan kjernevirksomheten er organisert og drives.

Den store utfordringen er dermed å koble utviklingstiltak av faglig/pedagogisk karakter forankret i kjernevirksomheten med styrking av læringsarenaer for medarbeiderne, ledelsen og skolen som organisasjon.

I kompetanseberetningen for 2005 "Lærer elevene mer på lærende skoler?", som representerer en videreføring av "Kultur for læring", defineres "lærende organisasjoner" slik:

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. (Kompetanseberetningen 2005:9.)

Det fokuseres altså både på hvordan organisasjonen utvikler kunnskapsressursene og i hvilken grad de tas i bruk i kjernevirksomheten. Det anlegges et kollektivt perspektiv på både kunnskapsutviklingen og anvendelsen:

For å bli en lærende skole er det viktig å ha individer som holder seg oppdatert om sine fag og god praksis, og som har armslag til å gjøre jobben sin. Men en lærende organisasjon er ikke det samme som en organisasjon der alle enkeltmedarbeiderne lærer mye. For den enkelte arbeidstaker kan det å tilegne seg ny kunnskap og delta i læreprosesser ha verdi i seg selv. Men for en virksomhet er læring først og fremst interessant i den grad det bidrar til at organisasjonen møter sine utfordringer på en bedre måte. (Kompetanseberetningen 2005:14.)

Kompetanseberetningen for 2005 legger et sosiokulturelt perspektiv til grunn for utvikling av den lærende organisasjon, med vekt på hverdagslæringen:

Noe av den mest verdifulle læringen skjer kanskje når vi løser en ny og krevende oppgave sammen med dyktige kolleger. Eller når vi med utgangspunkt i konkrete resultater diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre neste gang. Andre trekker frem det å få klare tilbakemeldinger på utført arbeid fra ledere eller brukere som en viktig kilde til læring. Alle disse aktivitetene kan vi med en samlebetegnelse kalle *hverdagslæring*. (Kompetanseberetningen 2005:15.)

Det må skapes arenaer for den daglige læringen, og et organisatorisk grep er å bruke de samarbeidsfora som er knyttet til kjernevirksomheten, også i forbindelse med kunnskaps- og kompetanseutviklingen.

Dette kan innebære at virksomheten bevisst setter sammen team av medarbeidere som har mye å lære av hverandre, eller sørger for at det skapes rom for refleksjon i gjennomføringen av krevende oppgaver som ellers preges av knapphet på tid. Slik kan hverdagslæring bli en mer integrert del av virksomhetenes strategi og praksis for kompetanseutvikling. (Kompetanseberetningen 2005:16.)

Ledelsens funksjoner i en lærende organisasjon - og altså utøvelse av kunnskapsledelse - kan slik Kompetanseberetningen ser det, oppsummeres i følgende stikkord:

- Koble kompetanseutvikling til det faglig/pedagogiske hverdagsarbeidet
- Tilrettelegge for medvirkning og motivasjon
- Lede læringsprosesser ved hjelp av samarbeid og veiledningsstrategier
- Utnytte eksisterende intern kompetanse
- Bruke kompetanse fra samarbeidende skoler - nettverkssamarbeid
- Organisere evalueringer om hvordan tiltak virker i praksis og gi tilbakemeldinger.

(jf Dimmen 2005:12-13)

### **Kontaktlærer og kunnskapsledelse**

I forhold til kontaktlærerfunksjonen innebærer dette at ledelsen forventes å ta utgangspunkt i de utfordringer som lærerne opplever denne rollen representerer. Det kan være ulikt for forskjellige kontaktlærere, bl a avhengig av studieretning, elevgrunnlag og årstrinn. Men skolene gav våren 2005 uttrykk for at de for 2005-2006 ville prioritere områdene læringsstrategier og veiledning som fellesområder som var aktuelle ved alle skoler.

Den interne konkretisering av disse to områdene forutsettes så etter dette perspektivet å skje i nært samarbeid med kontaktlærerne, slik at kompetansetiltakene kan tilpasses den føyte bakgrunn lærerne har m h t ekspertise når det gjelder elevs læringsstrategier og veiledningsbehov.

I denne prosessen forventes det så at lederne selv benytter veiledningsstrategier både i forhold til motivasjon og kunnskaps- og kompetanseutvikling. Definisjonen av "lærende organisasjoner" omfatter at en utvikler kunnskap på grunnlag av praksis, gjør erfaringene tilgjengelig for kollektivet, og at ny kompetanse så tas i bruk i hverdagen. Basis for denne kunnskaps- og kompetanseprosessen er interne erfaringer og kollegiale erfaringer ved andre skoler eller institusjoner mer enn eksternt formidlede "fasitsvar". Grunnlaget for å vurdere om eventuell ny praksis gir forventede effekter, er evalueringer og tilbakemeldinger. Ledelsens oppgaver ved kunnskapsledelse avsluttes altså ikke før en dokumenterer resultater av kompetanseutviklingen, og får forandringer i skolens praksis.

## **Pedagogisk plattform og kunnskapsledelse**

I forhold til utvikling av pedagogisk plattform innebærer kunnskapsledelse innen rammen for den lærende organisasjon bl a at utviklingsarbeidet organiseres slik at medarbeiderne kan delta aktivt. Dette utviklingsarbeidet har preg av å være et generelt kulturutviklingsprosjekt hvor medvirkning er grunnlag for oppslutning om de verdier som institusjonen vil fokusere på.

Det forventes at den pedagogiske plattformen går ut over en beskrivelse av hva som er praksis ved skolen, slik at den uttrykte plattform også inneholder visjoner for de nærmeste årene. Ansvar for å realisere disse visjonene må oppfattes å være kollektivt, noe både medarbeidere og ledelse må ta ansvar for. Målet med selve utviklingen av dokumentet "pedagogisk plattform" må være noe mer enn å lage et markedsføringsinnspill. Prosessen bør organiseres slik at det utvikles forpliktelse til innholdet i dokumentet, og at det i etterkant finnes vilje til å realisere de visjonære delene av den pedagogiske plattformen.

Et kulturutviklingsprosjekt av denne type kan ikke etter tenkningen om den lærende organisasjon settes bort til eksterne konsulenter. Ledelsen kan søke ekstern veiledning, men den må selv fronte prosjektet, og delta aktivt i alle faser av arbeidet. Det innebærer at ledelsen må bidra til motivasjon, selv gå aktivt inn i veiledningssituasjoner og trekke på både intern og ekstern kompetanse som er relevant for arbeidet med pedagogisk plattform.

Kunnskapsledelse i perspektivet lærende organisasjoner må sies å være krevende i forhold til tradisjonelle lederroller. Men denne tenkningen legges likevel til grunn for de vurderinger som gjøres i denne rapporten, i og med at den har vært grunnleggende i Bfk's ledelsesprogram 2004-2006.

## 4 Design, metode og datagrunnlag

Evalueringer er en eller annen form for verdifastsettelse. Fellestrekket er oftest at formålet er å finne ut hva en har oppnådd gjennom visse tiltak. Ideelt sett kan det bli å skje ved sammenlikninger mellom tilstanden før tiltaket ble iverksatt og etter, eller mellom noe som har blitt utsatt for et tiltak og noe som ikke har blitt det.

Datagrunnlaget i denne evalueringen er tredelt: Grunninformasjonen er de skriftlige rapportene som skolenes ledelse utformet på grunnlag av en felles ramme, jf vedlegg 1. Veiledningen om rapportutformingen forutsatte at skolene først gav en oversikt over hvilke tiltak som ble iverksatt i skoleåret 2005-2006 når det gjaldt kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform. Det skulle foretas en vurdering av hvilke effekter disse tiltakene eventuelt gav, og en ønsket både ledelsens, lærernes og elevenes vurderinger av resultatene. Derneft etterlyste en hvilke overveielser og refleksjoner ledelsen hadde gjort, bli med begrunnelser for tiltakene og hvilke vurderinger av dilemmaer m v som hadde vært aktuelle. Veiledningen pekte på seks forhold ledelsen skulle kommentere:

- Valg av endringsstrategi og konkrete tiltak
- Læringsperspektiv lagt til grunn for arbeidet
- Hvordan ledelsen har arbeidet med motivasjonsspørsmål
- Bruk av ulike læringsarenaer og nettverk i prosessen
- Innslag av veiledning
- Tilbakemeldingssystem som danner grunnlag for erfaringsutveksling

Disse forholdene tilsvarer sentrale temaer som ble tatt opp i kursdelen av ledelsesprogrammet, og som det også ble arbeidet med i basisgruppene knyttet til utforming av notater.

Det andre datasettet er framkommet etter drøftinger i samlet ledergruppe for hver skole. Det ble formulert noen spørsmål som ledergruppene drøftet på Golsamlingen 09.05.06, jf vedlegg 4. Spørsmålene satte fokus på hva ledergruppen som kollektiv hadde lært de to siste årene av arbeidet med endringsprosesser, og hvilke forhold som hadde bidratt positivt til arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærersfunksjonen og utvikling av pedagogisk plattform, og hva som hadde vanskeliggjort dette. Dessuten ble det spurt om i hvilken grad

den interne organisering av ledelsesfunksjonen og arbeidsfordelingen i ledergruppen hadde vært hensiktsmessig for arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjon / utvikling av pedagogisk plattform.

Det tredje datasettet har bestått av intervjuer ved skolene i mai – juni 2006. Det ble gjennomført intervjuer med de lederne som hadde arbeidet mest med henholdsvis kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform samt 1-3 lærergrupper fra ulike avdelinger/fagmiljøer. Alle intervjuene har vært gruppeintervjuer, og en la en åpen intervjuguide til grunn for samtalene, jf vedlegg 5. Ved fire skoler ble det ikke gjennomført intervjuer.

På grunnlag av disse datasettene er det i denne rapporten utformet en beskrivelse og vurdering av hver enkelt skoles arbeid med kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform avgrenset til skoleåret 2005-2006. Disse dataene er supplert med de planene som skolene la før skolestart om kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform. I tillegg bygger rapporten på de forslagene til tiltak for å øke kompetansen til kontaktlærerne som ble utviklet på samlinger om kontaktlærerfunksjonen i mai 2005.

Det må understrekes at det ikke er grunnlag for å tenke at evalueringen kan bygge på design som er tilnærmet et kontrollert eksperiment. Vi har ikke beskrivelser av skolene og ledelsesfunksjonene som dekker kunnskapsledelse før lederprogrammet startet, og heller ikke data fra skoler som ikke har vært representert i programmet.

Det er grunn til å anta at skolene hadde en meget ulikt beredskap for endringsledelse før ledelsesprogrammet startet, og også at de var forskjellige m h t kontaktlærerfunksjonen og utvikling av pedagogisk plattform. Programmet kan ha bidratt til å jevne ut slike forskjeller, men alternativet at forskjellene har blitt større, er like sannsynlig, kanskje mer. Det er derfor ikke grunnlag for å skille ut særskilte effekter av programmet fra den praksis som forelå før det startet. Vurderingene i denne rapporten blir mer å oppfatte som en beskrivelse og vurdering av tilstanden våren 2006 ved de ulike skolene (jf også evalueringen av L97, f eks Haug 2004 og Monsen 2004).

Det presiseres altså at intensjonen med evalueringen ikke er å skille ut direkte effekter av ledelsesutviklingsprogrammet, men vurdere om lederne utøver endringsledelse i samsvar



med ideene som er knyttet til konseptet lærende organisasjon, som altså var et sentralt perspektiv i programmet.

Det finnes flere tilnæringsmåter til hvordan evalueringer kan legges opp. Sverdrup (2002) skiller mellom fire retninger:

- den beslutningsorienterte retningen
- den brukerorienterte retningen
- den prosessorienterte retningen
- målfrie evalueringer.

I den beslutningsorienterte tilnærmingen er en orientert mot å måle effektene av et tiltak mot de eksplisitte mål som er fastsatt. Evalueringen inngår i en mål-middel tenkning hvor resultatene av evalueringen forutsettes benyttet i den videre beslutningsprosess om hva som er hensiktsmessige og effektive tiltak. Det legges til grunn at både mål og resultatindikatorer kan spesifiseres, og at en kan knytte tiltaket til disse.

Utgangspunktet for evalueringen av "kunnskapsledelse" er målene for ledelsesutviklingsprogrammet forstått i lys av visjonen om den lærende organisasjon. Men det er ikke forutsatt at mål og resultatindikatorer enkelt kan operasjonaliseres, og evalueringen bygger ikke på "objektive" målinger før og etter, eventuelt sammenlikninger med skoler som ikke har gjennomført tilsvarende ledelsesutviklingsprogram.

Skolenes rapporter kan knyttes til de dataene som har framkommet i planleggingsprosessen før skoleåret 2005-2006, og på det grunnlag kan en foreta vurderinger av i hvilken grad skolene har iverksatt tiltak i samsvar med de premisser de selv la i søknadene om ekstra ressurser til de to tiltaksområdene. Ved denne sammenlikningen kan en få noen indikasjoner på konsistensen av den ledelsestenkning som ledergruppene står for.

Intervjudataene er mer i samsvar med den brukerorienterte retningen, hvor det vektlegges hva ulike aktører og brukere oppfatter har vært programmets mål, hvilke forventninger de har hatt, og hvilke resultater som vurderes som interessante eller hensiktsmessige. Tilsvarende representerer skolenes rapporter et materiale som avspeiler ledelsens løpende vurderinger bygget delvis på interne undersøkelser og delvis på observasjoner og skjønn. En svakhet ved dem kan være at ledelsen ved hjelp av ledelsesprogrammet har lært å uttrykke seg på

en "moderne" måte, og ser hva som er gunstige beskrivelser i reformtider, uten at det i særlig grad avspeiler hvordan det reelt er tenkt og handlet.

Denne evalueringen av ledelsesprogrammet har også innslag av retningen målfrie evalueringer. Det som karakteriserer den er at fokus settes på mulige resultater av tiltak uansett om de relateres til mål som er formulert på forhånd eller ikke. Dermed er en mer åpen for at målene kan være diffuse, tvetydige eller uklare - og at tiltakene kan gi utilsiktede effekter. Ledergruppens reaksjoner på spørsmålene som ble presentert på Golsamlingen er i stor grad en form for åpen evaluering.

Evalueringen kommer helt i slutfasen av det formelle ledelsesprogrammet, og slik sett så er det en summativ vurdering. Men samtidig kan den betraktes som prosessorientert fordi noe av hensikten er at skolens ledelse og skoleeier skal reflektere videre over hva ledelsesprogrammet har lagt som grunnlag for den videre utvikling av skolens ledelse etter at programmet formelt er over, og hva som kan være en hensiktsmessig fortsettelse. Både intervjuene og en eventuell diskusjon av rapporten kan bidra til læringsprosesser - både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

Grunnlaget for valg av intervju for deler av datainnsamlingen er betraktninger om at intervjuer kan gi bedre kvalitativ innsikt i de reiste spørsmålene enn det spørreskjemaundersøkelse kan, spesielt fordi tema for undersøkelsen er forholdsvis vidt og vanskelig å avgrense på forhånd.

Den valgte framgangsmåten innebærer da selvsagt at undersøkelsen ikke kan angi nøyaktig f eks hvor stor andel av informantene som vurderer et spørsmål slik eller sånn. Visse mønstre i de svar som informantene gir, kan likevel danne grunnlag for formuleringer av typen "noen" eller "mange" framhevet at ...

Den valgte intervjuguide representerer selvsagt også avgrensninger i hva som kunne komme fram i samtalene – men den bygger på den modell for lærende organisasjon og kunnskapsledelse som hele undersøkelsen har som forståelsesramme. Alle samtalene var organisert som gruppeintervju med to eller tre deltakere (de fleste tre). Alle gruppeintervjuene bli gjennomført i mai - juni 2006.

Praktiske hensyn ble vektlagt ved utvelgning om deltakerne til intervjuene. Vi bad om å få snakke med noen fra ledergruppen, spesielt de som hadde arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerne eller utvikling av pedagogisk plattform.

Det ble heller ikke stilt krav om tilfeldig utvelgning av lærere til disse samtalerne. Dette innebærer at vi ikke kan si at de lærerne vi har snakket med, representerer et tverrsnitt av det fagpersonalet måtte mene. Samtalerne med lærergrupper ble gjennomført atskilt fra intervjuene med ledere på grunn av forventninger om at oppfatninger og vurderinger kan være forskjellig etter funksjon i skolen.

En mulig svakhet ved denne form for intervjuer, kan være at intervjuer ikke oppfatter alle nyanser eller ikke klarer å notere de viktigste momentene – også fordi kunnskap om institusjonene, kultur og historie er forholdsvis begrenset. Etter hvert som intervjuene pågikk, kan også intervjuers forståelse ha blitt påvirket av hva som var kommet fram i tidligere samtaler. Det kan heller ikke utelukkes at kunnskap om skolene som intervjuerne har ervervet i løpet av ledelsesprogrammet, har fått visse konsekvenser for de tolkninger og vurderinger som er gjort i rapporten.

Skolene har fått mulighet til å kommentere de beskrivelser som gjelder egen skole (kapittel 7), og noen korreksjoner er foretatt for noen av skolene på grunnlag av innspill fra ledelsen. De vurderinger som er gjort i kapitlene 10.3, 11 og 12 er ikke forelagt informantene eller skolenes ledelse.

Framstillingen kan med fordel benyttes som grunnlag for refleksjoner ved den enkelte skole om hvilke erfaringer om endringsledelse som er gjort de to siste årene. Forhåpentligvis kan rapporten også benyttes til videre diskusjoner om skolen som lærende organisasjon og utøvelse av kunnskapsledelse – og ikke bare som en form for sluttvurdering av et ledelses- og skoleutviklingsprogram.

## 5 Uttrykte behov for kunnskaps- og kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen

For kontaktlærerfunksjonen har vi særskilte data som kan gi grunnlag for noen refleksjoner om hvordan skolene i praksis har tenkt kunnskapsledelse. I uke 19 våren 2005 arrangerte Buskerud fylkeskommune en seminarrekke om kontaktlærerfunksjonen for ledere og kontaktlærere ved alle skolene med til sammen ca 150 deltakere over fem dager. Dette tiltaket var første del av realisering av Bfks kompetanseutviklingsplan. Innledningsvis presenterte representanter fra tre skoler erfaringer med kontaktlærerfunksjonen - og deretter drøftet deltakerne fra hver skole hvordan kunnskapsutvikling for denne funksjonen burde skje i 2005-2006. Grunnlaget for den drøftingen var følgende spørsmål:

- Hvordan skal utviklingsarbeidet og kompetansetiltakene tilrettelegges - innhold og form?
- Hvilken rolle skal ledelsen ha i dette utviklingsarbeidet – hva skal inngå i skolens kunnskapsledelse?
- Hvilke former for nettverk kan være aktuelt å delta i - samarbeid med andre skoler?

Resultatet av dette arbeidet er oppsummert i vedlegg 2. De to emner/områder som pekte seg ut, var læringsstrategier og veiledning, hvor skolenes representanter på seminarene mente at det var behov for kunnskaps- og kompetanseutvikling. Bevisstgjøring og styrking av elevenes læringsstrategier kan betraktes som en viktig ny funksjon for kontaktlærerne, jf Læringsplakatens pkt 3.

Fokus på læringsstrategier er nær knyttet til læringssyn og mål for skolens arbeid som også omfatter metodekompetanse i tillegg til fagkunnskap. Det syntes å framgå på seminarene at noen skoler hadde forankret kontaktlærerfunksjonen klarere i en pedagogisk plattform enn andre skoler, og at kontaktlærerfunksjonen da gjerne ses i sammenheng med arbeidsplaner, studieøkter, arbeidslag og elev-/lærerrolle på en tydelig og begrunnet måte. Det kan bidra til å klargjøre kontaktlærerrollen.

Mønsteret i innspillene fra skolene når det gjelder form på kompetansetiltakene var i stor grad at den burde være skolebasert, eventuelt i samarbeid andre virksomheter. Det videre arbeidet skulle også ha som grunnlag at hver skole inngår en form for "samarbeidsavtale" med en eller to andre virksomheter om utvikling av kontaktlærerfunksjonen. En stor del av ideene til aktuelle tiltak integrerte kunnskapsutvikling med kompetanseutvikling, d v s at en la til grunn at kontaktlærerfunksjonen må utprøves

med ulike roller tilpasset bl a elevgrunnlag, utdanningsretning og trinn - og at kompetansetiltakene må tilpasses kontaktlærernes hverdag. Det framstod dermed som viktig å utforme interne læringsarenaer tilpasset forholdene på den enkelte skole.

Det kan være avgjørende i en slik "prøve-og-feile" periode at det gjennomføres forholdsvis systematiske evalueringer hvor både elever, kontaktlærere og ledere gir uttrykk for sine erfaringer - og at disse så drøftes og gir grunnlag for nye tilpasninger. Det kan være at læringsstrategi og veiledningsrolle er nær knytte til både elevrolle og lærerrolle - og at en del av kompetanseutviklingen bør innrettes mot elevenes forståelse av læringsarbeid og medvirkningsansvar.

Det ble gitt tydelige signaler om at utvikling av kontaktlærerfunksjonen krever en aktiv kunnskapsledelse, hvor det inngår arenaer for oppfølging og erfaringsutveksling der ledere deltar. Forventingene går klart i retning av "endringsledelse O", jf Jacobsen (2004). På noen skoler syntes det å være behov for grunnleggende avklaring og avgrensning av kontaktlærerfunksjonen, og at den settes inn i en pedagogisk sammenheng.

Sentrale lederutfordringer i første omgang syntes bl a å være utforming av møteplasser for kontaktlærerne på den enkelt skole lagt inn i års-, ressurs- og timeplanen, opprette fora for kontaktlærere og mellomledere og tilrettelegge for felles arenaer med aktuelle samarbeidsskoler både for kontaktlærere og ledere. Lederutfordringene var forventet å være i tillegg til organisering av den lokale kunnskaps- og kompetanseutviklingen, at lederne selv gjennomfører samtaler og veiledning med kontaktlærerne samt organiserer et tilbakemeldingssystem som omfatter både elever, kontaktlærere og mellomledere.

En av skolene foreslo at en bruker lærere som har veiledningskurs fra før, i kompetansehevingen på området "veiledning". I "konsernet Buskerud utdanning" er det mange lærere som har utdanning og kompetanse i veiledningspedagogikk. Det kan være en god ide i samsvar med visjonen om den lærende skole å ta i bruk på organisasjonsnivå den kompetanse som alt finnes – og utnytte relevant kompetanse ut over hva den enkelte selv gjør i det daglige arbeidet. Tilsvarende kan kanskje også gjelde temaet læringsstrategier.

Det ble lagt fram forslag om ulike former for samarbeid og nettverk: en type nettverk er samarbeid med nærliggende skoler - et annet forslag var å bruke mellomledernetttverk. Det

forelå også forslag fra flere av skolene om å lage en form for "fagtorg" for kontaktlærerne. Det må betraktes som en fordel om samarbeidende skoler kan avtale felles struktur på timeplanen eller deler av den slik at det i praksis blir rom for seminarer, erfaringsutveksling, arbeid i felles prosjektgrupper m v.

Læringsstrategi, veiledning og bruk av arbeidsplaner er nær knyttet opp til elevenes læringsarbeid og deres medvirkning i dette. Det innebærer at skolens konkrete plan for kunnskaps- og kompetanseutvikling bør omfatte også elevene, og samspillet mellom dem og lærerne.

Konklusjonen må bli at deltakerne på kontaktlærerseminarene syntes å ha en forholdsvis felles oppfatning av hva som var kontaktlærernes viktigste kompetansebehov. I forhold til PISA-rapporter og Kunnskapsløftet representerer elevenes læringsstrategier og lærernes veiledningsrolle sentrale utfordringer i skolens arbeid. Det som i denne forbindelse ble oppfattet som hverdagsutfordringer, er altså samtidig sentralt i skolereformen. Utformingen av tiltakene var godt i samsvar med tenkningen bak visjonen om den lærende skole, og ledelse av kompetanseutviklingen i forslagene var også i samsvar med disse ideene. Det ble lagt stor vekt på lærernes medvirkning og utnyttelse av deres erfaringer. En ønsket å utforme læringsarenaer som formidler intern og eksternt "taus" kunnskap, og en så at økt nettverkssamarbeid kan være hensiktsmessig. Tilbakemeldinger om hvordan veiledning og arbeid med læringsstrategier oppleves i praksis, inngikk også i denne tekningen.

## **6 Skolenes planer for kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform for 2005-2006**

Kompetanseutviklingsplanen for Buskerud fylkeskommune, utdanningssektoren, 2005-2008, hadde også utvikling av pedagogisk plattform som et tiltak for styrking av skolene i retning av lærende organisasjoner.

Skolene ble derfor invitert til å utforme en prosessorientert plan for utvikling av skolenes pedagogisk plattform og kontaktlærerordningen for 2005-2006. Den skulle danne grunnlag for søknad om ekstra ressurser. Det ble i invitasjonen gitt uttrykk for at skolene burde arbeide bevisst med å implementere elementer fra de områdene som ledelsesprogrammets kursrekke hadde tatt opp. Det ble forventet at lederteamene kontinuerlig avsatte tid på ledermøtene til å drøfte lederutfordringer i arbeidet, både for den enkelte leder og for ledergruppa kollektivt. Det ble også pekt på at noen skoler hadde planlagt å søke samarbeid med andre skoler, både for å få mer ut den økonomiske rammen og for å videreutvikle nettverkstankegangen.

Søknadene omfattet altså planer for arbeid både med pedagogisk plattform og kontaktlærerfunksjonen. Skolene la opp utviklingsarbeidet og kompetansehevingen slik tabellen i vedlegg 3 viser.

En skole, Åssiden vgs, søkte ikke om ressurser til kontaktlærerfunksjonen, men bare til utvikling av pedagogisk plattform. Tre skoler, Lier vgs, Rosthaug vgs og Eiker vgs, søkte kun om midler til utvikling av og kompetanseheving for kontaktlærerfunksjonen. Røyken vgs hadde utformet pedagogisk plattform tidligere, og ønsket å arbeide med implementering av den. De andre 11 skolene og AI gav i planene uttrykk for at de skulle arbeide både med pedagogisk plattform og kontaktlærerfunksjonen.

De to Drammensskolene utformet en felles søknad, og det samme gjorde Kongsbergskolene og Numedal vgs. Lier vgs og St Hallvard vgs antydte at noe av opplegget for kontaktlærerne kunne være samordnet eller felles. De andre skolene planla tiltak som primært gjaldt eget personale.

For et flertall av skolene inngikk læringsstrategier og veiledning som sentrale deler av planen for kompetanseutvikling for kontaktlærerne. Noen skoler ønsket også å arbeide mer grunnleggende med rolleavklaring og beskrivelse av kontaktlærerfunksjonen, og noen så læringsstrategier og veiledning i sammenheng med f.eks. arbeidsplaner og studieøkter. I hovedsak avvok ikke skolenes formelle planer særlig fra forslagene som kom fram på kontaktlærerseminarene i mai 2005 når det gjaldt innhold i de kompetansetiltakene som var aktuelle.

Da var det i skolenes planer større avvik når det gjelder tiltakenes form, hvor det fokuseres mer på kurs, seminarer og eksterne forelesere og veiledere enn i forslagene fra mai. Det kan selvsagt mer være utslag av et behov for å legitimere bruk av ekstrabevilgninger enn utslag av pedagogisk tenkning. Bruk av interne arbeidsgrupper og pedagogisk forum, samt opprettelse av kontaktlærerforum var likevel med i planene ved noen skoler.

Tre av skolene - Lier vgs, Hønefoss vgs og Rosthaug vgs – var tydeligst når det gjelder hvilke oppgaver ledelsen skulle ha i kompetanseutviklingen for kontaktlærerne ut over å organisere kurs, seminarer og planleggingsdager. Ved disse tre skolene ble det skissert en aktiv lederrolle i samsvar med strategi O-tenkningen. Søknadene fra de andre skolene var langt mindre tydelige på ledelsens rolle enn det som kom fram på kontaktlærerseminarene. Det samme gjaldt spørsmålet om samarbeid og arbeid i nettverk, med unntak av de skolene som sendte felles søknad.

I tenkningen om lærende organisasjoner er interne møteplasser, samarbeid og erfaringsdeling, aktive ledere og bruk av kolleganettverk sentrale ideer. Dette var også temaer og perspektiver som stod sentralt i ledelsesprogrammet, og som det ble minnet om i søknadsinvitasjonen.

Søknadene kan derfor gi inntrykk av at ledelsesperspektivene det ble arbeidet med i ledelsesprogrammet, ikke overlevde helt møtet med hverdagen. I alle fall er det betydelige forskjeller mellom ideene som ble lagt fram i mai og innholdet i søknadene i august når det gjelder prinsipielle måter å tenke kompetanseutvikling og kunnskapsledelse på. Det gjelder spesielt utøvelse av ledelsesfunksjoner ved skoleutvikling og endringsprosesser. Det er litt uventet fordi deltakerne på kontaktlærerseminarene var både ledere og kontaktlærere, mens det må forutsettes at det er ledelsen som har utformet de formelle søknadene.



Tiltakene for kontaktlærerfunksjonen representerer i realiteten ikke bare en form for etterutdanning for lærerne, hvor en tenker seg at rollen er avklart. Det er like mye spørsmål om å utvikle en ny rolle tilpasset ulike elevgrupper og utdanninger, og hvor erfaringer må danne hoveddrivkraften i dette utviklingsarbeidet. Samtidig er det forventet at tiltakene skal gi resultater i forhold til kjernevirksomheten (elevenes læring), og dermed er dette en form for skoleutvikling hvor ledelsen må være sentrale aktører. Måten denne skoleutviklingen forventes å skje på, skal altså representere en helhetlig skoleutvikling i retning av en lærende organisasjon.

Når det gjelder utvikling av pedagogisk plattform, må det i enda større grad enn for kontaktlærerfunksjonen sies at det er snakk om skole- og kulturutvikling hvor det må kreves at ledelsen deltar aktivt. Det kan på den bakgrunn gi grunnlag for refleksjoner at de fleste søknadene stort sett henviste til behovet for ekstern veiledning, og hvor det var forventet å bli oppfylt av et bestemt firma. Noen skoler regnet dessuten med interne prosjekt-/arbeidsgrupper og personalmøter (jf vedlegg 3). Ut over innkjøp av veiledningstjeneste og organisering av grupper og møter, inneholdt beskrivelsene av utviklingsarbeidet lite om særlige ledelsesoppgaver. Samarbeid i nettverk fikk oppmerksomhet ved de skolene som har blitt pålagt utvidet ledelsessamarbeid.

En samlet vurdering av søknadene i lys av ledelsesprogrammets innhold, og spesielt i perspektivet om lærende organisasjoner, kan indikere at skolenes ledelse har tendens til å tenke eksterne kurs og "outsourcing" av ledelsesfunksjoner til eksterne konsulenter både når det gjelder kompetanseutvikling for bestemte funksjoner og kulturutvikling for hele organisasjonen.

## **7 Skoleutvikling og endringsledelse 2005-2006**

Framstillingen i dette kapittelet bygger både på skolenes rapporter og intervjuene.

### **7.1 Arbeidsinstituttet (AI)**

AI søkte om midler for skoleåret 2005-2006 for å videreføre en organisasjonsutviklingsprosess som startet i januar 2005. Utvikling av pedagogisk plattform ble sett i nær sammenheng med fusjonen mellom de tidligere selvstendige instituttene.

#### **Pedagogisk plattform**

##### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Både ledelsen og representantene for instruktørgruppen la stor vekt på at AI's pedagogiske plattform setter ungdommen i sentrum, og bygger opp om visjonen om at en skal fokusere på mestring og muligheter for å lykkes. Plattformen setter ord på den praksis som AI alltid har forsøkt å være gode på, og har bevisstgjort personalet m h t hvilke pedagogiske ideer denne praksisen kan knyttes til. Arbeidet med utviklingen av den pedagogiske plattformen oppfattes å ha bekreftet institusjonens mål og betydning for visse elevgrupper, og bidratt til en styrket selvfølelse blant personalet.

Arbeidet med dette utviklingsarbeidet har vært sett i direkte sammenheng med fusjonen, og har bidratt til at hele personalet har fått et mer felles språk og en mer felles tenkning. AI-metoden som er nær knyttet til LØFT-metodikken, har blitt opplevd som konstruktiv og godt i samsvar med den måten AI-personalet tenker uten at en tidligere har klart å sette ord på det. Språksettingen bidrar til at en lettere kan formidle Arbeidsinstituttets pedagogiske visjon og arbeidsmåter til nye organisasjonsmedlemmer, til samarbeidende institusjoner og til foreldre og ungdommer.

##### **Bruk av den pedagogiske plattformen**

Plattformen skal brukes offensivt i alle sammenhenger, slik både ledelse og medarbeidere forventer det. Den skal være grunnlaget for pedagogisk utviklingsarbeid i den enkelte avdeling, den er fundamentet for organisasjonsutvikling i AI som kollektiv, den skal brukes i undervisningsplanlegging og utforming av læreplaner osv. LØFT-tankegangen kan brukes direkte i forhold til elevene; medarbeiderne opplever at den tankegang som lå til grunn for

utviklingen av den pedagogiske plattform, kan brukes direkte i hverdagens pedagogiske arbeid. Dermed vil ikke dokumentet kun bli arkivert, men framstå som et bruksdokument i forhold til pedagogisk praksis.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

På spørsmålet om hvordan utviklingen av den pedagogiske plattformen har vært knyttet til Kunnskapsløftet, kom det en spontan kommentar om intervjuer nå hadde skiftet tema. Det kan gi uttrykk for at arbeidet med plattformen har hatt en forholdsvis løs kobling til reformen for noen, og har blitt oppfattet som en egen prosess atskilt fra skolereformen. Andre kan ha vært mer bevisste på at arbeidet med pedagogisk plattform kan legge et grunnlag for realisering av den. Etter nærmere ettertanke sa både ledere og instruktører at den pedagogiske plattformen vil bidra til bl a å utfylle læreplaner og konkretisere Læringsplakaten. Arbeidet med plattformen har vært mer knyttet til generell organisasjons- og kulturutvikling og fusjonen fra 2003 enn til skolereformen. Men AI-metoden anses å kunne bidra til økt fokus på elevenes mestring, involvering, ansvar for egen læring og selvregulerte læring. Utviklingsarbeidet har i løpet av skoleåret 2005-2006 også bidratt til at Arbeidsinstituttet har lagt et visst grunnlag for videre utvikling i retning av en lærende organisasjon, som også er et mål for Kunnskapsløftet.

### **Ledelsens arbeid**

Ledelsen ved AI tok initiativet til dette utviklingsarbeidet og engasjerte ekstern konsulent for å bidra til prosessen. Den eksterne konsulenten har holdt møter og seminarer for ledergruppen, og deltatt i ett personalmøte. Hoveddelen av prosessen er frontet av AI-leder, ledelsesgruppen og kjernegruppen som etter hvert tok over mye av utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeidet har bidratt til å sveise sammen ledergruppen.

Medarbeiderne har opplevd prosessen som svært demokratisk, samtidig som det har vært tydelig at ledelsen har gått foran og lagt de store linjer for arbeidet, samt tilrettelagt de praktiske forholdene. Det ble gitt uttrykk for at ledelsen har vært flink til å få personalet med og gi prosessen energi. Dette har bidratt til at de fleste har et aktivt eierforhold til dokumentet, og ser at resultatene bl a omfatter en betydningsfull kulturutvikling ved institusjonen AI. Ledelsen har opplevd det som en positiv erfaring at medarbeiderne via kjernegruppen har tatt ansvar for fellesskapet, slik at ikke pedagogisk plattform kan oppfattes som noe "ledelsesgreier".

## **7.2 Drammen videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikle en pedagogisk plattform.

### **Kontaktlærerordningen**

#### **Kompetanseutvikling**

I sin forståelse av begrepet kompetanseutvikling har ledelsen lagt alle tiltak som skal bidra til bevisstgjøring, kvalitetssikring og utvikling av kontaktlærerrollen. Dette omfatter endringer av funksjonsbeskrivelsen for kontaktlærerne, det gjelder omorganiseringer for å få til økt samarbeid mellom kontaktlærere som har felles ansvar for en klasse, og mer formalisering av samarbeid mellom kontaktlærere og mellomleder. Det gjelder omorganisering av studieøktene. De har hatt forelesning om læringsstrategier. De har også hatt en egen medvirkningsgruppe bestående av representanter fra lærerne, elevene og ass rektor som har arbeidet med opplegg om læringsstrategier, og lagt planer framover.

Ledelsen har etter omfattende evalueringer av forrige års erfaringer, arbeidet med å justere funksjonsbeskrivelsen for kontaktlærerne, og de har omorganisert for å legge til rette for mer samarbeid mellom kontaktlærere som deler en klasse ved at de har fått felles samarbeidstid. De har også omorganisert studieøktene slik at de ligger samtidig. Dette gir flere treffmulighet for kontaktlærer og elever. Ledelsen opplever at lærerne etter hvert stort sett er positive til bruken av studieøkter. Mellomledelsen har systematiske oppfølgingsamtaler med sine kontaktlærere. De har formidlet ideer/historier fra kontaktlærerordningen, og de sier at de har arbeidet med å lage realistiske forventninger.

Den nye organiseringen med at to kontaktlærere deler en klasse gjør, i følge lærer- og lederinformantene, at oppfølgingen av klassen blir bedre. Men individuell oppfølging blir, i følge lærere, vanskelig blant annet pga rom og tid. Elev-/gruppefokuset var et annet forrige år da kontaktlæreren hadde møte alene med sin gruppe. Alle de intervjuede lærerne var fornøyde med at mellomlederne har oppfølgingsmøter med kontaktlærerne. Men samtaler krever oppfølging fra begge parter. De ser også på det som en styrke at to kontaktlærere kan samarbeide og reflektere over utfordringer. Det er en forbedring at øktene ligger samtidig. Det er et uttalt ønske fra lærerne om å bruke mindre tid på fraværsføringen, og de håper Skolearena kan være en forbedring. Ledelsen mener at kontaktlærerne dette året har

fulgt opp studieøktene bedre, og mange kontaktlærere har hatt et godt samarbeid. At studieøktene er lagt samtidig, har hatt positive effekter, og de mener at studieøktene har blitt benyttet bedre.

### **Elevsamtaler**

Lærerne tror at elevene stort sett er fornøyd med elevsamtalene, men hva elevene mener om samtalene speiler deres forventninger. Elevene gir uttrykk for at de liker å snakke med kontaktlærerne. Samtalene struktureres noe ved hjelp av et fast skjema, og vekten legges på fag og klassemiljø. Noen lærerkommentarer viser utfordringer i elevsamtalen: "Mange vil snakke personlig, men der er vi ikke. Det blir mye fag". "Vi har ikke magiske nøkler til læring. Kanskje de tror det?". "Skolehverdagen er ikke for de dype samtalene. Har små fagsamtaler, men lite på læringsstrategi". Ledelsen mener det blir viktig å få til kompetanseutvikling knyttet til elevsamtalene. Det kan være at enkelte kontaktlærere ser dette som et pliktlop mer enn kommunikasjon.

### **Fagmiljøenes holdning til "ny lærerrolle"**

Lærerne er mye opptatt av formidling, men mener at øktmodellen tvinger fram forandringer i lærerrollen. Mange lærere synes mye tid går "tapt" til øktene. De tror at elevene har utbytte av øktene, men stiller spørsmål ved om tiden blir brukt effektivt nok av elevene, og om lærernes ressurser blir brukt nok. Lærernes syn på øktene varierer, og kan synes noe avhengig av fag/seksjon og alder. Veilederrollen kan de ha litt vansker med å identifisere seg med. Noen sier at: "... det er det å gi veiledning – *hjelp* – som er gøy". "Noen vil nok si at de ikke har tid til å prate om læring, selv om det er ulogisk". Lærerne tror ikke de har vært flinke nok til å si at læring skjer i dialoger. Det er store forskjeller i læreres syn på læring, og det varierer en del mellom de forskjellige seksjoner. Ledelsen mener at mange lærere er flinke til å veilede i faget, og at de føler seg tryggere på det enn veiledning i læringsstrategier. Lærernes formelle samarbeid og refleksjon rundt klassen og i seksjonene er noe varierende.

### **Kontaktlærer og Kunnskapsløftet**

Kunnskapsløftet er foreløpig noe svevende for lærerne, og de mener det er lite tydelige sammenhenger mellom kontaktlærerordningen og reformen. De er mest opptatt av læreplanene og lærebokvalg. De sier at de fungerer mer på det praktiske planet enn det reflekterende. Hverdagen spiser opp tiden. Men de sier likevel at de reflekterer over arbeidet sitt hele tiden. De sier de ikke har arbeidet med bevisstgjøring når det gjelder å gjøre skolen

til en "lærende organisasjon". Ledelsen ser dette annerledes: "Vi var godt i gang med Kunnskapsløftet før det kom". De mener koblingen er klar. Men kontaktlærerordningen og vekten på læring og lærende organisasjon/læringsmiljø er ikke noe nytt. Det har bare fått større vekt. Læringsplakaten og sammenhengen mellom elevenes læring, lærernes læring og ledernes læring, det arbeider de med.

### **Ledelsens arbeid med kompetanseutvikling**

Lærerne mener ledelsen er gode til å organisere og strukturere møter og prosesser. Skolen er godt organisert. Lærerne sier at ledelsen har arbeidet mye med å følge opp og har arbeidet aktivt og bevisst for å forbedre kontaktlærerordningen, men kunne vært tydeligere på krav til enkeltlærere.

Ledelsen sier de har videreutviklet sitt syn på hva god kompetanseutvikling er. De mener at nettverk er viktig for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. De føler at de snakker samme språk. De er opptatt av å involvere og få til medvirking. Ledelsen vurderer i større grad enn før om det er hensiktsmessig å sende enkeltlærere på kurs. De ønsker heller å få eksterne forelesere til skolen som kan brukes til å begrunne og videreutvikle pedagogiske problemstillinger. Medvirkningsgruppen har vært en viktig ressurs for å få til bedre forankring og legitimering.

### **Pedagogisk plattform**

#### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Hovedbudskapet i pedagogisk plattform, slik ledelsen ser det, er at skolen framstår med faglig tyngde og seriøsitet. Men da de arbeidet med den var de opptatt av å utvikle lærerrollen med vekt på noe mindre formidling og mer veiledning. Lærerne mener at skolen i den pedagogiske plattformen framstår som seriøst arbeidende, med høy faglig kompetanse hos lærerne, høyt faglig nivå og med en sterk og god struktur. Den viser hva skolen er god på, vektlegger de etiske kravene, er håndfast og lett å forstå. Noen legger vekt på at pedagogisk plattform er en "salgsartikkel" til bruk i markedsføring. Andre legger vekt på at arbeidet har vært bevisstgjørende blant lærerne, gitt dem noe å strekke seg mot, samtidig som det er forankret. Men arbeidet ga også noen frustrasjoner. For nye lærere ble arbeidet en fin måte å bli kjent med skolen på. Noen legger vekt på at plattformen stiller krav om hardt arbeid og at engasjement er nødvendig for å lære, men at det blir gjort lite for at de skal bli flinke på pedagogikk, det sosiale og på lojalitet. Prosessen ga mange en ny giv når

de fikk forme den selv. Ledelsen legger også vekt på at arbeidet ga en god prosess med tverrfaglige grupper, engasjement og bevisstgjøring.

### **Bruk av den pedagogisk plattformen**

Den pedagogiske plattformen var ferdig for kort tid siden og ledelsen sier den derfor har hatt liten effekt ut over prosessen. Lærerne mener at plattformen kan brukes videre i faglig arbeid, i samarbeid med elever, i samarbeid mellom lærere for å få dem til å trekke i samme retning, og mellom skoler. Den kan være et styringsverktøy. Men legges dokumentet i skuffen, har det vært bortkastet arbeid. Det blir en utfordring å kjøre sammen Drammen vgs og Strømsø vgs med to forskjellige plattformer.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

For å få til sammenheng mellom pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet, har Læringsplakaten vært sterkt styrende i utviklingen. Ledelsen mener også at læreplanens generelle del ligger bak arbeidet. Plattformen har ikke vært knyttet til læreplanarbeidet.

### **Ledelsens arbeid**

Ledelsen har vektlagt involvering av medarbeidere på forskjellige vis bl a som gruppeledere. Dette har virket positivt. Ledelsen har i planlegging og prosesser hatt fast struktur med milepæler. De har vist handlekraft og har prioritert pedagogisk utviklingsarbeid. Men det er et problem at det kommer nye ting for fort, og det kommer for mange ting, eks skolesammenslåing og reformen. De har lagt vekt på evalueringer, på tilbakemeldinger til ledergruppen fra medarbeidersamtaler og grupper. Mellomledernes myndiggjorte rolle har vært sentral, likeledes rektors rolle. De har lagt vekt på felles refleksjon i ledergruppa, men har enda mer å hente.

Lærerinformantene sier det var bra at ledelsen tok signalene fra kollegiet i arbeidet med pedagogisk plattform. De tok et viktig grep og stolte på at skolen kunne gjøre arbeidet selv. Det ga en god prosess og ga stor medvirkning. De legger vekt på at ledelsen har vært veldig engasjert og de har ledet aktivt. De har vært flinke til å strukturere og organisere, og flinke til å ha en åpen tilnærming og gode prosesser. De har vært "kjempeflinke", sier flere.

### **7.3 Eiker videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikle en pedagogisk plattform.

#### **Kontaktlærerfunksjonen**

##### **Kompetanseutvikling**

Skolens arbeid med kontaktlærerordningen har vært nær knyttet til organisering av studieøkter, og pedagogisk utnyttelse av den avsatte tiden, bl a lærernes rolle som veiledere. For 2005-2006 ble det igangsatt et utviklingsarbeid om kontaktlærerfunksjonen, men avgrenset til fire klasser med seks kontaktlærere. Arbeidet i denne gruppen har vært forankret i en ekstern veileder samt en intern styringsgruppe hvor også ledelsen har vært med.

Den eksterne veilederen har hatt møter med de aktuelle kontaktlærerne, og det er gitt orienteringer til hele fagpersonalet om utviklingsarbeidet. Det ble gjennomført en spørreskjemaundersøkelse i november blant lærerne om bruk av studieøktene. Prosjektgruppen har følt at det har vært uklare rammer og roller, og lite framdrift. De aktuelle kontaktlærerne har utprøvd noen ideer i eget fag og klasse, bl a intervjuer med elevene om deres læringsstrategier, og om hvordan en kan utnytte studieøktene.

Kontaktlærerne i prosjektet gav uttrykk for at de hadde liten oversikt over helheten, og at det ikke har skjedd så mye m h t kompetanseutvikling generelt for kontaktlærerne ved skolen. De har oppfattet utviklingsarbeidet som den eksterne veileders prosjekt, og at ledelsen har vært lite synlig ut over organisering av møter m v.

##### **Elevsamtaler**

Ledelsen anførte at elevene i liten grad er seg bevisst at krav om selvstendige arbeidsformer og selvregulert læring inngår i målene for skolens virksomhet. Elevene synes å være svakt motiverte for aktiv bruk av studieøktene, og skolens kultur for refleksjoner om læring er ikke særlig tydelig. Elevene får ofte beskjed om å arbeide mer, men lite konkret veiledning om hvordan de kan jobbe.



De intervjuede kontaktlærerne mente at samtalskjemaet hadde en skjematisk struktur, og at mange lærere oppfattet elevsamtalene som "pålagte" og lite fokuserte. Mange lærere bruker mye tid til uformelle elevsamtaler, men strukturen i AF-studieretningen gjør kontaktlærerrollen vanskelig.

### **Fagmiljøenes holdning til "ny lærerrolle"**

Ledelsen ved skolen oppfatter at det kan være betydelige forskjeller mellom lærere når det gjelder forståelse av lærerrollen, og holdninger til veiledning og utvikling av elevenes læringsstrategier. Det kan være avhengig av fag/fagområder, og det synes å være betydelige forskjeller mellom studieretninger.

Lærerne i prosjektgruppen syntes at det er større interesse for veilederrollen enn en kunne ha forventet, selv om noen er avvisende. Det ble understreket at en bør ha respekt for ulike faglige tradisjoner, og at fagseksjonene selv må utvikle sin identitet. Prosjektgruppen har vært forsiktig med å generalisere egne erfaringer, og forsøke å overføre det til fagpersonalet i sin helhet. Skolen har svak kultur for erfaringsdeling, men arbeidet med pedagogisk plattform siste året kan ha endret det noe.

### **Kontaktlærer og Kunnskapsløftet**

Ledelsen understreket at grunntenkningen i reformen støtter kontaktlærerfunksjonen, og at kontaktlærerrollen skal være forskjellig fra klassestyrerrollen. Både faglig og sosial veiledning er en del av skolens ansvar, men mange lærere har behov for å arbeide med lærerrollen i lys av Kunnskapsløftets pedagogiske ideer. Skolen synes å ha behov for ekstern hjelp til en mer langsiktig kulturutvikling.

Den eksterne konsulenten har vært tydelig på at arbeidet med kontaktlærerfunksjonen er en del av reformen, og han har bl a koblet denne pedagogiske tenkningen til læreplanarbeidet som har pågått våren 2006. Prosjektdeltakerne la vekt på at utviklingsarbeidet bør fortsette kommende skoleår, og at "selvregulert læring" må få økt fokus i elevens bevisshet, bl a via lærernes bruk av studieøktene og kontaktlærers oppfølging.

### **Ledelsens arbeid med kompetanseutviklingen**

Ledelsen har organisert møter og kontakten med den eksterne veilederen, og gitt utviklingsarbeidet forankring gjennom styringsgruppen. Den har gitt prosjektgruppen tillit og

selvstendighet, selv om ledelsen i en viss grad har blitt opplevd som lite interessert og lite synlig. Prosjektet har endret seg i løpet av året uten at ledelsen har vært særlig aktiv i det. Ledelsen erkjente også at utviklingsarbeidet, og særlig utnyttelse av studieøktene, har blitt svekket fordi det ble lagt andre arrangementer inn i disse øktene knyttet til arbeid med Kunnskapsløftet ("en ville for mye på samme tid").

## **Pedagogisk plattform**

### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Lærerne som ble intervjuet understreket at skolens plattform representerer en elevorientert pedagogisk tenkning og et verdigrunnlag som er noe å strekke seg etter. Dokumentet er mer enn en beskrivelse av dagens praksis – det representerer også en visjon som skolen skal arbeide med de kommende årene.

Ledelsen understreket i intervjuet at den pedagogiske plattform synliggjør forpliktelser for hele personalet til å arbeide mot felles mål, og tilpasse seg den standard og de verdier som er lagt inn i dokumentet. Det er en rimelig balanse mellom tradisjon og fornyelse, mellom praksisbeskrivelse og visjon.

Proessen fram til da dokumentet ble endelig utformet, utviklet en rimelig konsensus om hovedinnholdet med muligheter for praktiske tilpasninger til fag og tradisjoner etter lærernes mening. Den tydelige medvirkningen fra personalets sin side har gjort plattformen til noe mer enn et nytt ledelsesdokument. Det er opplevd som positivt at alle personalgrupper har bidratt til den pedagogiske plattformen, og at prosessen har skapt en overordnet pedagogisk debatt. Det har vært viktig at utviklingsarbeidet har vært ledet av en intern prosjektgruppe, og at ledelsen la opp til en åpen prosess, og hvor også personalet i sin helhet deltok i viktige faser av arbeidet. For mange kan den pedagogiske debatten knyttet til utviklingsarbeidet framstå som viktigere enn selve sluttokumentet.

### **Bruk av den pedagogiske plattform**

Ledelsen forventer at den pedagogiske plattformen gir et godt grunnlag for skolens arbeid med de utfordringer som Læringslabens undersøkelse gir. Plattformen kan benyttes i seksjonsarbeid og i planleggingsprosesser, og kan trekkes inn i medarbeidersamtaler.

Lærerne pekte på at den kan brukes i markedsføringen av skolen, og den kan kanskje formidle til søkere og elever noen forpliktelser som de må tilpasse seg. Dokumentet er ellers så lite profilert etter lærernes mening at det vanskelig kan brukes i forbindelse med tilsetninger, lønnsforhandling o.l. Men det kan være utgangspunkt for nye pedagogiske debatter i kommende år, hvor det bl.a. kan bli aktuelt å revidere dokumentet på grunnlag av nye ideer. Det kan også bidra til noen felles rutiner rundt undervisning, grensesetting og krav til elevatferd.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

Både ledelse og lærere uttalte at arbeidet med pedagogisk plattform har hatt liten faglig kobling til Kunnskapsløftet, og spesielt har det vært frakoblet arbeidet med læreplanene. Læreplanarbeidet har levd sitt eget liv uten henvisninger til innholdet i den pedagogiske plattformen. Det samme gjelder i forhold til Læringsplakaten.

En begrunnelse som ble gitt var at lærerne ikke bør bli belastet med for mange prosjekter og ideer på samme tid, slik at det var en fordel at arbeidet med plattformen i hovedsak var avsluttet før læreplanarbeidet kom skikkelig i gang. Det har i etterkant vært lite debatt om hvilke pedagogiske konsekvenser for praksis som kan utledes av dokumentet.

### **Ledelsens arbeid**

Arbeidet med utvikling av den pedagogiske plattformen har vært en åpen prosess ledet av en arbeidsgruppe som bestod av representanter fra både ledelse og personale. Ledelsen opplevde at det har vært viktig å slippe taket i styringen av prosessen, slik at det kunne utvikle seg et fellesansvar og en kollektiv forpliktelse for resultatet. Skolen som organisasjon har utviklet dokumentet og kan stå for det.

Noen lærere kunne underveis av og til oppleve at ledelsen gav tydelige føringer for hva som skulle inngå i den pedagogiske plattformen, men personalet synes i følge informantene å ha en felles oppfatning om at alle har hatt muligheter for innflytelse, og at det er utviklet et kollektivt ansvar for det som en til slutt har blitt enige om.

## **7.4 Gol videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform.

Kursdagen om studie- og læringsstrategier med ekstern foreleser ble gjennomført også ved Gol videregående skole i midten av skoleåret, og det uttales i skolens rapport at undervisningen ble en inspirerende og motiverende start. Det har ellers i løpet av året vært erfaringsutveksling mellom kontaktlærerne.

Når det gjelder utvikling av pedagogisk plattform begynte skolens arbeid i april 2006 etter at ledergruppen hadde hatt møte med ekstern konsulent. Lite ble dermed gjort fram til rapporteringstidspunktet 1. mai.

## **7.5 Hønefoss videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikle en pedagogisk plattform.

### **Kontaktlærerordningen**

#### **Kompetansetiltak**

Skolen har gjennom året hatt kursdager for kontaktlærere/lærere hvor temaene har vært knyttet til læring, Kunnskapsløftet, elevutvikling og elevvurdering. Forut for skoleåret 2005-06 ble det utviklet nye møteplan for å gi plass til "storteammøter", områdemøter, fagmøter og lærermøter. Storteammøtene omfatter alle lærere som underviser i en arbeidsenhet. Det ble gitt tydelig signaler om at det skulle brukes tid til refleksjon på teammøtene.

Kontaktlærerordninger er fra ledelses ståsted også gitt plass i medarbeidersamtaler og gjennom regelmessig utformell oppfølging.

I oktober 2005 ble Forum for teamkoordinatorene opprettet, tre møter er avholdt hittil (mai 2006). Veiledningsprosjekt for kontaktlærerne i team igangsettes våren 06. Dette initiativet har som målsetting at lederteamet veileder kontaktlærerne i grupper.

Strukturmessige grep er også gjort med innføring av timeplanlagt samarbeidstid for kontaktlærerpar eller trioer (knyttet til klasse eller større arbeidsenheter). Likevel kan det arbeides mer med struktur og innhold på basisgruppemøtene, det samme med forhold knyttet til studietid/studieøkter. Skolen har i hovedsak valgt en struktur der kontaktlærer har ansvaret for 7-8 elever, selv om det finnes visse unntak.

Ledelsen mener tiltakene har brakt skolen et skritt videre. Den ser at ting kunne gått raskere, men endring tar tid. Ledelsen mener samarbeidet og rollefordelingen mellom de to lærerne som er kontaktlærere for sin "klasse" har blitt bedret, og det synes også som det settes av mer tid til hver elev. Av kompetanseutviklingstiltakene som er gjennomført, trekker lærerne fram innspillene fra Kvadraturen videregående skole. Dette ga mange gode ideer til praktisk gjennomføring av både elevsamtaler og vurdering. Oppfølging fra områdelederne oppleves noe varierende, men det stilles forventninger til det igangsatte prosjektet der områdelederne gir veiledning til kontaktlærerne. Lærerne uttrykker at de ikke vil tilbake til den gamle klassestyrerrollen. Det er positivt at man kan støtte seg til andre, dette skaper bedre samhold

og er mindre belastende i vanskelige elevsaker. I en tid der elevmassen oppleves som mer utfordrende atferdsmessig er det godt å kunne samarbeide med andre. Organisatorisk mener lærerne det er visse utfordringer med ordningen. Ikke minst i forhold til at fysisk plassering av kontaktlærere som må samarbeide.

Det er grunn til å bemerke at kontaktlærerordningen er et stort satsingsområde på skolen, og det blir brukt langt mer ressurser enn avsatt i budsjett. Allerede i Gallup-undersøkelsene for noen år tilbake, avdekket man at det var nødvendig med bedre oppfølging av elevene. Det ble derfor igangsatt et eget prosjekt på skolen som fikk navnet "tettere på eleven". Lærerne mener man har lyktes godt med intensjonen i prosjektet. Likevel er det utfordringer å ta tak i. Skolen må blant annet bli bedre til å trene elevene i å oppleve lærelyst, utvikle læringsstrategier og ta ansvar for egen læringshverdag. Enkeltlærere har også synspunkter på at prosjektet "tettere på elevene" ble et slagord uten at det representerer noe genuint nytt i måten man følger opp elevene på. Generelt opplever lærerne at det til tider kan bli mange prosjekter som parallelt konkurrerer om lærernes tid og oppmerksomhet.

### **Elevsamtaler**

Hønefoss er en av skolene som totalt sett kommer godt ut av undersøkelsen på dette feltet, selv om det også finnes variasjoner innad mellom ulike områder. Ledelsen mener yrkesfaglige studieretninger har tradisjon for god oppfølging av elevene. Lærerne bruker mer tid sammen med elevene. Generelt i skolen kan det være ulike kulturer i forhold til omsorg av elever og hvilket innhold man legger i oppfølging dem. Noen er raskere med å sende elever videre i systemet og trekke inn rådgiver og PPT tidlig. Ledelsen mener generelt (uten å peke spesielt på egen skole) at enkeltlærere kunne hatt sterkere vektlegging av det læringsmessige og spørsmål relatert til arbeidsplaner i sine samtaler med elevene. Man kan fort få fokus på fravær og de mer administrative sidene ved det å være elev.

Lærerne hevder at enkelte lærere kan føle manglende kompetanse i å beherske den mer personlige og sosiale delen i samtalen. De stiller seg også tvilende til om tiden som er satt av til samtaler er tilstrekkelig, og hevder man må ta av andre tidsressurser for å få til den oppfølgingen som er nødvendig. Her er det også viktig med rammebetingelser og infrastruktur. Det hevdes at enkeltlærere må gjennomføre samtaler i korridoren, noe som trolig bidrar til at kvaliteten svekkes.

For å heve kvaliteten på elevsamtaler mener både lærere og ledelsen det er viktig at både lærere og elever er godt forberedt. På forhånd bør elevene være informert om områder som samtalen omhandler og på hvilken måte oppfølgingen skjer. Lærerne vektlegger at elevsamtalene kun har en begrenset verdi om den ikke følges opp gjennom daglig kontakt og samhandling med eleven.

### **Fagmiljøenes holdning til ”ny lærerrolle”**

Innenfor yrkesfag passer dette godt med den måten man utøver sin pedagogiske virksomhet på, og ledelsen mener derfor at ”den nye lærerrollen” ikke går på tvers av det som er rådende oppfatning. Innenfor allmenne fag kan det være annerledes, selv om man her har sett en utvikling. Lærerne støtter dette synspunktet og fremhever at fagets egenart i mange tilfeller er førende for hvordan tenkningen rundt dette er. Elevers modenhet og faglige forutsetninger legger også føringer for synet på læreren som veileder.

Enkeltlærere reflekterer over om begrepet ”læreren som veileder” bare er en nytt begrep for det som alltid har blitt verdsatt som god praksis i skolen. Det stilles spørsmål ved om man gjennom begrepet knytter dette opp mot lønnsmessige spørsmål relatert til leseplikt. Når man jobber med elevenes læring, spiller det mindre rolle om man er lærer eller veileder, fremheves det. Hovedsaken er at man driver med pedagogisk virksomhet med tilrettelegging av læring.

Når det gjelder utvikling av elevenes læringsstrategier, blir det både fra ledere og lærere uttrykt at dette er et viktig område som det kreves mer kompetanse på.

### **Kunnskapsløftet og kontaktlærer**

Som en del av Kunnskapsløftet mener lederne det har kommet tydeligere signaler om mer kontakt med foreldre/foresatte som får følger for kontaktlærerne. Læringsplakaten legger også føringer for utøvelse av rollen.

### **Ledelsens arbeid med kompetanseutvikling**

På hvert ledermøte har man avsatt tid til oppdatering/erfaringsutveksling i forhold til utviklingsarbeidet. Lederteamet har reflektert mye over forhold rundt læringsarbeidet og har jobbet intenst med hvordan tiltak skal presenteres. De mener de har lagt grunnlaget for en

større refleksjonsprosess blant lærerne og er opptatt av å bistå lærerne med oppfølging som etterspørres.

Ledelsen mener selv at de har vært opptatt av å utvikle gode systemer, og har vært opptatt av arbeidet innen de ulike områdene. Lærerne oppgir at de kunne sett noe mer oppfølging av kontaktlærerne, men mener at de i stor grad er selvgående.

## **Pedagogisk plattform**

### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Proessen er gjennomført som gruppearbeid på tvers av team. En gruppe (betegnet som PP-gruppa) har hatt møter og bearbeidet innspillene til et samla utkast og for å forberede videre prosess. Rektor har vært den som har vært hovedansvarlig for systematisering av innspillene som PP-gruppa har utarbeidet. Proessen har hatt ekstern veiledning og er fremdeles under arbeid.

Rektor gir uttrykk for at arbeidet har vært en viktig arena for å diskutere pedagogiske problemstillinger. I prosessen har man også satt sammen lærere fra ulike studieretninger og tradisjoner, og dette har bidratt positivt. PP-gruppa har etter rektor sitt syn arbeidet kreativt uten tydelige motsetninger. Det oppleves som alle i stor grad viser interesse for mange av de samme problemstillingene. Ofte har det vært diskusjoner knyttet til grensesetting for elevene og vektlegging av de mer sosialpedagogiske sidene ved læreryrket. Rektor er den fra ledergruppa som har vært mest involvert i arbeidet. Områdelederne mener at sterkere involvering av hele ledergruppa, kunne gitt arbeidet mer retning, legitimitet og framdrift.

Holdningen til pedagogisk plattform synes å avhenge av hvor involvert man har vært i prosessen. Lærere og rektor som har vært en del av PP-gruppa, mener man gjennom prosessen har satt fokus på viktige sider ved skolens virksomhet. Det gis uttrykk for at det er viktig med felles språk, begreper og forståelse slik at man får til samlende overbygginger.

Andre, som har vært mer perifer i prosessen, er mer skeptisk til om prosessen har gitt noen verdi. Det brukes vendinger som "lite nytt" og "kunstige øvelser" og det fremheves at skolen allerede har en rekke dokumenter som angir retning og fokus (strategiplan, serviceerklæring,



handlingsplan og virksomhetsplan). Det stilles spørsmål til hva den pedagogiske plattformen skal tilføre av verdi utover det som allerede eksisterer. Noen lurte på om dette har vært en "bestilling" fra utdanningsavdelingen i fylket, uten tilstrekkelig intern forankring.

### **Bruk av pedagogisk plattform**

Prosesen er ikke avsluttet og man må i det videre ta stilling til hvordan arbeidet skal følges opp. Det er ikke avgjort hvordan man kan bruke plattformen, men rektor peker på at den både kan brukes i utadrettet virksomhet (gi signaler til hva omgivelsene kan forvente av organisasjonen), men også internt mot pedagogiske prosesser.

Enkelte lærere gir uttrykk for at slike plattformer lett kan bli overordnede og generelle uten at man ser hvordan de skal påvirke praksis. Noen ser klare paralleller mot læreplaner: "ofte er de generelle og krever tolkning og analyse før de kan iverksettes. Kanskje blir det slik med den pedagogiske plattformen også?"

Det er bred enighet om at prosessen ikke kan avsluttes med det utarbeide dokumentet. "Proseser som dette kan ikke avsluttes, man kommer aldri i mål, prosessen må holdes ved like".

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

Så langt har arbeidet med plattformen blitt drøftet mot Læringsplakaten.

### **Ledelsens arbeid med pedagogisk plattform**

Lærere som har deltatt i PP-gruppa gir skryt til ledelsen for den åpne og inkluderende holdningen som har blitt utvist i prosessen. Andre mener prosessen har vært for deltakerstyrt, og det etterspørres framdrift og styring fra ledelsens side.

Ledelsen utarbeidet en plan for prosessen og nedsatte en gruppe innledningsvis. Områdelederne mener imidlertid at man underveis fikk for svak forankring av prosessen mot ledergruppa som kollektiv. Lærere gir også uttrykk for at det har vært store variasjoner i områdeledernes engasjement og prioritering av prosjektet. Generelt framhever flere lærere at de synes det til tider kan bli vel mange prosjekter som er vanskelig å prioritere i hverdagen.

## 7.6 Kongsbergskolene

Kongsbergskolene (Kongsberg v g s, Tinius v g s, Dyrmyr v gs) sammen med Numedal v g s gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikle en felles pedagogisk plattform.

Ingen av Kongsbergskolene har gjennomført tiltak for kontaktlærerne som de oppfatter som kompetanseutvikling ut over kursdagen om studie- og læringsstrategier (persepsjon og hukommelse) gjennomført av ekstern konsulent.

Men Dyrmyr v g s har videreført systemet rundt erfaringsutveksling mellom kontaktlærerne og ledelsens oppfølging av kontaktlærerfunksjonen. Skolen gjennomførte våren 2006 en undersøkelse blant både elever og lærere om erfaringene med kontaktlærerfunksjonen og basisgruppemøtene. Undersøkelsen tyder på at kontaktlærerne har god kontakt med elevene og følger dem opp på en svært god måte.

Dessuten har et team ved Dyrmyr v g s arbeidet med arbeidsplaner, og som en del av det også med læringsstrategier og veiledning.

Kongsbergskolene har utsatt arbeidet med utvikling av pedagogisk plattform, ut over at det har blitt utformet et kort grunnlagsdokument for arbeidet. Skolenes ledelse har anført som hovedgrunn til dette at prosjektet om samordnet ledelse og fusjon mellom skolene har tatt mye oppmerksomhet og tid.

Etter hvert fikk Kunnskapsløftet og lokalt læreplanarbeid fokus i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

## **7.7 Lier videregående skole**

Skolen søkte om midler til kompetanseutvikling for kontaktlærerne.

### **Kontaktlærerordningen**

#### **Kompetanseutvikling**

Lier videregående skole har i 2005 – 06 arbeidet med utvikling av kontaktlærerordningen og ledelse. Pedagogisk plattform utarbeidet skolen i 2002. Skolen har det siste skoleåret hatt flere kursdager for kontaktlærere/lærere; i læringsstiler og kartlegging, i VIP-kurs om psyko-/sosiale vansker hos elever, og kurs om veiledning.

Skolen har i sin kompetanseutvikling arbeidet med oppfølging og veiledning av kontaktlærerne fra mellomlederne. Dette har vært et av deres satsingsområder. Mellomlederen har deltatt i basistimer, deltatt i studietimer og har så hatt veiledning i ettertid med kontaktlæreren. I veiledningen har de blant annet tatt opp lærerens dialog med elevene, hvordan læreren forberedte studietimene, og hvordan læreren så enkelteleven. På enkelte avdelinger synes de veiledning har fungert meget bra. De har arbeidet aktivt med elevenes planlegging av studietimene, og kontaktlærerordningen diskuteres i arbeidslag. På andre avdelinger har mellomleder deltatt i basistimer/ studietimer, men uten veiledning i etterkant. Arbeidslagsleder og mellomleder har ansvar for å videreføre eller være brobygger i sakene, inn mot videre bearbeiding og refleksjon i ledelsesgruppen.

Når det gjelder om det er noen bedringer å spore i kontaktlærerordningen, mener lærerinformantene at det har blitt bedre struktur og innhold i basisgruppetimene og studietimene. Men arbeidet i studietimene er avhengig av elevgruppen. Skolen har kommet langt i utviklingen av elevenes arbeidsplaner, og elevene opplever at dette er et godt redskap, ifølge alle lærerinformantene. Skolen har i år kommet lengre med å sette rammer/grenser for hva som er kontaktlærers jobb. Ledelsen mener at lærerne er blitt bedre til å ta vare på elevene inne i gruppene. De mener at basisgruppemøter gjør at det blir mer helhetlig tenkning rundt eleven, og at kontaktlæreren nå vet mer om den enkelte elev.

#### **Elevsamtaler**

På spørsmål om hvorfor elevene jevnt over er lite tilfredse med elevsamtalene, mener lærerne at skolen har et godt system bygget opp rundt elevsamtalene. Men begrenset tid,

gjør at elevene kanskje forventer seg mer av samtalen enn det er mulig å få til. Samtalen skjer med utgangspunkt i et skjema som ofte fungerer som ramme for samtalen. De tror ikke alle kontaktlærere er like gode på å bygge opp tillit og trygghet i slike relasjoner. Lærerne legger også vekt på at det å følge opp samtalene er veldig krevende; "Dette krever mye energi!" Det fører til at flere sier de helst vil slippe å være kontaktlærer.

Det ser ut som ledelsen deler disse synspunktene, og mener videre at skolen generelt er bedre på de sosiale samtalene enn de faglige.

### **Fagmiljøenes holdning til "ny lærerrolle"**

Skolen utarbeidet i 2002 sin pedagogiske plattform og gikk da inn på skolens læringssyn og lærerrolle. Plattformen fremhever at læreren både må være veileder og formidler, og at dette er to like viktige sider ved lærerrollen. Skolen har med jevne mellomrom trukket fram plattformen. Denne lærerrollen er derfor ikke ny på skolen, i følge ledelsen. Det har blitt arbeidet med bevisstgjøring på dette. Men det å bevisstgjøre elevene i forhold til læringsstiler, kan virke nytt for mange fordi begrepet læringsstiler er nytt. Lærerne er tryggere på formidlingsrollen enn på veiledning i forhold til elevenes vekst og læring.

Heller ikke lærerinformantene mener at denne lærerrollen er ny. De sier at de prøver ut og diskuterer for eksempel metoder, mappevurdering og oppgavetyper. Noen viser til at de har arbeidet med nivådelte oppgaver. Andre viser til at åpne praksisrettede oppgavetyper fordrer veiledning, mens de erfarer at lukkede oppgaver ikke gir det samme veiledningsbehovet. Tradisjonell undervisning gir mer formidling, da styrer læreren, og det blir mindre differensiering og veiledning. "Praksisrelaterte oppgaver er best". Men de hadde ønsket enda mer tid til felles refleksjon, spesielt i forhold til den nye reformen. De sier tiden spises opp og at det blir for lite fellestid. "Har behov for mer samarbeid, men for lite tid. Det er kjempeviktig og godt når vi har sett på tilrettelegging og oppgaveplanlegging. På helse- og sosial er den nye lærerrollen inne. Ikke minst mot elevgrupper som krever tilrettelegging, kan det føre til mer kreativitet fra læreren".

### **Kontaktlærer og Kunnskapsløftet**

Når det gjelder sammenhengen mellom kontaktlærerordningen og Kunnskapsløftet, kommer det fram at dette er det pratet lite om. De sier det ligger informasjon på nettet. Men de har lite tid til å sette seg inn i dette. De har arbeidet med de nye fagplanene, og de har vært inne på

at reformen betoner foreldrerollen og samarbeidet med næringslivet enda sterkere enn før. De sier at de kjenner til at skolen skal bli en lærende organisasjon og at dette skal knyttes opp mot det som er kjernevirksomheten i skolen. Det blir sagt: "Ordbruken er kjent... Men lite konkretisert i praksis."

Ledelsen trekker fram flere forhold fra reformen som de har arbeidet med, f.eks. veiledning og spesielt ledelsens veiledning for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Men de sier at det fortsatt er aktuelt for skolen å arbeide videre med dette. Veiledning som tema er fortsatt aktuelt. Læringsplakaten krever samtenkning med vekt på elevfokuset, og vektlegger tydelige ledere på alle nivåer. Dette kan videreføres inn i basismøtene. De har arbeidet med læreplananalyseforståelse i arbeidslagene.

Ledelsen sier at skolen har godt renommé for sitt arbeid med elevene. Lærerne vil gjerne prate mer om praksisen sin. Ledelsen ønsker derfor nå at det skal prates/ reflekteres mer rundt lærerpraksisen med vekt på den yrkesmessige siden – på lærerprofesjonaliteten. Noe som også harmonerer godt med sentrale sider i Kunnskapsløftet.

### **Ledelsens arbeid med kompetanseutvikling**

Ledelsen har i arbeidet med kompetanseutviklingen for kontaktlærerne lagt vekt på veiledning. "Mellomleder har vært flink til å følge opp. Kjenner godt til undervisning selv. Flink til å gi tilbakemeldinger etter besøk i klassen og etter møter i studieøktene. Hun veileder oss og er oppriktig interessert i elevene. Hun fungerer som brobygger, er synlig, døra er åpen." Det er grunn til å tro at en forholdsvis ny og aktiv lederrolle, vil være krevende for mange, og kreve mye refleksjon og kunnskapsutvikling i ledergruppa for at den gode praksisen skal gjennomsyre og gi lik praksis i hele ledergruppa. Det kommer også fram at mye overlates til arbeidslaget og kontaktlæreren, og at samarbeid med lederne har utspring i arbeidslagets arbeid. Lærerinformantene sier de føler; "at mye av dette står på tid".

Ledelsen sier de har arbeidet med å utvikle kontaktlærermøtene, og at de ønsker at disse skal bli et forum for utvikling og samhandling med ledelsen. De sier de trenger å utvikle disse mer. Ledelsen arbeider med å utvikle selvkritikken; de kjører evalueringsrunder, får tilbakemeldinger, og ønsker å bruke sine erfaringer med utviklingsprosesser/ endringsprosesser videre inn mot nye felter.

## **7.8 Numedal videregående skole**

Numedal videregående skole søkte sammen med Kongsberg skolene om midler til utviklingsarbeid i 2005-2006, men det planlagte felles opplegget kom ikke i gang etter planen.

Numedal v g s utviklet alt i skoleåret 2003-2004 skolens pedagogiske plattform, og har arbeidet kontinuerlig med en helhetlig skoleutvikling siden differensieringsprosjektet med vekt på arbeidslag, periodeplaner/arbeidsplaner, studieøkter, elevmedvirkning/elevansvar og veiledning. Kontaktlærerfunksjonen er organisert med faste møtestrukturer hvor bl a erfaringsutveksling inngår. Undervisningslederen har oppfølgingsansvar og kan organisere eller selv gi kontaktlærerne veiledning etter behov.

Det pedagogiske utviklingsarbeidet er blitt videreført i skoleåret 2005-2006, og hvor også to planleggingsdager høsten 2005 ble benyttet til arbeid med motivasjon og læringsstrategier. Skolen har ut over skoleåret i økende grad måttet fokusere på læreplanarbeidet i Kunnskapsløftet, noe som er krevende for en liten skole. Den pedagogiske plattformen og skolens utviklingsarbeid m h t lærings- og veiledningsstrategier er forsøkt trukket inn i læreplanarbeidet.

## **7.9 Ringerike videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikle en pedagogisk plattform.

### **Kontaktlærerordningen**

#### **Kompetansetiltak**

Skolen har gjennom året hatt flere kursdager for kontaktlærere/lærere hvor temaene har vært knyttet til veiledningspedagogikk, innføring av Skolearena, internopplæring i It`s Learning, psykisk helse og læringsstiler. Skolen har bl a gjort ledelsesomorganiseringer for bedre å kunne følge opp kontaktlærerne, videreutviklet skolens loggbok, fraværssystemet og har nedsatt arbeidsgruppe for å videreutvikle studieøktmodellen.

Ledelsen har holdt orienteringsmøter / plenumssamlinger for lærerne der kontaktlærerrelaterte temaer har blitt tatt opp. Skolen har hatt få samlinger med kontaktlærerne på trinnet. Det meste av lærernes erfaringsutveksling foregår uformelt. De mener at de i for liten grad har jobbet systematisk med kompetanseutvikling blant grupper av personalet, og derfor bør rydde tid til samordning og interne erfaringsutveksling. Men det finnes også mer formell erfaringsutveksling på enkelte fag/ studieretninger, også knyttet til plenumssamlinger.

Ledelsen mener å se at flere forhold ved kontaktlærerordningen fungerer bedre i år enn tidligere. Lærerne har blitt bedre på oppfølging av den enkelte elev, og veiledning har fått en mer sentral plass. Organiseringen og bruken av loggboka har blitt bedre. Kontaktlærertimen og studieøktene ser ut til å bli brukt bedre. De mener at den enkelte har blitt bedre til å veilede.

Lærerne mener også at veiledningen har blitt bedre. Noen lærere mener at studieøktene brukes bedre i år, men at det fortsatt er rom for forbedringer. Andre lærere mener at det er vanskelig å se forbedringer fordi ordningen fungerer godt eller mindre godt avhengig av elevgruppa. Viktige utfordringer dreier seg om hvor mye dette arbeidet skal styres av lærere og ledere.

## **Elevsamtaler**

Både ledelsen og lærerne er litt forundret over at elevene er lite tilfredse med elevsamtalene all den tid de oppgir at de trives og har god kontakt med lærerne. Det er lagt føringer for arbeidet ved skolestart, og de opplever at de har en "startsamtale" med elevene som de mener er svært nyttig. Både ledelse og lærere mener at arbeidet følges lite opp. Lærerne mener at fagsamtalene ikke er noe problem og at dette foregår mye uformelt. De mer sosiale sidene ved samtalene kan virke unaturlig for både lærer og elev. Ledelsen mener at når fagsamtaler fungerer dårlig, kan det blant annet skyldes at det er vanskelig å prioritere dette i små fag.

## **Fagmiljøenes holdning til "ny lærerrolle"**

Mange ser det positive i de endringene som ligger i den nye lærerrollen og at dette harmonerer med krav til tilpasset opplæring og differensiering. Både ledelse og lærere mener at det fortsatt er en vei å gå for å få dette til. Det er knyttet mange utfordringer til det å endre en lærerrolle som ligger dypt i skolekulturen og spesielt sitter godt hos eldre lærere. Lærerne mener også at det er utfordringer knyttet til at lærere kan oppleve å få mindre kontroll, og at ny rolle krever en annen tidsbruk. Ikke alle i kollegiet er fortrolige med det læringssynet som ligger bak denne lærerrollen, noe som de mener også kan henge sammen med alderssammensetningen i personalet.

## **Kontaktlærer og Kunnskapsløftet**

Ledelsen mener at det er en sammenheng mellom kontaktlærerordningen og Kunnskapsløftet med større vekt på å utvikle en "lærende organisasjon" der samarbeid mellom lærere og mellom lærere og elever er sentralt, og at pedagogisk plattform og en mer aktiv veilederrolle inngår. Men de tror at lærerne er mer opptatt av skolens lokale tilnærming til dette.

Lærerne mener det er svært løse koblinger mellom kontaktlærerordningen og Kunnskapsløftet, men at de ser sammenhenger knyttet til lærerens arbeid med større vekt på veiledning. De oppgir at de vil se dette klarer når lærebøkene kommer. De knytter Kunnskapsløftet mer til arbeidet med læreplaner og fag.



## **Ledelsens arbeid med kompetanseutvikling**

Ledelsen mener selv at de har vært opptatt av å utvikle gode systemer, og har vært opptatt av faget og arbeidet i fagseksjonene. De ønsker å arbeide mer med oppfølging av grupper i personalet som klasseteam og team/ medvirkningsgrupper knyttet til konkrete tiltak. Lærerne oppgir at de ønsker mer oppfølging av kontaktlærerne, og de ønsker mer kunnskap om Kunnskapsløftet. Men de mener at de er selvgående, og gjerne vil være det.

Ledelsen oppgir at de gjennom arbeidet har lært at det er viktig å involvere personalet, og at det er viktig at ledelsen har felles oppfatninger og begrunnelser i endrings- og utviklingsarbeidet. De oppgir at de har blitt mer bevisste på at de er forskjellige og kan utfylle hverandre. Lederne skriver: "Vi må motivere for endringsarbeidet, legge til rette for ei god arbeidsøkt og å få til en avslutning uten at det tar for lang tid". De sier at de må arbeide med å etablere selvgående grupper som de kan delegere ansvar til.

## **Pedagogisk plattform**

### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Hovedbudskapet i den pedagogiske plattformen, slik ledelsen ser dette, er å utvikle skolen som lærende organisasjon for å videreutvikle den faglig kunnskapen. I arbeidet ligger at en ønsker å dele kunnskapen for at den skal komme elevene til nytte. Det å utvikle kunnskapen og læringen til det beste for elevene er det sentrale.

Lærerne mener at målet med pedagogisk plattform er å få alle til å dra i en retning. Den skal gi alle noe å strekke seg mot. Plattformen legger større vekt på pedagogiske prosesser og mindre på formidling i skolen. Men bakgrunnen for at skolen har arbeidet med akkurat pedagogisk plattform, vet de ikke. De mener det kan bli mange fine ord – visjoner – uten at den trekker fram det som særmerker skolen. Men arbeidet har virket bevisstgjørende blant annet ved å få fram hvor viktig det er å bruke læreres sterke sider, vektlegge tverrfaglighet, og det har bidratt til diskusjoner og prosesser. Men lærerne er opptatt av hva som videre kommer til å skje med plattformen; vil den få noen virkning i praksis? Av andre effekter lærerne vektlegger, er den gode prosessen de hadde i utviklingen av dokumentet med god tone i møtene, hyggelig miljø og god ledelse.

### **Bruk av den pedagogiske plattformen**

Ledelsen viser til at pedagogisk plattform kan brukes i videre utviklingsarbeid, virksomhetsarbeid og budsjettarbeid. Den kan brukes innad i skolen til bevisstgjøring i fagseksjoner, forbedringsarbeid, og utad til foreldre og ved tilsettinger. Elevene har vært lite inne i prosessen. Det er nedsatt ei gruppe som skal arbeide videre med å konkretisere ønskene om faglig og tverrfaglig samarbeid, men ut over dette er det ifølge lærerne få planer for videre arbeid.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

Utgangspunktet for arbeidet med plattformen, har i følge ledelsen vært skolens egne behov og videre knytte dette til Kunnskapsløftet og særlig Læringsplakaten. Lærerne har også erfart gjennom gruppearbeid at arbeidet med plattformen har vært koblet til Læringsplakaten, men det har ikke vært koblet til læreplanarbeidet eller til reformen ellers.

### **Ledelsens arbeid**

Det ledelsen har valgt å legge vekt på i arbeidet med pedagogisk plattform, har vært at de har valgt strategisk tilnærming bevisst, med vekt på involvering og å fokusere på det skolen er god på. Ledelsen har arbeidet aktivt med å lede og utvikle en god prosess i en trivelig atmosfære. De har tatt imot innspill, redigert og skrevet det endelige utkastet til pedagogisk plattform.

Lærerne sier at ledelsen har arbeidet mye med den pedagogiske plattformen. De sier at ledelsen tydelig har vist at de har prioritert dette arbeidet, og at de har lagt vekt på å trekke lærerne aktivt med, selv om lærernes fokus er mer rettet mot undervisningen og eleven. De har videre lagt til rette for at arbeidet skulle foregå i en god atmosfære. De mener at den gode læreren har internalisert den pedagogiske plattformen fordi det som står i den ikke er kontroversielt, men de stiller seg noe tvilende til om det ligger noen ny lærerrolle i den når en ser bort fra veilederrollen.

## **7.10 Rosthaug videregående skole**

Skolen søkte for skoleåret 2005-2006 om særskilte midler til utvikling av kontaktlærerfunksjonen.

### **Kontaktlærerfunksjonen**

#### **Kompetanseutvikling**

Skolen har i 2005-2006 arbeidet en del med organisatoriske spørsmål knyttet til kontaktlærertime og studietimer, samt beskrivelse av kontaktlærers ansvarsområder. Bruk av Skolearena ved fraværsføring har også tatt tid og oppmerksomhet. Veiledning og faglærers rolle som veileder har vært tema på kursdager for personalet. Det har vært gruppedrøftinger om erfaringer som kontaktlærer – en erfaringsutveksling som lærerne opplevde som meningsfylt. En del elever krever betydelig sosial-pedagogisk oppfølging, slik at bl a økt samarbeid med PP-tjenesten presser seg på.

Kursdagen om studie- og læringsstrategier med ekstern foreleser fokuserte på persepsjon og læring, og ble i mindre grad koblet til den praktiske hverdag. Skolen tilrettela ikke forberedelse til eller oppfølging av kursdagen, slik at mange følte det var interessant avveksling, men med liten virkning på praksis i klasserommet.

#### **Elevsamtaler**

Lærernes erfaringer er at det forekommer få initiativ fra elevene om samtaler, og at elever må oppmuntres til å etterspørre personlige samtaler. De bør også omfatte framtidige mål, planer om videre utdanning og yrke osv – og gjøres mer interessante for elevene.

Kontaktlærerfunksjonen og spesielt personlige elevsamtaler forutsetter tillit, og det kan reises tvil om alle lærere er skikket til denne oppgaven. Noen reiste spørsmål om det bør være adgang for elevene til å velge sin veileder blant de aktuelle lærerne. Erfaringer tyder også på at en del elever forbereder seg dårlig til de ordinære elevsamtalene, slik at det for både elever og lærere blir en formalitet som skal ”kvitteres” ut. Det er kanskje nødvendig å gi elevene informasjon og opplæring i hva kontaktlærerfunksjonen kan være, og hva som kan inngå i veiledning og elevsamtaler.

### **Fagmiljøenes holdninger til ”ny lærerrolle”**

Intervjuene med tre forskjellige lærergrupper skapte inntrykk av at det er betydelige forskjeller i lærerkollegiet m h t hvordan en ser på kontaktlærers funksjoner, elevers læringsstrategier, veiledning og lærerrolle. Skolen synes å ha svært ulike kulturer for hvordan det tenkes praktisk pedagogikk.

Det henger nok sammen med i hvilken grad lærergrupper har faglig og pedagogisk samarbeid, og hvordan strukturer i utdanningstilbudet åpner for slikt samarbeid. Det ble gitt uttrykk for at skolen bør sette i gang et utviklingsarbeid som kan ende opp med økt felles forståelse og mer samordnede krav og forventinger til elevene, altså en form for pedagogisk plattform.

### **Kontaktlærer og Kunnskapsløftet**

Det har ikke i skoleåret 2005-2006 vært fokusert på mer prinsipielle pedagogiske problemstillinger som har koblet arbeidet med kontaktlærerfunksjonen direkte til skolereformen.

### **Ledelsens arbeid med kompetanseutvikling**

Ledelsen synes å ha hatt forholdsvis mye oppmerksomhet rettet mot organisatoriske spørsmål: ressurser, timeplaner, møter osv.

Lærernes ulike holdninger til studieøkter har hatt konsekvenser for hvordan arbeidet med kontaktlærerrollen har utviklet seg. Det ble sagt i intervjuene blant lærerne at mange lærere deltar for lite i pedagogiske diskusjoner som hever seg litt over hverdagen.

Lærerne har observert at ledelsen har et oppriktig ønske om å bedre kontaktlærerfunksjonen, men andre gjøremål skyver fokus bort fra den pedagogiske arenaen. Ledelsen synes å ha mye å gjøre, og blir forholdsvis lite synlige i det pedagogisk utviklingsarbeidet.

## **7.11 Røyken videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket å arbeide med implementering av den pedagogiske plattformen, men kompetanseutvikling for kontaktlærerne var også nevnt.

### **Kontaktlærerfunksjonen**

Kursdagen om studie- og læringsstrategier med ekstern foreleser fokuserte på persepsjon og læring, og ble i mindre grad koblet til den praktiske hverdag. Kurset ble tilbudt skolen med kort varsel, og det var derfor ikke lagt opp til forberedelse til eller oppfølging av kursdagen, slik at mange nok følte det var interessant avveksling, men med liten virkning for praksis i klasserommet. Det ble ellers ikke arbeidet spesielt med kontaktlærers kompetanse i skoleåret 2005-2006.

### **Pedagogisk plattform**

#### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Den pedagogiske plattformen for skolen ble utformet i løpet av skoleåret 2004-2005, og derfor satte skolen fokus på implementering av plattformen som utviklingsarbeid for 2005-2006. Det arbeidet kom først i gang i siste del av skoleåret.

Både representanter for lærerne og ledergruppen gav i intervjuet klart uttrykk for at den pedagogiske plattform ble oppfattet som et verdidokument, og et felles grunnlag for videreutvikling av skolen. Selv om noen lærere kan melde seg ut i forhold til denne typen dokumenter, har arbeidet med pedagogisk plattform økt fellesforståelsen ved skolen. Personalet er innforstått med at plattformen vil være et grunnlag for å vurdere dagens praksis, og slik sett representerer det et utviklingsdokument.

Utviklingsprosessen fram til ferdig dokument har blitt opplevd som god, og har gitt alle mulighet til å bidra. Personalet er innforstått med at den pedagogiske plattformen er i et spenningsfelt mellom visjon og praksis, og at implementering krever handling hver dag. Det som står i den, må også gjelde personalet i skolesamfunnet.

Etter samtaler som den eksterne konsulenten hadde med bl a elevrådet, ble arbeidsro og grensesetting valgt som utviklingsområde i 2005-2006. Det har vært en del møter om

implementering. Men i forhold til effekter for elevene, mente lærerne at skolen ikke har kommet så langt i løpet av våren 2006, men at området arbeidsro må fokuseres ved starten av kommende skoleår.

### **Bruk av den pedagogiske plattformen**

Den pedagogiske plattformen forventes å representere en form for norm som virksomheten ved skolen måles mot, bl a vil undersøkelsen som Læringslaben gjennomførte, også bli vurdert mot plattformens verdier og normer.

Dokumentet forventes å bli gitt konkret innhold etter at den eksterne konsulenten har styrt fokus mot praksis ved skolen, hva lærerne gjør og hvordan det framstår samlet sett for elevene. Det legges til grunn at alle føler forpliktelse til plattformen på bakgrunn av at utviklingsprosessen var god. Fagpersonalet synes å ha forståelse for at det må arbeides kontinuerlig med en rekke pedagogiske spørsmål over lang tid før en kan se resultater. Det er lagt opp til at mellomlederne skal være aktive hver på sin avdeling m h t å følge opp det som en har blitt enige om. Samordningen bl a på området grensesetting må bli synlig for elevene, og det skal omfatte elevatferd både i og utenfor klasserom og verksted. Det forventes at personalet styrker egen bevissthet om funksjonen å være rollemodell for ungdommene, og at dette skal skje mer etter et normstyrt system enn etter en regelstyrt modell.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

Både ledelse og lærere mener at den pedagogiske plattformen er godt i samsvar med Kunnskapsløftet og Læringsplakaten.

Utfordringen er å bruke plattformen aktivt i den konkrete utformingen av læreplaner, undervisningen osv.

### **Ledelsens arbeid**

Ledelsen ved skolen har i løpet av siste halvdel av skoleåret vært i flere møter med den eksterne konsulenten om implementering av den pedagogiske plattformen, og har organisert møter om temaet i avdelinger og for personalet samlet, og for så vidt holdt prosessen varm.

Ledelsen pekte på at innhold i den pedagogiske plattformen er fulgt opp i læreplanarbeidet, og så muligheter for at medarbeidersamtalene også kan kobles til den pedagogiske plattformen. Pedagogisk plattform hadde også vært tema i elevrådet og i medbestemmelsesmøter.

Selv om ledelsen på mange måter har vært aktive i siste del av skoleåret, kan lærere ha følt at den har satt seg selv noe på sidelinjen ved at den eksterne konsulenten i betydelig grad har frontet implementeringsarbeidet. Det kan da skapes inntrykk av at det er konsulentens prosjekt, og at ledelsen fraskriver seg deler av ansvaret for å realisere den pedagogiske plattformen. Fordelen med å ha en ekstern konsulent direkte inne i skolemiljøet, var etter lærerinformantenes oppfatning at de ulike aktørene føler større frihet til å gi uttrykk for egne vurderinger, da en ellers "kan være redd for å si alt til ledelsen".

## **7.12 St. Hallvard videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikle en pedagogisk plattform.

### **Kontaktlærerordningen**

#### **Kompetanseutvikling**

Skolen har i sin kompetanseheving arrangert to foredrag med eksterne forelesningskrefter. Ett om kontaktlærerordningen mer allment og ett om læring og persepsjon. Det er også etablert kontaktlærertime med klassen fast en time pr. uke (timeplanlagt). Skolen har valgt en struktur med to kontaktlærere pr. 30 elevers klasse. Det foreligger en rutinebeskrivelse om kontaktlærernes arbeidsoppgaver som er publisert på skolens nett. Mellomlederne har også kontinuerlig oppfølging mot sine lærere.

Lærerne mener innlegget om læring og persepsjon var bevisstgjørende. Vektlegging av elevenes aktive rolle i læringen ble også verdsatt. Imidlertid mener man at det burde vært mer om læringsstrategier.

Kontaktlærertimen oppleves som nyttig og nødvendig til informasjon og elevkontakt/ elevsamtaler. Kontaktlærer overfor 15 elever oppleves som en klar forbedring. Lærerne mener også de er bedre til å følge opp elevsamtaler. Ledelsen mener ordningen har blitt mer innarbeidet i lærernes bevissthet. Skolens ledelse mener fylkeskommunen burde bidratt med kurs i "den gode samtale". Viktig at slik opplæring blir gitt i fellesskap, og ikke ved å melde seg individuelt på kurs fra opplæringskatalogen.

#### **Elevsamtaler**

Om man skal få til gode elevsamtaler, mener lærerne det kan være nødvendig å bruke mer tid enn det som er fastsatt. Det er også viktig å se elevene og ikke ensidig være opptatt av å komme igjennom punktene som på forhånd er fastsatt for samtalen. Lærerne tror også det er store forskjeller i om lærerne takler den mer personlige delen av samtalene som går ut over fravær og fag. God samtale krever tillit, dette etableres gjennom den daglige dialogen, fremhever lærerne.



### **Fagmiljøenes holdning til ”ny lærerrolle”**

Lærernes tilhørighet til fag og studieretning kan være avgjørende for om man opplever at kontaktlærerordningen i stor grad fraviker fra den tidligere klassestyrerfunksjonen. Innenfor enkelte fag har veiledning alltid blitt sett på som en viktig del av den pedagogiske virksomheten. I andre fagtradisjoner kan veiledning og medvirkning være vanskeligere å akseptere og blir sett på som mindre viktig i tilegnelse av faglig kunnskap.

I orienteringer ut over det faglige, mener lærerne det er store variasjoner. En lærer sier det slik: ”Det er mulig at ikke alle har fått det med seg, men lærerrollen er faktisk mer enn å være opptatt av fag”.

I forhold til læringsstrategier mener både lærere og elever at dette er et område det må arbeides mer med, og det kreves også mer kompetanse på feltet. Særlig overfor elever som synes å ha lite utbytte av tradisjonell undervisning, og i arbeidet med tilpasset opplæring, fremheves læringsstrategier som et viktig satsingsområde.

### **Kunnskapsløftet og kontaktlærer**

Ledelsen mener Kunnskapsløftet har tydeligere signaler om mer samarbeid med hjemmet og videreføring av kravet til tilpasset opplæring. Dette får konsekvenser for kontaktlærerfunksjonen.

### **Ledelsens arbeid med kompetanseutvikling**

Ledelsen har samarbeidet med tillitsvalgte for å utarbeide en funksjonsbeskrivelse for kontaktlærerrollen. Det er lagt vekt på daglig oppfølging fra mellomlederne for å forsøke å forankre kontaktlærernes funksjoner og arbeidsoppgaver. På ledermøter har man også brukt tid på å oppsummere erfaringer rundt kontaktlærerrollen, og lederteamet har diskutert behov for tiltak og oppfølging. Også strukturmessig har ledelsen gjort grep, ved at kontaktlærertimen ikke blir tatt fra undervisningsrammen.

Lærerne opplever at ledelsen har gitt god informasjon og det er tydelig at det er brukt tid på å innarbeide gode rutiner. Det sees også som positivt at assisterende rektor selv har vært kontaktlærer. Dette gir god legitimitet.

## **Pedagogisk plattform**

### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Det er inngått samarbeid med ekstern prosessveileder ved utvikling av den pedagogiske plattformen. I arbeidet er det opprettet en kjernegruppe med deltakere fra ulike fagområder samt rektor og assisterende rektor fra ledelsen. Det har vært gjennomført 10 kjernegruppemøter og ekstern veileder har deltatt på 7. Det har vært gjennomført fire fellesamlinger med hele personalet. Alle personalsamlingene har vært ledet av veileder med innslag fra rektor.

Per juni 2006 gjenstår bearbeiding av materialet fra siste fellesamling og utarbeidelse av forslag til plattform i kjernegruppa, samt en fellesamling med personalet for presentasjon og aksept av forslaget. Plattformen skal tas opp med elevene når forslaget er ferdig behandlet av personalet, og vil bli tatt i bruk ved planleggingsarbeidet til høsten.

Ledelsen mener kjernegruppa har vært en viktig aktør i arbeidet, og det er i stor grad vektlagt dialog med denne gruppa. Den har blitt skolert i AI-metoden som har vært brukt og har også hatt en viktig funksjon ved gjennomføring av fellessamlingene. Lærere som har vært en del av kjernegruppa føler at de er blitt involvert i arbeidet på en god måte.

Både ledere og lærere mener opplegget har medført at personalet har blitt bedre kjent med hverandre, og har gitt positive opplevelser av mestring. Prosessen har vært åpen og inkluderende, og engasjert store deler av personalet. Det har skjedd en bevisstgjøring i hva som er god praksis, og det har vært nyttig å lytte til kollegaers erfaringer.

### **Bruk av pedagogisk plattform**

Ettersom produktet (pedagogisk plattform) ikke er ferdig utarbeidet og tatt i bruk er det ikke mulig å si noe om hva praktisk anvendelse vil resultere i. Målet er at den pedagogiske plattformen skal brukes aktivt i skolens arbeid fra høsten 2006, og gi retning for beslutningsprosesser. Selv om det innledningsvis var ulike meninger rundt prosessen, gir lærerne uttrykk for at arbeidet etter hvert har engasjert de fleste lærerne. Det oppleves som nyttig at det blir utarbeidet et dokument som sier noe om skolens forpliktelser og verdifundament. Lærerne vektlegger at det må drøftes hvordan plattformen skal anvendes i praksis og at det bør være en pågående prosess som er kontinuerlig. Det vil være lite hensiktsmessig dersom prosessen skulle stoppe opp med ferdig utarbeidet plan.

Ledelsen har klare intensjoner om at plattformen skal være forpliktende. Den kan brukes som et middel til å støtte opp om hvilken praksis og hvilke verdier som skal være retningsgivende for lærernes pedagogiske virksomhet. Plattformen vil tydeliggjøre hvilke områder som skal gis oppmerksomhet og prioritet. Både lærere og ledere vektlegger at plattformen også kan være et signal om hva omgivelsene kan forvente.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

Lærerne ser ikke at arbeidet med plattformen har vært knyttet direkte til Kunnskapsløftet. Lederne peker på at reformen krever økt arbeid med tilpasset opplæring og læringsstrategier og at dette er områder som det er viktig å se inn mot plattformarbeidet.

### **Ledelsens arbeid med pedagogisk plattform**

Endringsstrategien som er valgt for pedagogisk plattform har vært en kombinasjon av ovenfra og ned, og nedefra og opp (strategi E og O). Det er fattet beslutning på overordnet nivå gjennom handlingsprogrammet om at det skal utvikles en pedagogisk plattform. Skolen hadde dette på sin virksomhetsplan fra 2005, og tillitsvalgte hadde fremmet ønske om at dette skulle prioriteres.

Ved utviklingen av pedagogisk plattform har det vært stor grad av medvirkning og delaktighet mht valg av metode og gjennomføring av opplegget. Det er lagt stor vekt på at hele personalet skal delta og bidra i utformingen av plattformen. Lærerne gir uttrykk for at de har satt stor pris på den åpne tilnærmingen som er valgt. Ledelsen hevder at valg av metode er begrunnet ut fra gjentatte ønsker fra skolens medarbeidere om å få oppleve at de utfører noe som er bra, og ikke bare blir utsatt for krav om endring. Stadige endringskrav kan oppfattes som et uttrykk for at det lærerne ikke gjør arbeidet bra nok. De mener derfor at det er stor grad av involvering fra medarbeidere.

Ledelsen har bevisst arbeidet med motivasjon av kjernegruppa. Underveis i prosessen oppsto en krise fordi ekstern veileder ikke fungerte slik skolen ønsket, og kjernegruppa mistet troen på at valg av metode var riktig. Ledere i gruppa gjennomførte samtaler med hver enkelt, tilla deres meninger stor verdi. Veileder ble byttet ut, og gruppa videreførte arbeidet. Både lærerne og ledelsen mener episoden styrket samhold og motivasjon i gruppa.

## **7.13 Strømsø videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket både å arbeide med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikle en pedagogisk plattform.

### **Kontaktlærerordningen**

#### **Kompetanseutvikling**

Temaer knyttet til kontaktlærer har blitt fokusert på skolens planleggingsdager, samt i møter mellom respektive kontaktlærergrupper og mellomledere. Mellomleder har også gitt kontaktlærer oppfølging underveis. Det har blitt gjort avklaringer med hensyn til kontaktlærerens ansvar og funksjon. Forelesninger om persepsjonspsykologi og læring har også inngått som et tiltak. Skolen har i tillegg nedsatt en medvirkningsgruppe med mandat å arbeide med læringsstrategier. På grunn av andre presserende oppgaver de siste månedene, har gruppen vært engasjert i annet arbeid og så langt ikke levert sitt arbeid.

Lærerne mener forelesningen i persepsjonspsykologi var relevant, men de savnet sterkere fokus på læringsstrategier. Noen ønsker en tydeligere klarhet i hva rollen som kontaktlærer innebærer og finner det vanskelig å innfri alle forventninger som er lagt til funksjonen. "Dette er klassestyrerjobb til halv pris", uttrykker en av lærerne. Tettere oppfølging av eleven bidrar til at man ser mer, og dessuten forventes det at også de flinke elevene skal følges opp tettere. Kravet om tilpasset opplæring er tydeliggjort med kontaktlærerordningen. I tillegg har man fått oppgaver som tidligere lå til rådgiverfunksjonen. Samlet mener flere lærere at innholdet i rollen, sammenlignet med den tidligere klassestyrerrollen, er endret uten at det er tatt tilstrekkelig hensyn til behovet for kompetanseutvikling.

Erfaringer har bidratt til at kontaktlærerne i år er flinkere til å ta opp faglige spørsmål i samtaler med elevene. Det er også skapt større klarhet i hvilke temaer elevsamtalene skal belyse. I tillegg har man fått etablert rutiner rundt flere områder. Lederne mener å se at mange lærere tar et større ansvar for oppfølging utover eget fag. Fortsatt gjenstår å videreutvikle innholdet i kontaktmøtene med elevene.

#### **Elevsamtaler**

Årsaker til at mange elever er lite fornøyd med elevsamtalene, kan etter lærernes skjønn være at det skapes forventninger om at hver elev skal få mye tid til oppfølging, mens i

realiteten blir dette vanskelig. Ordningen med elevsamtaler er god, men det må skapes bedre rammebetingelser.

Lærerne mener det er viktig å ha mal for gjennomføring av elevsamtaler, men samtidig må dette tilpasses situasjonen. Lærerne mener det er større utfordringer å gjennomføre elevsamtaler i tilfeller der man kjenner lite til elevene fra egne faglige kontekster. Mangelfull informasjon om elevene i forkant av elevsamtalen reduserer kvaliteten i innholdet.

Enkeltlærere belyser maktaspektet som er knyttet til samtalen. "I neste øyeblikk skal man vurdere elevenes faglige prestasjoner. Vil samtalen bli strategisk, framfor ærlig?". Slik sett tar dette opp i seg problemstillinger som også gjelder i forhold til medarbeidersamtaler.

Lederne stiller spørsmål ved ungdomsskolens praksis når det gjelder elevsamtaler. Kanskje har elevene sammenligningsgrunnlag fra tidligere skolegang som gjør at samtalen i videregående skole ikke når opp mot elevens forventninger?

### **Fagmiljøenes holdning til "ny lærerrolle"**

Ledelsen mener ordningen med kontaktlærerfunksjonen var enkel å innføre, men har vist seg vanskelig å videreutvikle blant annet i forhold til veiledningsaspektet. Kravet om kunnskapsformidling og forankringen til faget blir svekket og de mer psykologiserende sidene ved lærerrollen får mer fokus, mener enkelte av lærerne. Fagtradisjonene reagerer ulikt i forhold til de nye rollene, selv om mange oppfatter veilederrollen som en naturlig del av sin pedagogiske virksomhet. Fagets egenart legger også begrensninger og muligheter i forhold til veiledning.

Blant lærerne er det ulike oppfatninger om grensegangen mellom kontaktlærer, faglærer, sosiallærer/rådgiver. Enkeltlærer mener det er uheldig at det skapes forventninger om at den enkelte kontaktlærer skal ta hånd om alle typer spørsmål. Det gis uttrykk for at man skulle dratt veksler på flere personer som er kyndige på hver sine områder. Utsagn både fra ledere og lærere tyder på at det eksisterer store variasjoner i hvor stor grad "omsorgsoppgavene", som går utover det rent skolefaglige, prioriteres. Også kompetansemessige har lærerne ulike oppfatninger om de mestrer denne delen av rollen.

Med tanke på arbeidet med elevenes læringsstrategier, kreves det mer kompetanse, fremhever lærerne. Også ledergruppen tilkjennegir at de har kommet kort på dette området.

### **Kunnskapsløftet og kontaktlærer**

Ledelsen gir uttrykk for at det ikke har vært noen tydelig kobling mellom områdene. I arbeidet med nye læreplaner har man mest tatt utgangspunkt i faglige problemstillinger. Imidlertid er lederne tydelige på kravet om mer fokus på læringsstrategier noe som får konsekvenser for kontaktlærerfunksjonen.

### **Ledelsens arbeid med kompetanseutvikling**

Lærerne mener ledelsen har vist stort engasjement innen feltet, og de er fornøyd med den informasjonen som har blitt gitt. Det blir ansett som viktig at ledelsen fortsatt holder fokus på kontaktlærerordningen for å arbeide det inn i lærernes bevissthet. Noen etterlyser en tydeligere avklaring i grensegangen mellom kontaktlærer og rådgiverfunksjonen. Det oppleves som positivt at det er etablert en gruppe som skal arbeide med læringsstrategier. Organisatorisk er det viktig at ledelsen tenker gjennom en best mulig gjennomføring av møteaktiviteter.

Ledelsen er fornøyd med måten kontaktlærerrollen har blitt innført i skolekulturen. De ser det som viktig at den enkelte avdelingsleder har tett oppfølging av sine kontaktlærere og prioriterer dette i tillegg til å ha fellessamlinger for grupper av kontaktlærere.

## **Pedagogisk plattform**

### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Arbeidet startet med en felles planleggingsdag i samarbeid med Drammen vgs. Arbeidet fulgte et opplegg med ekstern konsulent, men avtalen ble sagt opp og ny ekstern veileder ble engasjert.

Det ble etter hvert nedsatt seks medvirkningsgrupper som arbeidet med tema og innspill til den pedagogiske plattformen. Gruppen hadde jevnlig møter både seg imellom og inn mot sine fagmiljøer. I desember 2005 ble det arbeidet fram et utkast til plattform med deltakere fra alle medvirkningsgrupper samt inspektørene og rektor. Utkastet ble senere bearbeidet av ledergruppa, drøftet med de tillitsvalgte og publisert på skolens hjemmeside.

Lærerne tilkjennegir delte meninger med hensyn til nytten av arbeidet. Selv om mange lærere har opplevd arbeidet som viktig, hevdes det at flere har vært "sinte" og "irriterte" underveis. Det hele ble av mange oppfattet som et ekstra pålegg som kom sammen med en travel hverdag. Lærerne stiller også spørsmål rundt hva pedagogisk plattform egentlig skal brukes til og mener prosessen var et "bestillingsverk" utenfra. Noen mener pedagogisk plattform er en trend i tiden uten innholdsmessig betydning. Fusjonsprosessen hevdes å være en faktor som har tatt mye av energien dette skoleåret. "Hva skal vi med en plattform, når hele skolene endres om kort tid, da må vi begynne på nytt", uttrykker den ene av lærerne.

### **Bruk av pedagogisk plattform?**

Ledelsen mener pedagogisk plattform særlig ble aktualisert i en periode hvor det var snakk om etablering av konkurrerende private videregående skoler. De ble sett som viktig å markedsføre skolen og etablere felles rutiner, verdier og normer for den pedagogiske virksomheten.

Mange ser behovet for pedagogiske refleksjoner og debatter for å løfte blikket, men det virker ikke som prosessen rundt pedagogisk plattform har imøtekommet behovet. Blant annen uttrykker enkelte at pedagogisk plattform lett kan bli for visjonær. Det man savner er de mer praktisk rettede meningsutvekslingene. Plattformen blir dermed for lite konkret og styrende og den tjener mer som reklame for omverden. Fem måneder etter at prosessen er gjennomført, og plattformen er publisert på Internett, tilkjennegir lærerne at de i liten grad kjenner plattformens innhold.

Enkeltlærere mener det legges for lite vekt på faglig utvikling og mener dette må prioriteres parallelt med utvikling av skolens pedagogiske plattform og virksomhet.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

Arbeidet med plattformen ble ferdig før skolene påbegynte arbeidet med reformen.

### **Ledelsens arbeid med pedagogisk plattform**

Ledelsen hadde klare intensjoner med pedagogisk plattform både i forhold til å etablere felles praksis i pedagogiske prosesser, men også som symbol til omverden. Mye energi har vært brukt på etablering av prosjektets legitimitet.

Det ble satt av godt med tid og man forsøkte å holde tydelig fokus gjennom prosessen. Til tross for mange tiltak og anstrengelser mener skolens ledelse at de ikke har fått den ønskede gjennomslaget med arbeidet. "Vi er skuffet over at intensjonene ikke nådde fram, resultatet kunne vært mer optimalt". Pågående fusjonsspørsmål kan trolig være noe av forklaring på at det har vært mye støy i prosessen og slik sett har man ikke lyktes å nå målet.

Ledelsen mener at de har fått mange erfaringer gjennom dette prosjektet. Blant annet i forhold til valg av strategi for endring. Når skal man involvere, og når er det riktig å treffe lederbeslutninger? Blant annet stiller ledelsen spørsmål ved om det ble for bred involvering. Kanskje prosessen hadde blitt oppfattet som bedre om det hadde vært sterkere styring fra ledelsen. Noen av lærerne er inne på de samme tankene og hevder at ledelsen i samarbeid med en mindre gruppe av lærere burde stått for arbeidet.

Lærerne gir ros til lederne for å ha skjønt deres frustrasjoner rundt prosessen med plattformen og balansert arbeidet godt med hensyn til andre gjøremål. Flere lærere framhever den gode uformelle kontakten mellom lærere og ledelsen. Ledelsen får også honnør for utøvelse av tydelig lederskap da den eksterne konsulent ble løst fra kontrakten.



## **7.14 Ål videregående skole**

Skolen søkte om midler til kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen.

### **Kontaktlærerordningen**

#### **Kompetanseutvikling**

Ål videregående skole har tidligere utarbeidet pedagogisk plattform og har det siste året arbeidet med å utvikle kontaktlærerordningen, og har dette året hatt kontaktlærerordningen og klasseledelse som satsingsområde. På personalseminar har de økt kompetansen i personalet ved blant annet små foredrag fra andre skoler om deres ordninger. De har videre tatt opp temaet på fellesmøter på skolen. De har arbeidet med funksjonsbeskrivelsen for kontaktlæreren, og videre tatt dette opp i medarbeidersamtaler. De har hatt et samarbeid med PPT om veiledning i alle grunnkursklassene og i noen av VK1- klassene. Deler av dette arbeidet er evaluert, og det blir arbeidet videre med evalueringer og videreføringer av dette prosjektet for neste år.

Både lærerinformantene og lederinformantene mener at kontaktlærerne dette året har blitt flinkere til å samarbeide med rådgiverne, PPT og foreldrene, og at de har blitt flinkere til å skjelve mellom hva som er kontaktlæreransvar og hva som er rådgivers ansvar. De mener også at de har blitt flinkere til å veilede enkelteleven, og ikke bare den eleven som utmerker seg.

Ledelsen mener videre at teammøtene fungerer etter møteplanen. Informasjonsflyten kan bedres ved at referater sendes avdelingsleder og rektor i tillegg til teammedlemmene. Klassens time er etablert, men kan utvikles videre. Elevmedvirkningen kan bli bedre. Prosedyrene for fravær har blitt bedre. Alle elever får arbeidsplaner og de ønsker å sette inn mer krefter på å gi elevene individuell veiledning i å sette opp egne læringsmål, dette også i forhold til miljø og trivsel.

#### **Elevsamtaler**

Lærerinformantene og lederinformantene mener at elevene er ganske tilfredse med elevsamtalene de har. Men de tror elevene er lite bevisste på hva en elevsamtale er, og de tror at enkeltelevers synspunkter om enkeltlærere fort kan slå negativt ut når elevene skal gi uttrykk for sine mer generelle synspunkter. Samtalene foregår med utgangspunkt i felles mal

for hva samtalene bør inneholde. Effekten av samtalene kan forbedres blant annet ved at informasjon bringes tilbake til teamene.

### **Fagmiljøenes holdning til ”ny lærerrolle”**

Lærer- og lederinformantene mener at en lærerrolle som også legger vekt på veiledning og elevenes læringsstrategier, ikke er noen ny rolle. Veilederrollen er lærere fortrolig med. Når det gjelder vekten på elevenes læringsstrategier, er også dette gammelt nytt, men i ny språkdrakt. Alle lærere er ikke like fortrolige med disse sidene ved rollen da forskjellige erfaringer også kan henge sammen med forskjellige fagtradisjoner.

### **Kontaktlærer og Kunnskapsløftet**

Ledelses- og lærerinformantene mener at det er en sammenheng mellom kontaktlærerordningen og Kunnskapsløftet med større vekt på veilederrollen og læringsstrategier. Det legges større vekt på ansvarliggjøring av eleven i forhold til læring med for eksempel karriereplanlegging i forlengelse av kontaktlærerordningen.

En sentral del av Kunnskapsløftet er også vekten på skolen som lærende organisasjon. Skolen har hatt samarbeid med andre skoler om erfaringsutveksling på kontaktlærerordningen. Skolen har hatt ønsker om å etablere et kontaktlærerforum for erfaringsutveksling om Kunnskapsløftet, men dette har måttet utgå pga mer presserende oppgaver. Kontaktlærer er ansvarlig for teammøtene. Disse møtene skal også ta opp erfaringsutveksling knyttet til kontaktlærerordningen, likeledes skal teamets problemer tas opp på avdelingsmøtene, og referatene skal gå til ledelsen/ avdelingsleder.

Sentralt i reformen er også samarbeidet med næringslivet. Skolen har for enkelte avdelinger samarbeid med bransjer og NHO om rekruttering.

### **Ledelsens arbeid**

Mellomledere og lærer har medarbeidersamtaler der kompetanseutvikling blir tatt opp, og det lages individuelle kompetanseplaner. Før jul var kompetanseutviklingen sterkt knyttet til kontaktlærerordningen og lærerrollen, noe som delvis skyldes Bfk-prosjektet. Men senere har den nye reformen tatt det meste av tiden. Det har ført til endret møteplan der reformen har kommet sterkere inn; ”det var Novak vs. Kollsrud”.

Ledelsen har trukket lærerne med i for eksempel planleggingen av personalseminaret og i arbeidet med kontaktlærerens funksjonsbeskrivelse. Mellomlederne har over lengre tid vært opptatt av kontaktlærerordningen, og har arbeidet med å utvikle klassens time og veiledning ut mot teamene ved å bruke den kompetansen som skolen har. Ledelsen har vært opptatt av å utvikle gode strukturer rundt arbeidet med møteplaner og møterutiner for blant annet informasjonsutveksling. De mener at de har blitt bedre til å legge opp til medvirkning i prosesser, til å fullføre prosesser og å gjøre endelige vedtak når prosessene er fullført. Men de stiller spørsmål ved om det er forskjeller i praksis mellom avdelingslederne.

Ledelsen evaluerer nå studieøktene og personalet skal arbeide videre med dette på en planleggingsdag. De sier videre at den kompetanseutviklingen som skjer i forbindelse med Kunnskapsløftet gir godt innblikk i hva andre skoler gjør, noe som de opplever som viktig og nyttig.

## **7.15 Åssiden videregående skole**

Skolen gav i søknaden om særskilte midler til utviklingsarbeid uttrykk for at den ønsket å utvikle en pedagogisk plattform.

### **Pedagogisk plattform**

#### **Utvikling av pedagogisk plattform**

Skolen har benyttet ekstern konsulent i arbeidet med å utvikle den pedagogiske plattformen. Arbeidet har vært organisert med tanke på bred brukermedvirkning ved hjelp av stor kjernegruppe med over 40 deltakere og videre medvirkningsgrupper som alle har hatt kjernegruppedeltakere. Ledelsen har deltatt aktivt i arbeidet på alle nivåer. Det er brukt planleggingsdager til felles arbeid, det er arbeidet med tilbakemeldinger ute på avdelingene, og de har hatt tur til Tanum Strand hvor de i to dager arbeidet med dette. På enkelte avdelinger er elevene trukket inn i prosjektet.

Alle lærerne som ble intervjuet la vekt på at hovedbudskapet i den pedagogiske plattformen er å få alle til å tenke positivt i møte med elever og kollegaer, og bygge videre på det som er positivt i det de gjør, og å se hverandre som en ressurs. Det ble lagt vekt på å se eleven som en helhet og knytte dette til tilpasset opplæring.

Ledelsen understreket at målsettingen med pedagogisk plattform er å identifisere og beskrive "den gode pedagogiske praksis", analysere denne og derved utvikle en praksisteori som skal ligge til grunn for "alt vi gjør". En viktig side av den pedagogiske plattformen, som både lærere og ledere var opptatt av, var behovet for å kjøre sammen avdelingene mot en felles pedagogisk praksis. De sier Åssiden vgs er organisert i avdelinger som hver for seg skal være "den lille skolen i den store". Det er mye positivt i det, men de ønsker at plattformen skal gjøre noe med at det er mye forskjellig praksis rundt om på skolen. For å få dette til vil de legge vekt på tverrfaglighet og samarbeid på tvers av avdelinger.

Alle legger vekt på at de har hatt en god prosess når de utviklet plattformen. Lærerne har blitt mer kjent på tvers av avdelinger, og de har fått økt forståelse for hverandres arbeid. De har blitt mer bevisst på å legge vekt på det positive og på elevfokus, og de tror at slike prosesser er nyttige. Informantene mener at den pedagogiske plattformen har gjort at de har laget en felles forståelse av hvor viktig det er å samarbeide. Men ellers er det ikke så lett å

se effekter av arbeidet fordi mange mener at miljøet også har vært bra tidligere. Det å få til mer fellesskapsfølelse på hele skolen, krever ledergrep som skal utvikles mer til høsten, i følge ledelsen. Plattformen har av enkelte blitt brukt i læreplananalysen og i "prosjekt fordypning".

### **Bruken av pedagogisk plattform**

Noen lærere sier de har snakket lite om videre bruk av pedagogisk plattform på avdelingen, men de tror den skal brukes til å lage felles forståelse på skolen. Andre sier at den skal brukes i alt de skal gjøre; i samarbeid med lærere, elever, næringsliv og i samarbeid med barne – og ungdomsskolen. Den skal brukes til informasjon og evaluering. Andre igjen sier den skal brukes videre i læreplananalyser.

Ledelsen legger vekt på at den skal trekkes inn i evalueringsarbeid, i læreplananalyser, i medarbeidersamtaler, i oppfølging av arbeidslag og i praktisering av TPO og elevmedvirkning. Den skal brukes for å ansvarliggjøre alle medarbeidere. De legger videre vekt på at lederne bør være tydelige på hva den pedagogiske plattformen skal være og når den skal brukes.

### **Pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet**

Lærerne og lederne ser sammenhenger mellom pedagogisk plattform og Kunnskapsløftet, selv om utviklingen av pedagogisk plattform er bygd på skolens gode praksis. De legger vekt på at innføringen av Kunnskapsløftet krever at lærerne bygger på det positive i samarbeidet; i felles læreplananalyser, i samarbeid mot næringslivet og i elevmedvirkning.

Læringsplakaten har vært noe brukt i arbeidet. Det har også blitt satt opp tid til refleksjon over plattformen i enkelte arbeidslag, men dette har det aldri blitt tid til i praksis (salderingspost). Enkelte viser også til at prosessen de har brukt på pedagogisk plattform også skal brukes av Bfk inn i Kunnskapsløftet med vekt på refleksjon over praksis.

Ledelsesinformantene sier de vil bruke plattformen inn mot Kunnskapsløftet. De vil med utgangspunkt i den gode i tradisjonen på skolen, trekke inn Læringsplakaten og læreplanene. Gjennom den prosessen de har vært i gjennom, mener de at de lettere kan lære av hverandre, er bedre rustet og bevisstgjort, og lettere kan samarbeide med de berørte om reformen.

## **Ledelsens arbeid**

Lærerinformantene sier at ledelsen har deltatt aktivt, vært pådrivere og lagt til rette for bred medvirkning. De har satt av tid, ressurser og hatt et konsulentfirma som drahjelp. De har lagt opp til opplevelser i prosessen som har vært artige, inspirerende og løsningsorienterte, og de har også gitt lærere lederansvar som de har satt pris på å få. Lærerne legger vekt på at det er viktig at prosessene ikke nå stopper opp, og at det er viktig at ledelsen ser helheten i skoleutviklingen for å få til framdrift. Men alle trekker fram at det som vanskeliggjør denne typen arbeid, er at så mange andre ting kommer i tillegg, slik som Kunnskapsløftet, nye læreplaner, nytt bygg som skal fungere og nye digitale verktøy. Enkelte uttrykker hvor viktig det har vært at mellomlederen har støttet dem aktivt i dette arbeidet. For lederne blir det en balansegang mellom det å gi lærere frihet og det å få mer lik praksis. Det vil også gi utfordringer, i følge enkelte informanter, å få pedagogisk plattform til å gjennomsyre lederpraksis. Arbeidslagskoordinatorer kan være et middel for å få til nødvendig brobygging i ledelsen.

Lederinformantene sier at prosessen har vært bra. De har deltatt aktivt i planlegging og gjennomføring, og det blir et viktig lederansvar at prosessen ikke stopper opp. De sier de må arbeide for at pedagogisk plattform skal bli et nyttig og ikke statisk dokument, og holde trykket oppe. Det å få til mer lik praksis på skolen, vil ta tid. Det vil kreve refleksjon over praksis i fortsettelsen av plattformarbeidet, også blant mellomlederne, men sees på som viktig.

## **8 Ledergruppenes vurdering av endringsledelse i praksis i skoleåret 2005-2006**

På Golsamlingen i mai 2005 reflekterte ledergruppen over noen overordnede spørsmål knyttet til endringsledelse i praksis, jf vedlegg 5.

### **8.1 Utvikling av skolens ledergruppe**

På spørsmål om hva ledergruppen som kollektiv har lært de to siste årene, ble det blant annet pekt på betydningen av å tenke gjennom på forhånd og bli enige i ledergruppen før det gjøres utspill i forhold til medarbeiderne. Det krever at ledergruppen avsetter tilstrekkelig tid til arbeid med endringsprosesser, og skjermer seg fra de mer administrative oppgavene. Det har også blitt angitt av noen at det er viktig at ledergruppen utvikler en felles forståelse for hva det prioriterte utviklingsarbeidet skal bestå av og hvilke mål det har.

Noen ledergrupper har også fått erfaring for at det har stor betydning for en endringsprosess at ledelsen bruker tid til å markedsføre utviklingsarbeidet, og involvere medarbeidere i det før det settes ordentlig i gang. Ledelsen må tenke langsiktig og representere kontinuitet. Det er erfart at medarbeiderne må gis innflytelse og handlingsrom, samtidig som ledelsen må gi prosjektgrupper praktisk støtte og faglig oppfølging.

Det er også erfart at økt bevissthet om medarbeidernes tause kunnskap, og bruk av interne erfaringer, kan være et viktig grunnlag for en positiv utviklingsprosess. Det kan styrke utviklingsarbeidet om ledelsen er tydelig på å bruke medarbeidernes erfaring og kompetanse.

Noen ledergrupper har lært at det er nødvendig at mellomleder følger tett opp utviklingsarbeid i egen avdeling. Lederne må være i tett dialog med prosjektgrupper og medarbeidere ellers, dersom utviklingsarbeidet skal ha mulighet for å lykkes.

### **8.2 Rammevilkår for endringsledelse 2005-2006**

Flere ledergrupper pekte på at Bfk's ledelses- og skoleutviklingsprogram har bidratt til å øke ledelsens fokus på pedagogisk utviklingsarbeid og endringsledelse. For skoleåret 2005-2006 har det vært gunstig at skolene har fått tildelt ekstra ressurser til kompetanseutvikling for

kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform. Det har vært betydningsfullt av minst to grunner: det representerer et signal fra utdanningssjefen om at utviklingsarbeid er prioritert, og selve bevilgningen har gitt skolene noe ekstra handlingsrom i organisering av prosessene.

Noen pekte på at det har vært viktig at skolene har kunnet bruke eksterne konsulenter – både de som har vært engasjert spesielt for disse to utviklingsområdene, og de som har inngått i ledelsesprogrammet. Det har gitt ledergruppen samtalepartnere og tilført den kompetanse i hvordan lede endringsprosesser. Ved noen skoler har de også bidratt med faglige innlegg på personalmøter eller -seminarer.

Noen skoler har også gode erfaringer med å arrangere studietur eller eksterne seminarer for hele personalet, og knytte disse direkte til utviklingsarbeidet. Ekstrabevilgningen har muliggjort denne type tiltak ved noen skoler, og de har anført meget positive vurderinger av tiltaket.

Det er erfart at god planlegging i forkant av skoleåret øker mulighetene for en vellykket utviklingsprosess. I og med at skolene visste at fylkeskommunenes plan for kompetanseutvikling i Kunnskapsløftet prioriterte kontaktlærer og pedagogisk plattform for 2005-2006, kunne skolene legge inn tid til møter, seminarer osv i skolens årsplan, og innarbeide prosjektarbeid m v i personalets arbeidsplaner.

På spørsmålet om hva som har vanskeliggjort arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen og utvikling av pedagogisk plattform, finnes det i hovedsak to typer svar: Svært mange ledergrupper anfører generelt stort arbeidspress, og at løpende oppgaver med tidsfrister gjerne tar mye oppmerksomhet og tid. For det andre har Kunnskapsløftet og arbeidet med nye lærerplaner i skoleåret 2005-2006 tatt fokus bort fra andre utviklingsoppgaver.

Kongsbergskolene har som hovedbegrunnelse for at de ikke har arbeidet med pedagogisk plattform som planlagt, at prosjektet samordnet ledelse og fusjon har tatt ledelsens oppmerksomhet.



En skole har anført at ledelsen opplever at de mangler tilstrekkelig kompetanse til å drive prosesser for å utvikle sosiale relasjoner og skolens kultur.

### **8.3 Organisering av ledelsesfunksjonen**

Ledergruppene ble invitert til å reflektere over i hvilken grad den interne organiseringen av ledelsesfunksjonen og arbeidsfordelingen i ledergruppen hadde vært hensiktsmessig for arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform.

Problemstillingen er knyttet til visjonen om den lærende organisasjon. Etter denne tankegangen er det rimelig å vurdere om erfaringene med konkrete utviklingsoppgaver gir grunnlag for kollektiv og organisatorisk læring og organisatoriske endringer i forhold til hva som er hensiktsmessig for utviklingsarbeid.

Noen skoler har praktisert en viss arbeidsfordeling i ledergruppen, f eks ved at 1-2 mellomledere har vært med i en prosjektgruppe sammen med medarbeidere (eksempelvis i kjernegruppe med ansvar for pedagogisk plattform), eventuelt at rektor eller ass rektor har vært med i tilhørende styringsgruppe. Men ingen skole har fundert på om ledelsesfunksjonen er godt nok organisert gitt de erfaringer som utviklingsarbeidet har gitt i 2005-2006.

Ledelsesorganisering og intern arbeidsfordeling i ledergruppen var heller ikke anført som mulig forhold som hadde vanskeliggjort arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerne eller utvikling av pedagogisk plattform.

## **9 Utviklingsarbeidet i 2005-2006 og ledelsens refleksjoner**

I en lærende organisasjon, slik stortingsmeldingen "Kultur for læring" beskriver det, bør sammenhengen mellom organiseringen av skolevirksomheten og utøvelsen av ledelsesfunksjonene gagne hverdagsvirksomheten. Dette skal gjøres ved å legge til rette for kompetanseutvikling knyttet opp mot skolens kjernevirksomhet. Kompetanseutviklingen bør ses i et organisasjonsperspektiv, eller et kollektivt perspektiv, der kompetanse og læring rettes inn mot forbedring og endring av kjernevirksomheten.

Sentralt for å utvikle en lærende organisasjon blir utvikling av læringsarenaer for hverdagslæring, læring i fag og praksisfellesskap, nettverk, endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring, systemer for tilbakemelding med aktiv deltakelse av ledere med evalueringer, veiledning - og sammenhengen mellom elevs læring, lærers læring og ledelsens læring. I dette perspektivet kan det også sies å ligge et sosiokulturelt perspektiv på læring med vekt på hverdagslæringen i den lærende organisasjonen med aktiv deltakelse på alle nivåer der ledelsen får en aktiv rolle med ansvar for å utvikle dette. Det kan se ut som mye ansvar faller på ledelsen for å få utvikle dette. I hvilken grad tilkjenner ledelsen et kollektivt engasjement som er slik at organisasjonen kan møte sine utfordringer på en bedre måte slik som konseptet lærende organisasjon og kunnskapsledelse legger opp til?

*Hvilke overveielser har ledelsen gjort med begrunnelser og refleksjoner av dilemmaer i forhold til tiltak for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform?*

Framstillingen i dette kapittelet bygger på del 2 Ledelsesutvikling i skolenes rapporter, jf vedlegg1.

### **9.1 Endringsstrategi og konkrete tiltak**

Når ledelsen beskriver endringsstrategier som er valgt, benytter flere terminologien fra Jacobsen (2004) og sier at de har valgt en kobling av strategi E og O. Men de sier initiativ og føringer i stor grad kommer fra egen ledelse. Enkelte viser til føringer fra sentrale styringsdokumenter på statlig nivå og i fylkeskommunen. Flere skoler viser også til at formelle beslutningskanaler/- strukturer har vært brukt for å forankre arbeidet.

I arbeidet med pedagogisk plattform har skolen i stor grad benyttet ekstern konsulent/veileder som i samarbeid med skolens ledelse har ledet prosessen. Hvilke konsekvenser har dette for skolens utviklingsarbeid og endringsstrategivalg? Ytre rammer og prosesser er ofte lagt på forhånd i slike prosesser, mens innholdet i prosessene blir mer medvirkningsorienterte. (I praksis vil ofte forskjellige konsulenter ha forskjellige tilnærminger til hvor styrende de er i prosessen.)

Noen ganske få skoler viser til helhetlige analyser av egen skoles behov for endringsarbeid og skriver at endringsarbeidet er tuftet på dette. Men kanskje er det her grunn til å si at initiativet i stor grad kom fra fylkeskommunen gjennom sin allokering av midler, og således en E-strategi. Men fylkeskommunen har selvfølgelig også fått sine signaler fra både overordnede og fra sine medarbeidere ute på skolene.

Når utviklingsarbeidet organiseres etter E-strategien, blir det viktig å være bevisst på hvordan arbeidet begrunnes overfor medarbeiderne på skolen. Ledelsen utdyper lite bruken av O-strategien med hva ledelsen har måtte gjøre for å begrunne og utvikle medvirkning. Men de skriver at de har lagt vekt på medvirkning. En skole skriver at de har valgt aksjonslæringstilnærming med dialog og handling utviklet i diverse faste fora, flere viser til at de har brukt prosjektgruppe/ styringsgruppe og andre faste medvirkningsgrupper. Andre viser til at de har opprettet faste møter for brubygging mellom kontaktlærere, arbeidslag/arbeidslagsledere, foruten faste avdelingsmøter. Det vises hos enkelte til evalueringer som er gjort og diskutert både i ledelsen og blant lærerne, og kontrollordninger. Men det savnes en noe fyldigere beskrivelse av hva ledelsesarbeidet ellers direkte har bestått av med videre refleksjoner. Det er nevnt fra en skole utfordringer ledelsen har stått i ved motstand mot tett oppfølging og kontroll.

## **9.2 Læringsperspektiv i arbeidet**

Dette spørsmålet beskrives i liten grad, men det kan se ut som tilnærmingene til læring på skolene likevel kan være noe forskjellig. Flere sier at de har lagt vekt på kognitive og mer sosiokulturelle tilnærminger til utvikling av kunnskap og læring, med vekt på erfaringslæringen. Det skrives fra en skole om aksjonslæringstilnærminger med hverdagslæring og kunnskapsutvikling underveis i lite rettlinjede prosesser med vekt på dialoger og medvirkning i faste fora. Flere har skrevet at det arbeides i praksisfellesskap, der ledelsens rolle har vært å legge til rette for fleksibilitet og utprøving og spredning av

erfaringer/kunnskap. Men det nevnes ikke hva ledelsen videre har gjort for å videreutvikle disse. Noen ganske få skriver om hvilken rolle refleksjonen har spilt i denne sammenheng.

Noen få skoler trekker i det korte de skriver, fram viktigheten av å få sammenhenger mellom læringssynene på alle nivåer i skolen; mellom ledere, lederer og lærere, lærere i mellom og ned til elevenes læringsarbeid. Men det kommer også fram inkonsistens mellom hva skolene sier om sin tenkning om læring på forskjellige nivåer.

Det kan se ut som flere bruker begreper som viser til kognitive og sosiokulturelle tilnærminger. Flere nevner viktigheten av å legge opp til refleksjoner over handling, som for eksempel at autonome arbeidslag reflekterer over utfordringer der utviklingsarbeidet trekkes inn i undervisningsplanlegging/-gjennomføring/ evaluering. Læring beskrives også som endringer i praksis ved vekt på sammenhenger mellom diskusjoner i team og arbeid med nye elev- og lærerrolle, hvor en mer sosiokulturell/ situert tilnærming vises. Men det kunne vært interessant å høre enda mer om hvilken atferd som kommer til uttrykk i arbeidet og refleksjoner mer knyttet til utviklings- og endringsarbeidet. Dette nevnes ikke bare fordi mer behavioristiske tilnærminger lever godt i skolen, men fordi forskjellige typer handling/atferd og resultater er sentralt i all læring, og ikke minst innenfor en mer sosiokulturelle tilnærming som mange skoler sier de har latt seg inspirere av.

### **9.3 Motivasjonsspørsmål**

Med et utviklingsarbeid i pakt med E-strategien, blir det viktig å tenke over hvordan prosjektet er begrunnet overfor medarbeiderne på skolen, eller hvordan prosjektet motiveres.

Det kan se ut som ledelsen har gitt få begrunnelser for de utviklingsområdene som ble fastsatt i fylkeskommunens kompetanseplan. Det er få som beskriver endrings-/ utviklingsarbeidet på en helhetlig måte som viser sammenhengene i satsingen og forankrer dette i skolens egne behov og praksis, myndigheter og reformer og egne ønsker/visjoner. Noen ganske få skoler nevner dette. Hos en del av de som viser til prosjektets forankring, er det ikke tydelig hos alle om det er bare ledelsen som har et mer helhetlig perspektiv eller om resten av skolen også ser dette like klart. Skal det å arbeide med endringsprosesser gi mening, og således motivasjon, er det viktig at alle deltakere er seg bevisst mål og mening bak prosjektet, at endringen dekker noen følte behov, og likeledes at deltakerne har tanker om at tiltakene kan hjelpe skolen og den enkelte til å nå målene.

Flere skoler skriver om at de har vektlagt å lage gode involveringsprosesser i endringsarbeidet, med bred medvirkning underveis. Skolene har satset mye på å utvikle trivsel i prosessene med å legge rammene godt til rette ved å sette av tid, økonomiske ressurser og god mat.

Det å få inn en motivasjonskilde utenfra, som en ekstern konsulent, kan gi nødvendige, nye innspill, kunnskap og motivasjon. Enkelte skoler har skrevet om god hjelp med nyttige og viktige innspill i prosessen. Men det kan også ha en annen og motsatt effekt. På enkelte skoler har ledelsen måttet ta spesielle ledergrep når det var ønskelig å skifte konsulent. Dette kan det se ut til at har virket samlende på skolen og styrket ledelsen.

Det å reise vekk fra skolen, og sette av tid til både faglige og utenomfaglige aktiviteter, sier flere er motiverende. Det å bruke prosjektgrupper som styringsgrupper, og arbeide med å forankre prosjektet ikke bare oppover, men også nedover, virker positivt. Men utviklingsarbeid kan lett bli sårbart om det satses på nøkkelpersoner som av en eller annen god grunn "blir borte".

Det vises i flere av rapportene til arbeidet med tilbakemeldinger, både skriftlige tilbakemeldinger og visning/ fortelling om god praksis. Disse er brukt til justeringer underveis, også som viktig del av motivasjonen og læringen. Det nevnes viktigheten av møter og god struktur på møtene for å holde motivasjonen oppe. Men også en godt ledet og strukturert endringsprosess er viktig for motivasjonen.

Betydningen av å legge opp til autonomi for lærere, men samtidig få til ledelse, er et sentralt dilemma, som blir nevnt. Individuelle oppfølgingsmøter mellom mellomleder og lærer vises det til ved noen få skoler som et viktig grep. Det er også nevnt at det å arbeide med prosjekter er spennende og motiverende i seg selv.

Skolenes ledelse ser altså på motivasjon på mange forskjellige måter, slik det framkommer i skolerapportene.

#### **9.4 Bruk av ulike læringsarenaer og nettverk**

Rapportene nevner en lang rekke læringsarenaer som studieøktene, kontaktlærertimene og elevsamtalene mellom lærere og elever, diverse møte der lærerne er involvert som kontaktlærergruppa, arbeidslaget, fagseksjonsmøter, styringsgruppa, personalgruppa, avdelingen - og for lederne, ledergruppemøter. Videre de eksterne nettverkene i Bfk-programmet som mellomledernettet og basisgruppene bestående av mellomledere fra forskjellige skoler. I arbeidet med pedagogisk plattform skriver flere skoler at de har hatt tverrfaglige grupper innad på skolene. Noen skoler viser til nettverkssamarbeid på tvers av skoler etter eget initiativ både innen fylket og utenfor fylket og på tvers av landegrensene. Det er det tverrfaglige som nevnes.

Skolene sier lite om hvordan arenaene brukes. En skole skriver at det i de interne fora skjer mye erfarings- og ideutveksling, og at de ønsker å utvikle en kultur hvor kollegaer reflekterer over egen praksis. En annen skole skriver at de ønsket å lage team der erfaringer og pedagogikken ble fokusert, men at dette har vært urealistiske forhåpninger. Det blir fra enkelte skoler nevnt at avdelingsmøter, seksjons-/fagmøter og lærermøter har vært brukt med hell for å reflektere over utviklingsarbeidet, men at de kunne tenke seg å bruke mye mer tid til dette. Det har også vært knyttet skriftlighet til noe av dette arbeidet. I forbindelse med kontaktlærerordningen har et nytt samarbeidsmøte mellom kontaktlærerpar/-trioer kommet fram. Det er her skapt en viktig ny arena for erfaringsdeling tett knyttet til klassen og den enkelte elev og som lederne/mellomledere på noen skoler har laget gode systemer for å følge opp. Når det gjelder nettverksmøtene i Bfk-programmets regi vises det kort til varierende erfaringer med disse. Det blir også trukket fram hos en ledergruppe at de ikke har vært flinke nok til å bruke innspill fra nettverkene videre i sitt lokale arbeid.

Det gis ikke så veldig mange holdepunkter i det som skrives, for at Bfk er i mål når det gjelder å kultivere møtearenaene slik at disse blir refleksjonsarenaer med utvikling av erfaringslæringen for å gi gode løsninger på skolens praktiske utfordringer. Men på flere skoler er de i gang med god oppfølging i spennende og utfordrende prosesser.

#### **9.5 Innslag av veiledning**

I skolenes arbeid med endrings- og læringsprosesser vil veiledning være viktig. Skolene skriver om forskjellige typer veiledning som de har brukt. De har hatt veiledning fra eksterne

konsulenter særlig på utviklingen av pedagogisk plattform. I denne prosessen har veiledningen vært omfattende, og viktig og inspirerende, skriver flere.

En skole skriver om at deltakere i prosjektgruppa innad på en skole har veiledet hverandre. To andre skoler skriver om ledelsens veiledning overfor kontaktlærere eller at de planlegger å komme i gang med denne typen veiledning. Når de andre skolene skriver om veiledning, knytter de veiledning til det eksterne veiledere har gjort av veiledning overfor skolens ledelse eller som del av skolens arbeid med utviklingsarbeidet.

Skolene viser til mange positive erfaringer med eksterne veiledere, enten på skolene, eller som en del av Bfk-programmet. Flere har opplevd at dette er både nyttig og utviklende. Men det vises også til mer negative erfaringer.

## **9.6 Tilbakemeldingssystem**

Enkelte skoler beskriver tilbakemeldingssystemer som de har utviklet knyttet til kontaktlærerordningen, som viser god sammenheng og flyt i kommunikasjonen. Enkelte skoler viser til at det blir gitt muligheter for tilbakemeldinger på kontaktlæremøtene, i samtaler med lederer og medarbeidere, og i samarbeidsmøter mellom ledelsen og elevrepresentanter. Kanalen fra den enkelte mellomleder og til ledergruppa, er viktig, og nevnes fra noen skoler. Likeså betoner enkelte skoler mellomlederen/ opplæringslederens viktige funksjon i det regelmessige arbeidet med å utveksle erfaringer.

I prosessen som skolene har hatt med utvikling av pedagogisk plattform særlig, og i noen grad i arbeidet med kontaktlærerordningen, vises det til at mer skriftliggjøring av innspill og prosesser har vært viktig for å til felles grunnlagsmateriell på skolen. Tilbakemeldingsrutinene på den enkelte skole har i prosjektene vært knyttet til milepæler i arbeidet med skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger. Men det er vel også slik at Bfk-programmet som et regionalt styrt prosjekt, har krevd mer skriftlighet enn det som ofte er vanlig på skolene.

Noen ganske få skoler viser også til at de aktivt forholder seg til eksterne undersøkelser som Læringslabens undersøkelser og egne interne undersøkelser i utviklingsarbeid. Det skrives lite om FCs rolle i arbeidet med tilbakemeldingssystemer i skolene.

## 10 Skoleeier og kunnskapsledelse

Det ble gjennomført en samtale med toppledelsen (fylkesutdanningssjef og ass fylkeutdanningssjef) og en med noen av mellomledere i utdanningsavdelingen om hvordan skoleeier har arbeidet med de to prioriterte utviklingsområdene i skoleåret 2005-2006.

### 10.1 Fylkesutdanningssjefens rolle i skoleutvikling

Fylkesutdanningssjefen og utdanningsavdelingen gjennomført i 2005 dialogmøter med samtlige institusjoner som del av ledelsesutviklingsprogrammet. Da ble det satt fokus på skoleutvikling, hvor bl a følgende spørsmål ble satt på agendaen:

- Skolens prioriterte områder for videreutvikling
- Skolens arbeid med den nye reformen
- Interessante tiltak med overføringsverdi til andre skoler
- Hva skolen ønsker fra utdanningsavdelingen i sitt videre arbeid
- Skolens prioritering av kompetansetiltak for 2006.

I saksdokumentet til Hovedutvalget for utdanningssektoren kommenterte fylkesutdanningssjefen dialogmøtene slik:

Prosjektet har i hovedsak hatt fokus på pedagogisk arbeid – veiledning og utvikling, og hatt utgangspunkt i områdene læringsmiljø, læringsutbytte og gjennomføring av opplæringen.

Etter hvert skolebesøk har det vært utarbeidet en rapport til skolen som bl.a. har inneholdt anbefalinger til videre arbeid. Fylkesutdanningssjefen har oppfordret rektorene til å diskutere rapportene og videre oppfølging i møter med personale, elever og representanter for organisasjonene.

#### **Hovedmålet med "Prosjekt 19."**

Fylkesutdanningssjefen har styrket kontakten med ledelsen, elever og ansatte ved skolene. Med basis i handlingsprogrammet og skolenes egne utviklingsprosjekter er det opprettet en dialog mellom skole og utdanningsavdeling med fokus på veiledning og utvikling.

Hensikten med utviklingsdialogene har vært å få fokus og engasjement på innhold og kvalitet, og gi grunnlag for forbedringstiltak, både på den enkelte skole og i utdanningsavdelingen.

#### **Konklusjon.**

Evaluering av utviklingsdialogene og rapportene med rektorene på ledersamling viser at alle rektorene har vært positive til prosjektet, og at rapportene er blitt brukt aktivt i skolenes arbeid.

Utviklingsdialogene har gitt fylkesutdanningssjefen god innsikt i en mangfoldig aktivitet på alle de videregående skolene. Dialogene har bidratt til å gi fylkekommunen og skolene grunnlag for kvalitetsforbedringstiltak, og har skapt engasjement rundt pedagogisk utviklingsarbeid.

Anbefalingene i skolenes rapporter har gitt fylkesutdanningssjefen nyttige innspill til fylkeskommunens handlingsprogram og gitt skolene bakgrunn for tiltak i virksomhetsplanene.

Fylkesutdanningssjefen understreket i samtalen at det har vært gunstig at ledelsesutviklingsprogrammet kom i forkant av Kunnskapsløftet, og at dialogmøtene må ses i



sammenheng med utvikling av skolene som lærende organisasjoner. Ut over i skoleåret fikk etter hvert Kunnskapsløftet økende oppmerksomhet både i Utdanningsavdelingen og på skolene, men det ble forventet at arbeidet med pedagogisk plattform og kompetanseutvikling for kontaktlærerne ble sett i sammenheng med skolereformen. Fylkesutdanningssjefen mente at ansvaret for arbeidet med disse to utviklingsområdene har vært delegert til skolenes ledelse, og at ledelsen ikke kunne være i tvil om at disse var prioriterte i kompetanseutviklingsplanen. Balansen mellom styring og lokal frihet har tilsagt at fylkesutdanningssjefen og utdanningsavdelingen ikke burde blande seg inn i den konkrete gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Derfor har disse to utviklingsområdene f eks ikke vært ført opp på agendaen i de møtene som har vært holdt i rektorkollegiet.

Etter fylkesutdanningssjefens oppfatning er mellomlederne helt sentrale i det videre faglige/pedagogiske utviklingsarbeid ved skolene. Det kan være nødvendig å "rydde" i mellomledernes gjøremål, og vurdere på nytt den interne arbeidsfordeling i skolenes ledelse, men også å sortere ut praktiske og administrative gjøremål. Det er etter fylkesutdanningssjefens mening aktuelt å vurdere videreføring av ledelsesutviklingsprogrammet for mellomlederne med vekt på pedagogisk utviklingsarbeid og kunnskapsledelse.

## **10.2 Utdanningsavdelingen og skoleutvikling**

Utdanningsavdelingen er sterkt spesialisert og hvor samordningen tidvis kan oppleves å være svak, både internt og av skolene. Mellomlederne deltok i ledelsesutviklingsprogrammet, og var fordelt på ulike basisgrupper og nettverk – noe som skapte innsikt i skolers arbeid, men ikke støttet så godt internt utviklingsarbeid.

Dialogmøtene med skolene har vært opplevd som lærerike og nyttige for dem som har deltatt, men det har vært noe skiftende deltakelse fra skole til skole. I sum har likevel disse to tiltakene bidratt til utvikling av et felles språk i utdanningsavdeling og felles forståelse for endringsledelse. Medarbeiderne har deltatt i pedagogiske drøftinger og gått inn i sentrale pedagogiske problemstillinger på en grundigere måte enn tidligere.

Problemstillingene i lederutviklingsprogrammet har ikke vært fulgt opp systematisk internt i utdanningsavdelingen, men likevel vært gjenstand for diskusjoner, bl. a på seksjonsmøter

og i tilfeldige samtaler mellom to eller flere. Samlingene på HiBu har medført diskusjoner intern i avdelingen og deltakelsen i ulike basisgrupper har også vært diskutert.

Det er i avdelingen ikke avsatt tilstrekkelig tid til felles erfaringsutveksling og kompetansedeling, selv om seksjonsmøtene som avholdes hver 14. dag er arena for dette. Det har vært en kontinuerlig diskusjon hvordan disse kan forbedres.

Det ble i samtalen gitt uttrykk for bekymring over utviklingsarbeid som er organisert som prosjekter uten om selve utdanningsavdelingen. Avdelingen opprettholder da en profil mot administrative oppgaver uten at disse kobles direkte til skoleutvikling. Skoleutvikling blir ikke godt nok forankret i avdelingen, og den får ikke bygget opp sterk nok kompetanse på dette området - det er fare for at utviklingskompetansen kan forsvinne ut av avdelingen ved prosjektavslutning.

På spørsmål om hvem informantene oppfattet som skoleeier, kom det fram at strukturen i "konsernledelsen" er mangfoldig og tvetydig. En rimelig definisjon av skoleeier kan etter informantenes mening være at fylkesutdanningssjefen er den operative skoleeier underlagt fylkesrådmannen med forankring i det politiske systemet. Seksjonslederne i utdanningsavdelingen kan betraktes som fylkesutdanningssjefens medhjelpere i denne funksjonen.

Mellomledernes gav uttrykk for at de var usikre på om rektorkollegiet er velegnet til å representere skoleeier. Rektorene må oppfattes som ledere som skal utføre skoleeieres policy, og også stå til ansvar overfor skoleeier. Det ble også anført at rektorkollegiet eventuelt er en altfor stor gruppe til å være en "konsernledelse". At rektorkollegiet kan være en nyttig referansegruppe for fylkesutdanningssjefen, er det mindre tvil om.

Poenget er kanskje slik intervjuer oppfattet det, at fylkesutdanningssjef og mellomlederne i utdanningsavdelingen ikke har avklart hva Kunnskapsløftet legger i rollen som skoleeier, og hvordan den internt skal organiseres. Mellomlederne i utdanningsavdelingen følte i alle fall at det er behov for å få klarere strukturer i hvordan skoleeierfunksjonen i Kunnskapsløftet skal utøves, og hvordan den kobles til faglig/pedagogisk utviklingsarbeid samt utvikling av utdanningsvirksomheten i Buskerud i retning av en lærende organisasjon.

### 10.3 Skoleeiers rolle

Skolereformen Kunnskapsløftet løfter i stor grad fram skoleeiers rolle i forhold til endringer og skoleutvikling. F eks sies det i strategiplanen "Kompetanse for utvikling", s 7:

For at reformen skal lykkes, er det nødvendig med profesjonell samhandling mellom skoleeier og skoleledere, samt en utviklingsorientert og kompetent ledelse ved den enkelte skole. Godt lederskap skaper vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk, slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Kompetanseutvikling for skolelederne er derfor avgjørende for gjennomføringen av reformen.

Evalueringen av L97 tyder på at skoleeiers innsats har vesentlig betydning for hvilke resultater som kommer ut etter en reform.

Fylkesutdanningssjefen og Utdanningsavdelingen gjennomførte i 2005 dialogmøter med alle institusjonene på en måte som gav innsikt og forståelse hos deltakerne, og som også skolene synes å ha oppfattet på en positiv måte. Fokus for møtene var skoleutvikling, reformen og kompetanseutvikling – og fylkesutdanningssjefen ser helt tydelig dialogmøtene i sammenheng med utvikling av skolene som lærende organisasjoner.

I utdanningsavdelingen synes det å være en klar oppfatning at konseptet lærende organisasjon også omfatter toppledelse og stabsfunksjoner i "utdanningskonsernet" – og altså ikke bare den enkelte skole. På mange måter har ledelsen her de samme utfordringer som den enkelte skoles ledelse, bl a kapasitet og kompetanse.

Kristiansen (2004) oppsummerer i rapporten "Skolen som lærested for lærere og ledere" noen av erfaringene fra livsfase-/systemprosjektet slik:

Vi erfarer at skoleeier i stor grad legger rammene for hvor vellykket de lokale utviklingsprosessene faktisk blir. Dette synes å forutsette at:

- Skoleeier klarer å skape stabilitet og forutsigbarhet på skolenivå og som blant annet forutsetter gode relasjoner mellom skole og skoleeier og at arbeidet på fylkesplan er tilstrekkelig samordnet.
- Skoleeier har kompetanse i å drive systematisk utviklingsarbeid og ressurser for å støtte skolens arbeid, og at det man fra skoleeiers side ønsker å få til har en tilstrekkelig forankring i den enkelte skole.
- Skoleeier har systemer der man kommuniserer målbare forventninger og samtidig legger til rette for rammer som gjør det mulig for skolene å realisere skoleeiers intensjoner.
- Skoleeier i større grad, og mer direkte enn tilfelle er i dag, følger opp det lokale skoleutviklingsarbeidet. Det bør i den forbindelse bli større sammenheng mellom skoleeiers ulike

planer, økonomi og hva som faktisk skjer i den enkelte skoleorganisasjon. Dette forutsetter på sin side en bedre koordinering mellom de ulike avdelingene på fylkeskommunalt nivå som har oppgaver som indirekte eller direkte har konsekvenser for skolens virksomhet. (Kristiansen 2004: 95-96.)

Vår vurdering er at dialogmøtene er en positiv start på en ny skoleeierrolle, men at ulike tegn tyder på at intern organisering av en utviklingsorientert skoleeier – og kulturutvikling i samme retning - er en utfordring for den nære framtid. Erfaringene fra livsfase-/systemprosjektet 1999-2003 kan fortsatt være en gyldig beskrivelse av utviklingsbehovet i Buskerud. Spesielt kan det framstå som viktig å foreta vurderinger av hvordan "konsernet" bygger opp og videreutvikler over tid endringskompetanse, og integrerer administrativ drift med utvikling. De spenninger som ligger i ulike ledelsesregimer og ledelsesforståelser kan det også være aktuelt å gripe fatt i (se f eks Møller 2006 om OECDs nye prosjekt Improving School Leadership).

## 11 Kunnskapsledelse og utvikling av den lærende organisasjon

I kapitlene 7-9 er det gitt beskrivelser av hvordan skolene har arbeidet med kompetanse for kontaktlærerfunksjonen og utvikling av pedagogisk plattform. Det omfatter både tiltak som er gjennomført, og hvordan ledelsen har snakket om og begrunnet det utviklingsarbeidet som er gjennomført.

Evaluering er som anført i kapittel 4 en form for verdifastsettelse, og i denne rapporten er grunnlaget for evalueringen valgt å være en normativ tenkning om den lærende organisasjon og tilhørende kunnskapsledelse. I dette kapitlet gjøres det forsøk på å vurdere skolenes utviklingsarbeid og ledelsens handling og tenkning mot sentrale ideer i ledelsesprogrammet og Kunnskapsløftet. Vurderinger av skoleeiers rolle er gitt i kapittel 10.3.

Det er i det etterfølgende fokusert på elleve aspekter ved den lærende organisasjon og kunnskapsledelse. De omfatter både organisering allment, læring i organisasjoner og ledelse. Framstillingen bygger på de kjennetegn ved kunnskapsledelse i den lærende organisasjon som er angitt i kapittel 2:

- læringsprosessene tar utgangspunkt i hverdagsproblemer og daglig arbeid (kap 11.1 og 11.2)
- virksomheten organiseres fleksibelt og benytter ulike læringsarenaer (kap 11.3 og 11.4)
- læring i fag-/praksisfellesskap og nettverk fokuseres (kap 11.5 og 11.6)
- lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring (kap 11.7 og 11.8)
- organisasjonen benytter systemer for tilbakemeldinger, og lederne følger opp medarbeiderne bl a med veiledning (kap 11.9 og 11.10)
- organisasjonen har en åpen kultur for endring (kap 11.11).

## 11.1 Skoleutvikling og hverdagsproblemer

Grunnlaget for prioriteringen av arbeid med kompetanse for kontaktlærerne og utvikling av skolenes pedagogiske plattform i skoleåret 2005-2006 var fylkeskommunens kompetanseutviklingsplan for 2005-2008, og de særskilte prosjektmidlene som ble bevilget.

Noen skoler har arbeidet eksplisitt med disse to områdene tidligere - og enkelte har også sett forbindelsen til differensieringsprosjektet i 2000-2003. De fleste skolene valgte i 2004-2005 utviklingsarbeid knyttet til ledelsesprogrammet som klart berørte både kontaktlærerfunksjonen og mer generelt skolens pedagogiske tenkning, f.eks. arbeidslag, studieøkter, arbeidsplaner og veiledning. Dermed har det foreligget muligheter for å skape kontinuitet og helhet i skolenes utviklingsarbeid.

Andre skoler viser i sine begrunnelser for hva de gjør, at de ikke har et klart langsiktig perspektiv, og heller ikke en mer helhetlig begrunnelse for arbeidet. Det interne utviklingsarbeidet knyttes i begrenset grad til skolens kjernevirksomhet og de skolepolitiske reformer.

Beskrivelsene av de ulike skolenes utviklingsarbeid i 2005-2006 tyder på at en del lærere har oppfattet de to utviklingsområdene som delvis "pålagt" og styrt fra fylkesutdanningssjefen, særlig utvikling av pedagogisk plattform synes ved noen skoler å ha vært dårlig forankret blant lærere, hvor det bl.a. har blitt uttrykt tvil om formål og potensielle effekter.

Det at skolene fikk ekstra midler, synes noen skolemiljøer representerte et signal om betydningen av utviklingsarbeidet og en praktisk støtte. Andre skoler har tolket dette som en forsterkning av et pålegg, og en erkjennelse av at utviklingsarbeid kommer i tillegg til alle de andre gjøremålene.

Ved flere skoler har prosessen vært tilrettelagt og gjennomført på en så god måte at forståelsen for utviklingsarbeidet har kommet i løpet av perioden. Lærerne har ofte gitt uttrykk for at prosessen rundt pedagogisk plattform har bidratt til kulturutvikling og felles bevisstgjøring, selv uten at en har formulert hvilken praktisk verdi arbeidet kan få i hverdagen.

Fokus på kontaktlærerfunksjonen har jevnt over blitt oppfattet som mer konkret og nyttig, og nær knyttet til hverdagsproblemer. Ved en del skoler er det fortsatt usikkerhet om hvilken rolle kontaktlærerne skal ha - både i forhold til elevene, faglærerne og rådgivere. Mange synes å føle seg usikre på hva veiledning skal omfatte, spesielt i individuelle og personlige spørsmål, men også i grunnleggende spørsmål om læring og læringsstrategier. Ved flere skoler pekes det på at grunnlaget for god veiledning er at elevene har tillit til vedkommende kontaktlærer.

Mange skoler har også i 2005-2006 brukt mye oppmerksomhet på organisering og andre praktiske spørsmål, men flere skoler har nå fått på plass ordninger som også ivaretar utveksling av erfaringer og koblinger mellom ledelse og kontaktlærerne.

Ved en skole sier ledelsen i rapporten at skolen ønsket for 2005-2006 å prioritere sine egne prosjekter. Skolens ledelse skriver at den er *oppgitt over at utviklingsprosjektene er blitt "overstyrt" fra prosjektledelsen, og at prosjektledelsen bestemte at kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform skulle prioriteres*. Men det er kompetanseutviklingsplanen for Buskerud fylkeskommune som etter grundig saksbehandling inkl politisk behandling, har fastsatt at de to utviklingsområdene skulle prioriteres av alle skoler i skoleåret 2005-2006. Ledelsen ved denne skolen har altså ikke følt seg forpliktet til å forsøke å realisere kompetanseutviklingsplanen som er forankret i departementets strategi for kompetanseutvikling og reformen Kunnskapsløftet.

Dette avspeiler også at fylkesutdanningssjefen ikke har fulgt opp utviklingsarbeidet som egen sak i rektorkollegiemøtene eller på andre måter. Rektorkollegiet har åpenbart ikke blitt benyttet til refleksjoner og drøftinger blant rektorene om utfordringer og erfaringer m h t å forankre ytre styringssignaler i skolens egne problemer.

Konklusjonen er at det er en betydelig utfordring for ledere å begrunne pedagogisk utviklingsarbeid og knytte det til lokale hverdagsproblemer når det er en del av en sentralt vedtatt reform. Det gjelder åpenbart på flere nivåer: fylkesutdanningssjefen i forhold til skolens ledelse, skolens ledelse i forhold til lærerne - og kanskje lærerne i forhold til elevene. En må knytte utviklingsarbeidet til føyte problemer, og sette ord på hva som er mulighetene, dersom det skal få den praktiske forankring i hverdag som er en forutsetning i tenkningen om den lærende organisasjon.

## 11.2 Tid til skoleutvikling i det daglige arbeidet

Visjonen om den lærende organisasjon legger altså til grunn at læring og endringer kan knyttes tett opp til hverdagsproblemer, og at det kobles til utførelse av det daglige arbeidet sammen med kolleger. Da må organisasjonen ha tilstrekkelig "slakk" til at også mer langsiktige læringsprosesser ivaretas, d v s at medarbeiderne og grupper i organisasjonen må bli ha tid til erfaringsutveksling, refleksjoner, deltakelse i prosjekter og andre former for kompetanseutvikling.

Det er tydelig at både ledere og lærere er hardt presset ved de videregående skolene i Buskerud. Det forventes at alle skal omprioritere tidsbruken uten at det angis hva som skal falle bort av gjøremål. Men læring krever tid også for medarbeiderne i skolen. I skoleåret 2005-2006 har Kunnskapsløftet med bli nye læreplaner fått økt oppmerksomhet ut over i året, og det har blitt stor konkurranse om tiden.

Ledelsen ved noen skoler synes å være i stand til å knytte det aktuelle utviklingsarbeidet (kontaktlærer og pedagogisk plattform) til tidligere utført eller annet pågående arbeid, slik at det ikke framstår som et nytt tidkrevende prosjekt. Læringsprosesser dyrkes fram i de fora som alt finnes, men hvor en bevisst finner plass til noe mer enn daglig, mer kortsiktig drift.

Flere ledergrupper har poengtert at de har blitt flinkere til å avsette tid i ledermøtene til utviklingsarbeid og ledelse av utviklingsprosesser. Det samme gjelder på lærernivå hvor avdelingsmøter, arbeidslagsmøter o s v i økende grad brukes til erfaringsutveksling og vurderinger av praksis. Ledergrupper har pekt på at ledelsesutviklingsprogrammet har bidratt til at utviklingsarbeid har fått større oppmerksomhet og rom i hverdagen, selv om konkurransen om tid har økt siste skoleåret. Ledelse er også å reflektere over egen tidsbruk, foreta prioriteringer og få litt mer kontroll over sin egen hverdag.

Arbeidet med utforming av pedagogisk plattform synes å utfordre den pedagogiske tenkningen ved noen skoler og subkulturer. Men de aller fleste lærerinformantene gav uttrykk for at prosessen i arbeidet med pedagogisk plattform hadde vært lærerik, bli fordi en hadde arbeidet på tvers av faggrupper og avdelinger. Godt organiserte utviklingsprosesser oppfattes ikke nødvendigvis som belastende ekstraarbeid, spesielt ikke hvis de er koblet til spørsmål som har en praktisk/pedagogisk vinkling.



### **11.3 Organisering i skolen**

Noen skoler har de senere årene arbeidet med å øke fleksibiliteten i hvordan skolens kjernevirksomhet er organisert. Det kommer bl a til uttrykk ved at fag- og timefordeling er lagt ut til avdelinger og arbeidslag, og at arbeidstiden for lærerne er fleksibelt fordelt på perioder. Med denne organisasjonsformen som spesielt er gjennomført i yrkesfaglige utdanninger, synes forholdene for utviklingsarbeid å være gunstigere enn ved skoler/avdelinger med en sentralisert organisasjonsstruktur. Utviklingsarbeid kan da innpasset av medarbeidere og avdelingsledelse på en integrert måte og kobles til hverdagens utfordringer.

Andre skoler synes å ha en forholdsvis sentralstyrt struktur, og hvor da utviklingsarbeid krever nøye planlegging og tidsstyring. Kulturen er også gjerne preget av telling av timer og minutter, f eks har det kommet fram i tilknytning til organisering av studieøkter og basisgruppemøter. Fagfokuset kan være sterkt slik at bl a veiledning om elevers læringsstrategier oppfattes å være en konkurrerende aktivitet til faglæring. Noen lærere sier også at elevsamtalene kan bli et pliktløp og et ritual mer enn et pedagogisk øyeblikk.

Med den stramme organisatoriske rammen mange skoler har valgt, har det framstått som viktig at utviklingsarbeidet har fått en klar struktur i års- og møteplaner m v. Mange lærere har gitt ros til ledelsen for å ha tilrettelagt bl a prosessen med utvikling av pedagogisk plattform på en ryddig og oversiktlig måte. Ledelsen har på sin side følt at de i for stor grad har benyttet seg av strategi E (Jacobsen 2004).

Skolene har når det gjelder kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform benyttet både interne arbeidsgrupper og eksterne konsulenter i tillegg til de vanlige møtefora. Erfaringene med ekstern konsulenthjelp har vært forskjellig for de ulike skolene, hvor det også noen steder har vært ansett nødvendig å skifte ut konsulenten.

### **11.4 Læringsarenaer**

Ledelsen ved flere skole gir uttrykk for at den har videreutviklet sitt syn på hva god kompetanseutvikling er. Den mener at interne fora er viktige for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Ledergruppen føler i økende grad at den snakker samme språk, og at den er opptatt av å involvere medarbeiderne og bidra til medvirkning. Noen ledergrupper sender i mindre grad enn før enkeltlærere på eksterne kurs fordi de mener at den type

opplegg gir forholdsvis liten effekt. Ledelsen ønsker heller å få eksterne forelesere til skolen. Men det er da viktig at eksterne innslag er tilpasset skolens utviklingsarbeid, og ikke kommer som et "frittsvevende" innslag, selv om det har en hyggelig form og representerer en avveksling.

I tilknytning både til kontaktlærerfunksjonen og arbeidet med pedagogisk plattform har mange skoler systematisert bruken av eksisterende møteplasser og utviklet nye. Det kan fortsatt se ut til at innholdet i møtene for i for liten grad dreier seg om refleksjoner over praksis. Informasjon og praktisk administrasjon har lett for å få mest plass. Men det vises også til eksempler hvor en på ulike møtearenaer har fokusert på elevenes læring, og hvor mellomleder har vært viktig for å formidle god praksis til andre møteplasser.

Skoler med arbeidslag har forsøkt å rydde plass til erfaringsdeling innen for de rammer arbeidslaget gir. Tilsvarende har noen mer aktivt enn før tatt i bruk faggrupper eller fagseksjoner, og styrket deres faglig/pedagogiske funksjon. Mange skoler rapporterer om gode erfaringer med arbeidsgrupper/kjernegrupper som har deltatt aktivt i utviklingen av pedagogisk plattform. Det er to forhold som vektlegges: for det første har tverrfaglige grupper gitt en rikere pedagogisk diskusjon, og dernest har disse medvirkningsgruppene skapt tydeligere forankring av utviklingsarbeidet i fagpersonalet.

Noen skoler har utformet møteplasser mellom mellomledere og kontaktlærere, og lagt opp til et system med erfaringsutveksling og veiledning. Det er også eksempler på at mellomlederne kan delta i basistimene mellom kontaktlærere og elever, i studietimer og så gitt individuell veiledning i ettertid for kontaktlærer. En skole utprøver også samarbeidstid mellom kontaktlærerpar i samme klasse. Andre skoler har tilrettelagt for møter mellom kontaktlærerne uten at mellomlederne direkte deltar i disse fora.

Det er ellers slik at tradisjonelle møtefora tas i bruk i forbindelse med skoleutvikling, kanskje mer bevisst enn før – f.eks. avdelingsmøter og felles personalmøter. Mange ledergrupper gir dessuten uttrykk for at de finner mer plass enn før til drøfting av ledelsesspørsmål som angår utviklingsarbeid.

Tenkningen om lærende organisasjoner legger stor vekt på at ledelse og medarbeidere utnytter de formelle og uformelle møteplasser som måtte finnes til erfaringsutveksling og

refleksjoner. Ekstern og teoretisk input kan være gunstig, men da forutsettes det at den knyttes til det en er opptatt av internt. Refleksjon er mer enn bytte av erfaring, og forutsetter begrepsdannelse som kan bidra til større klarhet om de problemer en tumler med.

### **11.5 Perspektiver på læring og motivasjon**

Skolens ledelse ble invitert til å reflektere over hvilke læringsperspektiv som ble lagt til grunn for arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform.

Skolerapportene er forholdsvis fragmenterte når det gjelder spørsmålet om læringsperspektiv. Men begreper som hverdagslæring og aksjonslæring benyttes – det samme gjelder læring i praksisfellesskap og sosiokulturelle tilnærminger. Noen fokuserer dessuten på begrepet refleksjoner. Framstillingene er forholdsvis kortfattede, og det er usikkert hvordan disse begrepene har slått ut i det konkrete arbeidet ved skolen.

Noen understreker at det er viktig at det er sammenheng mellom læringssyn på de ulike nivåene i skolen: elevenes læring – lærernes læring og ledernes læring. Dette er i alle fall et viktig perspektiv i visjonen om den lærende organisasjon.

Det er tydelig at skolens ledelse har opplevd det som en betydelig utfordring å gi begrunnelser og dermed motivasjon for de utviklingsområdene som er fastsatt i fylkeskommunenes kompetanseplan. For skolens lærere kan slike utviklingsprosjekter oppfattes som utslag av endringsstrategi E med "top-down"-føringer. Ledelsens utfordring er da å knytte utviklingsarbeidet til skolens behov og praksis, og utvikle skolens visjoner slik at de omfattes av den eksterne reformen, og altså gjøre det eksterne oppdraget til et følt strategi O tiltak.

Noen ledergrupper har i den forbindelse bl a lagt vekt på bred medvirkning, studieturer og bruk av ekstern konsulent. Noen har også påpekt at god møtestruktur og møteledelse kan bidra til å holde motivasjonen oppe.

Skoler som har arbeidet med utvikling av pedagogisk plattform rapporterer at både ledere og lærere har opplevd denne prosessen som lærerik, hvor en altså har lagt en sosiokulturell læringsforståelse til grunn med vekt på medvirkning og medinnflytelse.

For kontaktlærerne er det også utformet arenaer for erfaringsutveksling som er godt i samsvar med tankene bak den lærende organisasjon.

Den kollektive tankegangen som konseptet lærende organisasjoner forutsetter, er ikke så sterk ved alle skoler eller subkulturer, i alle fall etter det inntrykk lærerinformantene gav. Den individualistiske holdningen synes både å være forankret i læringsteori med vekt på kognitive perspektiver og i profesjonsholdninger med vekt på personlig autonomi. Mange lærere synes å knytte profesjonaliteten sin mer til individuell autonomi enn til det lærergrupper eller lærerprofesjonen som kollektiv står for og gjør.

Materialet som er grunnlag for denne rapporten tyder likevel på at mange ledere utøver en praksis m h t lærings- og motivasjonsteori som er godt på linje med visjonen om den lærende organisasjon, men at de ikke er så gode til å gi uttrykk for teorigrunnlag og begrunnelser for denne praksisen.

### **11.6 Samarbeid og eksterne nettverk**

Skolenes uttrykte tanker om kunnskaps- og kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen slik det framkom våren 2005, var karakterisert av at tiltakene skulle være skolebaserte, men i betydelig grad i samarbeid med andre skoler. En ønsket å utnytte både interne og eksterne faglige ressurser. En så for seg læringsarenaer som formidlet intern og ekstern erfaringsbasert kunnskap, og at nettverkssamarbeid kunne være hensiktsmessig, jf kap 5.

I skolenes planer for 2005-2006 framstod samarbeid med andre skoler som aktuell kompetanseutviklingsform for kontaktlærerne, spesielt for de skolene som sendte felles søknad. De andre skolene var langt mindre tydelige i spørsmålet om samarbeid og arbeid i nettverk.

Kongbergskolene og Numedal vgs som ønsket å samarbeide om pedagogisk plattform, kom ikke i gang. Drammen vgs og Strømsø vgs hadde felles start både for kontaktlærer og pedagogisk plattform, men skilte i praksis gradvis lag, selv om opplegget hadde mange felles trekk.

I forhold til andre eksterne kompetansemiljøer har skolene i liten grad tenkt langsiktig partnerskap, men mer basert seg på enkeltpersoner/-firmaer som kan representere aktuell hjelp. I forhold til tenkningen om lærende organisasjoner har skolene en betydelig utfordring når det gjelder utvikling av langsiktige samarbeidspartnere og faglige nettverk.

### **11.7 Lederrolle - distribuert ledelse**

Ved flere av skolene har ledelsen vært svært synlig i utviklingsarbeidet, både ved å ta initiativ, legge føringer og rammer - og ved selv å delta aktivt i prosessen. Lederrollene har naturlig nok vært forskjellige på de to utviklingsområdene. Spesielt har mellomlederne vært aktive i utvikling av kontaktlærerfunksjonen. De formelle lederne har mange steder vært flinke til få personalet med i prosessen, og har gitt den ny energi når den var inne i kritiske faser.

Arbeidsfordelingen mellom toppledelse og mellomledelse synes å ha vært noe forskjellig ved skolene, ved noen skoler har informantene gitt kommentarer i retning av at ledergruppen som helhet i for liten grad har vært delaktig. En eller to personer i ledergruppen kan da ha vært de sentrale – og litt dominerende - drivkreftene i prosessen. Ved andre skoler har lederkollegiet i større grad vært sammen om utviklingsarbeidet, og hatt grundige drøftinger i forkant av utspill, selv om kanskje bare en har frontet ledergruppen.

Noen ledergrupper har fått erfaring for at det har stor betydning for en endringsprosess at ledelsen bruker tid til å markedsføre utviklingsarbeidet, og involvere medarbeidere i det før det settes ordentlig i gang. Ledelsen må tenke langsiktig og representere kontinuitet. Det er erfart at medarbeiderne må gis innflytelse og handlingsrom, samtidig som ledelsen må gi prosjektgrupper praktisk støtte og faglig oppfølging. Det er også erfart at økt bevissthet om medarbeidernes tause kunnskap, og bruk av interne erfaringer, kan være et viktig grunnlag for en positiv utviklingsprosess. Det kan styrke utviklingsarbeidet om ledelsen er tydelig på å bruke medarbeidernes erfaring og kompetanse.

Fordi mange av endringsoppgavene krever dyptgripende endringer av praksis, vil det være viktig at ledelsen som gruppe har satt av tilstrekkelig tid til å klargjøre egen forståelse ved å sette ord på erfaringer og taus kunnskap, før den kan omsettes i praksis. Mange skolars ledergrupper ser behovet for å følge opp medarbeiderne f eks gjennom veiledning for å få

utviklingsarbeidet til å lykkes. Flere ledere har bemerket at en aktiv tilnærming til dette, krever at ledergruppen selv reflekterer ikke bare om mål og mening bak utviklingsarbeidet, men også om hvilke erfaringer de gjør seg som ledere i samarbeidet med medarbeiderne. Åpne dialoger er krevende arbeiderformer, og måten kommunikasjonen skjer på, har stor betydning for den gjensidige tillit som kan bygge seg opp over tid, og som er så viktig i endringsarbeid.

Noen ledergrupper har gitt uttrykk for at de var usikre på hvordan utvikling av pedagogisk plattform skulle tilrettelegges, og hvor aktive de selv skulle være i forhold til dokumentets innhold. De ledere som har tatt sjansen på å la prosjektgrupper/kjernegrupper drive fram prosessen, har erfart at det har gitt eierforhold til resultatene av prosessen, og at flere i personalet tar ansvar for fellesskapet når de blir utfordret til det. Det har vært viktig å slippe taket i styringen av prosessen. Utvist tillit har skapt tillit tilbake, og tilhørende forpliktelse og lojalitet til organisasjonens visjoner. Arbeidet har da fått tydelig preg av å være et kulturutviklingsprosjekt, og samtidig har det blitt tydelig at ulike former for distribuert ledelse er viktig i utviklingsarbeid.

Ledelse oppfattes da å være noe som er kollektivt knyttet til gruppe eller nettverk, og primært handler om kommunikasjon og interaksjon. Ledelse betraktes å ha åpne og flytende grenser for hvem som utøver funksjonen, og nær knyttet til relevant kompetanse og kapasitet. Tillit og ansvar er sentrale aspekter - noe som igjen bygger opp legitimitet, tilknytning og lojalitet til prosess og resultater. Distribuert ledelse ivaretar dessuten både individuell og kollektiv autonomi, som er så viktig bl a for motivasjon i kunnskapsintensive virksomheter (jf Wood m fl 2004).

Det er lite tvil om at ledergrupper har erfart at ideene bak lærende organisasjonsoppskriften har noe for seg når det gjelder å tenke kollektivt om hvordan ledelsesfunksjonene kan utøves. Ledergruppen som kollektiv må være på arenaen, men samtidig må det gis rom for at medarbeiderne kan ha handlingsrom og utøve ledelsesfunksjoner, dersom utviklingsarbeidet skal kunne sette spor i organisasjonens læringshistorie.

### **11.8 Konsulenters rolle**

Bruken av konsulenthjelp har vært ulik - ved noen skoler har konsulenten i hovedsak vært en ressurs for ledergruppen. Konsulenten har vært en samtalepartner som ledelsen har

benyttet både i forkant og etterkant av innspill i utviklingsprosessen. Konsulentene kan ha deltatt i prosjektgrupper eller i plenumssamlinger med innlegg, men vært tilbakeholdende med direkte prosessledelse i forhold til personalet.

Men det finnes eksempler på en annen konsulentrolle ved noen skoler. Lærerinformerer gav uttrykk for at ledere har "satt bort" ledelse av endringsprosessene i så stor grad at de har benyttet formuleringen "dette er XX (ekstern konsulent) sitt prosjekt". Det er i alle fall en framgangsmåte som i liten grad er i samsvar med konseptet lærende organisasjon og endringsledelsesstrategi O. Det kan være kritisk for et utviklingsarbeids legitimitet dersom ledelsen av det "settes bort" til eksterne, slik at organisasjonens ledere oppfattes å være i venterommet.

Det er også påfallende at mange skoler i søknaden om særskilte midler for 2005-2006 anførte et konkret firma heller enn å beskrive hvilken form for hjelp som var ønsket. Det kan gi inntrykk av overdrevne forventninger om hva eksterne konsulenter kan bidra med - og en form for "outsourcing" av sentrale ledelsesfunksjoner. Noen skoler erfarte da også at denne form for utviklingsledelse ikke nådde fram i lærerkollegiet.

Tilsvarende kan eksternt organiserte kursopplegg fungere lite i samsvar med tenkning om den lærende organisasjon. Det gjelder f.eks. opplegget som fylkeskommunen organiserte med dagskurs om læringsstrategier (persepsjon, hukommelse og læring). Det synes å ha blitt oppfattet av mange lærerne som en interessant og hyggelig dag, men ikke koblet til det pågående pedagogisk utviklingsarbeidet på skolen, og dermed ble det en frittstående happening.

Det er verdt å merke seg at Utdanningsdirektoratet i Program for skoleutvikling legger stor vekt på at skoler og skoleeier knytter skoleutviklingsprosjekter til eksterne kompetansemiljøer og ressurspersoner. Disse kan trekkes inn i skolens utviklingsarbeid som pådrivere og prosessledere, og/eller som veileder eller mentor for skolens ledelse og prosjektleder. En annen oppgave kan være å dokumentere utviklingsarbeidet. Samarbeidet forventes å bygge opp felles kompetanse både hos skoleeier, skole og eksternt kompetansemiljø. Det må være kontinuerlig og langsiktig dersom det skal gi resultater ut over det konkrete utviklingsprosjektet.

### **11.9 Veiledning i en lærende organisasjon**

Veiledning og veiledningsstrategier er begreper som gjerne knyttes nær til visjonen om den lærende organisasjon. Refleksjon og dialog knyttet til erfaringer regnes som en framgangsmåte som kan bidra til organisasjonslæring (jf Stålsett 2006).

Skolene ble spurt om å formulere overveielser og refleksjoner om hvordan veiledning hadde vært benyttet i kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform.

Det er gitt eksempler på veiledning som mellomleder har utført i forhold til kontaktlærere enkeltvis eller i gruppe, og gjensidig veiledning i prosjektgrupper. De fleste skolene fokuserer på den veiledning som har vært representert ved ekstern konsulent. Det kan ha vært rettet mot ledelsen, prosjektgrupper, lærergrupper eller hele kollegiet. Det synes å være store forskjeller skoler i mellom når det gjelder bruk av veiledning i endringsprosessene.

Med utgangspunkt i lærende organisasjonsvisjonen synes det derfor å være et betydelig rom for økt innslag av veiledning både mellom rektor og mellomledere og mellom mellomledere og medarbeidere. Erfaringer som noen skoler har innvunnet, bør kunne benyttes av andre skoler.

En avventende holdning til veiledningsprosesser kan ses i sammenheng med noen av de dilemmaene som framkom i materialet fra kurset i endringsledelse (Dimmen 2005). Lederne kan f.eks. føle usikkerhet i egen rolle når beslutningsprosesser og læringsprosesser går om hverandre. Organisasjonslæring forutsetter en kollektiv forståelse og meningsdannelse, og et godt samarbeidsklima kolleger mellom og mellom medarbeidere og formelle ledere. Rolleforventinger om "kraftfulle og beslutningsorienterte" ledere kan være vanskelig å forene med en åpen veilederrolle.

### **11.10 Tilbakemeldinger**

I betraktningene om forutsetninger for den lærende organisasjon framheves det ofte at det er nødvendig med tilbakemeldinger om hvordan tjenesten fungerer, for at organisasjonen skal ha grunnlag for læring.



Skolens tjeneste er generelt mangfoldig og tvetydig, og må vurderes i et langt tidsperspektiv, slik at enkle tilbakemeldingssystemer kan være lite nyttige. Men for konkrete tiltak under utprøving kan ulike former for tilbakemeldinger gi ny input i organisasjonslæringen.

Enkelte skoler beskriver tilbakemeldingssystemer som de har utviklet knyttet til kontaktlærerordningen, som viser god sammenheng og flyt i kommunikasjonen. Enkelte skoler viser til at det blir gitt muligheter for tilbakemeldinger på kontaktlæremøtene, i samtaler med ledere og medarbeidere, og i samarbeidsmøter mellom ledelsen og elevrepresentanter. Kanalen fra den enkelte mellomleder og til ledergruppa er viktig, og nevnes fra noen skoler. Likeså betoner enkelte skoler mellomlederen/opplæringslederens viktige funksjon i det regelmessige arbeidet med å utveksle erfaringer.

I prosessen som skolene har hatt med utvikling av pedagogisk plattform særlig, og i noen grad i arbeidet med kontaktlærerordningen, vises det til at mer skriftliggjøring av innspill og prosesser har vært viktig for å få til et felles grunnlagsmateriale på skolen. Tilbakemeldingsrutinene på den enkelte skole har delvis vært knyttet til milepæler i arbeidet med skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger.

Noen skoler har i løpet av de siste årene åpenbart systematisert informasjonsgrunnlaget for arbeid med utviklingsprosesser, hvor det altså innhentes vurderinger fra ulike aktører i en prosess, før arbeidet sluttføres. Det er godt i samsvar med ideen om den lærende organisasjon, dersom det er en åpen dialog om hvordan resultatene kan fortolkes, jf den prosessorienterte retningen innen evaluering (kap 4).

### **11.11 Kultur for endringer**

Intervjuene har gitt inntrykk av at det er betydelige forskjeller mellom skoler, mellom ledelse og lærere og mellom subkulturer ved den enkelte skole i hvordan utviklingsarbeidet settes inn i en helhetlig kontekst.

Noen ser klare sammenhenger mellom det utviklingsarbeid som var prioritert i skoleåret 2005-2006 og spørsmål som skolen har arbeidet med de siste 3-5 årene. Noen vektlegger f.eks. at utvikling av kontaktlærefunksjonen i retning av mer veiledning av elevenes læringsarbeid, er en videreføring av en lærerrolle som har endret seg gradvis over mange

år. Noen ser tydelig at det er pedagogiske sammenhenger mellom kontaktlærerfunksjonen, arbeidslag, elevers arbeidsplaner, digital kompetanse, studieøkter og fokus på elevers læringsstrategier, mens andre betrakter dette mer fragmentarisk.

Noen har også vært opptatt av at dette praktisk/pedagogiske utviklingsarbeidet reiser mer allmenne pedagogiske spørsmål om bl a læringssyn og motivasjon, noe som naturlig må inngå i en pedagogisk plattform. Noen ser at visjonen om den lærende organisasjon forutsetter mer kollektive oppfatninger av skoleutvikling, og at det er behov for utvikling av fellesoppfatninger og felles skolekultur.

Uventet mange lærerinformanter kobler ikke skolens utviklingsarbeid til Kunnskapsløftet. Mange har fokusert læreplanarbeid våren 2006 som del av reformen, men uten å knytte dette arbeidet til Læringsplakaten, kontaktlærerfunksjonen eller skolens pedagogiske plattform.

Fylkesutdanningssjefens dialogmøter forsøkte å koble sammen skolenes utviklingsarbeid, Kunnskapsløftet og kompetanseutvikling uten at det synes å ha nådd fram til lærerne. Helhetlig, langsiktig og kollektiv pedagogisk tenkning framstår som en utfordring ved mange av skolene, til tross for at de har arbeidet med pedagogiske plattform.

## 12 Ledelsesutvikling 2000-2006

Hvilke endringer i ledelsesfunksjonene ved skolene og spesielt i mellomlederrollen har skjedd de siste årene?

Rapporten "Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse" (Dimmen 2000) som var en evaluering av mellomlederordningen i de videregående skoler i Buskerud, anbefalte at skolene satte fokus på fem områder for videre utvikling av ledelsesordningen:

- Fleksibel organisering av faglig/pedagogisk utviklingsarbeid
- Tilbakemeldinger og pedagogisk veiledning
- Organisering av saksbehandlingsoppgavene
- Pedagogisk ledelse og profesjonell autonomi
- Pedagogisk ledelse og ledelsesutvikling.

I dette kapittelet foretas en vurdering av det materiale som foreligger per 2006 mot noen hovedresultater fra evalueringen i 2000.

### 12.1 Fleksibel organisering av faglig/pedagogisk utviklingsarbeid

Rapporten pekte på behovet for en form for distribuert faglig/pedagogisk ledelse, delvis knyttet opp mot klasser og arbeidslag, og delvis mot fagseksjoner:

Undersøkelsen viser at et flertall av mellomlederne har forholdsvis lite direkte kontakt med kjernevirksomheten. I forhold til elevene er det klassestyrerne som framstår som skolens representanter, men mellomlederne følger i liten grad opp klassestyrerfunksjonen. I forhold til lærere etterlyses i stor grad fagkoordinatorer, der det ikke er innført. Samlet kan en si at det synes å være behov for en matriseorganisasjon under mellomlederne, i alle fall i avdelinger av en viss størrelse og med heterogen fagsammensetning.

Konsekvensen av denne betraktningen er at skolene bør vurdere hvordan klassestyrerrollen kan utvides til å bli en klasselederrolle, eventuelt at det utvikles en teamlederrolle i utdanninger hvor klassebegrepet er tvetydig. Mellomlederne må i større grad enn i dag benytte klasse-/teamlederne i den faglig/pedagogiske utviklingsarbeidet, og utvikle arenaer for samarbeid mellom klasse-/teamledere og fagpersonalet.

Det framstår videre som rimelig åpenbart at en del av fagpersonalet opplever sterkt behov for en fagkoordinatorfunksjon som kan dekke fagutvikling, ekstern faglig kontakt, intern faglig samordning og kompetanseutvikling for fagpersonalet på det aktuelle området. Skolene bør vurdere hvordan denne

fagkoordinatorfunksjonen kan utformes slik at den blir et kommunikasjonsledd mellom mellomlederne og fagpersonalet på det faglig/pedagogiske området. (Dimmen 2000:72.)

I løpet av de seks årene som har gått, har mange skoler arbeidet fram en arbeidslagsstruktur, og kontaktlærerfunksjonen er tiltenkt en samordnende lederrolle i forhold til elevenes læring. Noen skoler har også revitalisert fagseksjonene i skolens utviklingsarbeid.

Både i forhold til kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen og utvikling av pedagogisk plattform viser denne undersøkelsen at skolens ledelse som kollektiv, og spesielt mellomlederne, er langt mer aktive enn før i skoleutviklingsprosessene. Ledelsen har de siste årene åpenbart utviklet felles begreper og forståelse med fokus på endringsledelse, og har avsatt mer tid til utviklingsarbeid. Mange skoler har også tilrettelagt for ulike nye møteplasser og læringsarenaer, og framfor alt tas eksisterende møteplasser mer i bruk til erfaringsutveksling og kompetanseutvikling – og mellomlederne deltar aktivt på disse arenaene.

Mellomlederne har tatt mer ansvar for utvikling av kjernevirksomheten og tilhørende kompetanseutvikling, og tilrettelagt for lærernes medvirkning. Mange ledergrupper har erfart verdien av å gi lederansvar til prosjekt-/medvirkningsgrupper, og sett hvordan medarbeidernes "tause kunnskap" kan være et konstruktivt grunnlag for utviklingsarbeid ved skolen.

## **12. 2 Tilbakemeldinger og pedagogisk veiledning**

I rapporten fra 2000 ble det bl a sagt:

Indikasjonene i undersøkelsen er at lærerne ønsker en mer aktiv pedagogisk ledelse enn det som oppleves i hverdagen. Det er stor åpenhet for at mellomlederne kan delta i en løpende samtale om undervisningsplaner og undervisningsmetodikk, men forutsetningen er at mellomlederne kjenner til hva som skjer i klasserom og verksted. Mellomlederne forventes å gi konkrete tilbakemeldinger, og lærerne aksepterer i stor grad at de pedagogiske lederne kan komme inn i undervisningslokalene.

Det bør innledes en diskusjon på hver skole om hvordan et system for tilbakemeldinger og pedagogisk veiledning skal organiseres, og hvilken rolle mellomlederne skal ha i dette systemet, eventuelt hvordan kollegabasert veiledning kan inngå i et samlet opplegg. En viktig side ved dette spørsmålet er hva som kan gjøres for å øke skolenes kompetanse når det gjelder pedagogisk veiledning, slik at det bl a kan skapes gjensidig trygghet. (Dimmen 2000:72.)

Undersøkelsen nå i 2006 tyder på at veiledning ikke har vært fokusert så mye i forholdet mellom leder og medarbeider. Skoler som har prioritert veiledning som utviklingsområde, har i hovedsak vært opptatt av lærers veiledning av elever. Men det finnes eksempler på opplegg hvor mellomledere gir systematisk veiledning til kontaktlærere enkeltvis eller i grupper. I tillegg skjer det selvsagt mange uformelle samtaler som har samme funksjon som formell veiledning, men som ikke betegnes veiledning.

Noen skoler har utformet kollektive tilbakemeldingssystemer, bl a i tilknytning til kontaktlærerfunksjonen – både via ulike møteplasser og i muntlig form, og via undersøkelser i skriftlig form. Ved andre skoler er det betydelig rom for styrking av de funksjonene som ivaretas av tilbakemeldinger og veiledning, både på individuelt og kollektivt nivå.

### **12. 3 Organisering av saksbehandlingsoppgavene**

Svært mange ledergrupper har anført at de er utsatt for generelt stor arbeidspress i forhold til løpende, administrative oppgaver. I 2005-2006 har dessuten Kunnskapsløftet medført nye oppgaver, og for noen skoler har samordning av ledelse og eventuell fusjon tatt mye tid for lederne, og slik sett forstyrret det prioriterte utviklingsarbeidet.

Ledelsesorganisering og intern arbeidsfordeling i ledergruppen har ikke blitt anført som forhold som har vanskeliggjort skoleutviklingsarbeidet i 2005-2006.

Samtalene med informantene skapte likevel et inntrykk av at arbeidsforholdene for lederne ikke er tilfredsstillende, og at det lett går ut over de langsiktige arbeidsoppgavene som krever kontinuitet. Vurderingen fra evalueringen av mellomlederordning i 2000 gjentas derfor til ettertanke:

En betingelse for at mellomlederne kan klare å knytte seg bedre til skolens faglig/pedagogiske virksomhet og komme i en situasjon hvor det gis tid og rom for pedagogisk ledelse, er at skolens forvaltningsoppgaver er organisert på en slik måte at mellomlederne i mindre grad enn i dag benytter ledelsesressursen til rene administrative gjøremål.

En del av skolene bør vurdere nærmere om saksbehandlingen er tilfredsstillende organisert og profesjonalisert. Analysen bør omfatte både arbeidsfordelingen mellom stab- og linjeoppgaver, og spesielt om stabsoppgaver i større grad enn i dag bør knyttes til ordinære administrative stillinger basert på 100%

ressurs. I den forbindelse bør skolene skifte ut stillingsbetegnelsene i administrasjonen, slik at en ikke benytter ledertitler knyttet til "gammel" ledelsesorganisering i skoleverket for saksbehandlingsstillinger.

Det foreslås også at skolene og utdanningsavdelingen vurderer betegnelsen på mellomlederne, om f eks "pedagogisk leder" kan bidra til å sette tydeligere fokus på hva som skal være hovedoppgavene.

(Dimmen 2000: 72-73.)

Det kan virke som et paradoks at mange opplever tidsklemma meget sterkt, samtidig som det ikke reflekteres over i hvilken grad forvaltningsfunksjonen og den interne organiseringen av ledelsesfunksjonen og arbeidsfordelingen i ledergruppen er hensiktsmessig i forhold til utviklingsarbeid, jf kap 8.3.

## **12. 4 Pedagogisk ledelse og profesjonell autonomi**

Evalueringen av 2000 satte også spørsmål om fagpersonalets rolle ved utviklingsarbeid på agendaen. Det gikk delvis på mellomleders legitimitet og delvis på bruk av lærernes arbeidstid:

Det synes å være brytninger i fagpersonalets forståelse av hvor grensen formell pedagogisk ledelse og profesjonell autonomi går, og hvilke krav som skal stilles til en mellomleder. Noen legger stor vekt på at mellomleder må ha relevant faglig kompetanse, andre framhever pedagogisk innsikt, mens noen mener at ledelse ikke innebærer at lederen skal ta over konkret faglige eller pedagogiske oppgaver som hører til profesjonell yrkesutøvelse. Læreren må forventes å være profesjonell både faglig og pedagogisk, mens ledelse må mer gå på å tilrettelegge for fagpersonalets virksomhet. På grunnlag av en slik tilnærming blir mellomleders rolle å lede kjernevirksomheten gjennom medarbeiderne.

Det innebærer at fagpersonalet selv må rydde rom for arenaer hvor faggrupper kan samarbeide og hvor mellomleder kan delta. Dersom fagpersonalet ikke har tid eller vilje til å delta på disse arenaene, kan ikke mellomleder få gjort så mye på det faglig/pedagogiske området og vil falle tilbake til administrative og praktiske gjøremål. Lærerne ønske om mer synlig pedagogisk ledelse innebærer at de selv i større grad enn i dag må rydde plass til samarbeidsarenaer. Det er ikke tilstrekkelig med uformelt samarbeid kollegaer i mellom, og mer sporadiske samtaler med mellomleder. (Dimmen 2000: 73.)

Intervjuene tyder på at ledelsen ved mange skoler har økt sin legitimitet ved måten utviklingen av pedagogisk plattform har vært gjennomført på. Lederne har forsøkt å tenke endringsstrategi O, og lagt vekt på medarbeidernes medvirkning og involvering og deres erfaringsbaserte kompetanse. Det har blitt avsatt tid på lærernes arbeidsplaner og på skolens årsplan, slik at det ble ryddet tydelig plass til utviklingsarbeidet. Medarbeiderne har

tatt ansvar for utviklingsprosessene ved de skoler som har utprøvd former for distribuert ledelse. Lærene har da ikke oppfattet ledelsen som en trussel mot faglig autonomi.

Det er likevel ikke tvil om at beskrivelsen av hva som har skjedd og hvilke resultater som er eller vil bli oppnådd, er forskjellig mellom ledere og lærere. Lederne har utviklet et felles språk relevant for endringsprosesser, men som ikke er felles med lærerne.

Det er også tydelig at noen av lederne har en mer helhetlig forståelse av formål med utviklingsarbeidet, og setter f eks kontaktlærers rolle og pedagogisk plattform inn i en pedagogisk sammenheng og knyttet til Kunnskapsløftet på en annen måte enn de fleste lærerinformantene. Det som kan oppfattes av lærerne som nok et nytt, og eksterne initiert utviklingsprosjekt, betraktes av lederne mer som en videreføring av skolens egne prioriterte utviklingsoppgaver.

Det kan derfor framstå som en utfordring for ledelsen å knytte reformer til hverdagsproblemer, og gi pedagogiske begrunnelser som gjør at lærerne ser utviklingsarbeid som meningsfull bruk av tid i forhold til det de oppfatter som de hverdagslige arbeidsoppgavene. I dette ligger også at en må forstå utviklingsoppgaver som en kollektiv utfordring, og ikke som individuelle problemløsninger.

## **12. 5 Pedagogisk ledelse og ledelsesutvikling**

Mellomlederne har klart gitt uttrykk for at de basisgruppene og nettverkene som ble etablert på tvers av skoler i forbindelse med ledelsesutviklingsprogrammet, har vært nyttige (jf Dimmen 2005). Tankegangen om nettverk ble fokusert alt i evalueringen i år 2000:

Mellomlederne har også behov for å utvikle sin rolle i samarbeid med mellomledere fra andre skoler. Det bør vurderes hvordan "konsernet" Buskerud videregående utdanning kan legge til rette for et nettverk for mellomlederne hvor faglig/pedagogisk utviklingsarbeid settes i fokus, samt hvilken rolle mellomlederne kan ha. Erfaringsutveksling med andre fylker som også utprøver mellomlederrollen, kan trekkes inn et slikt nettverk.

I undersøkelsen ble det både fra mellomledere og fagpersonalet gitt uttrykk for et mer langsiktig behov for ledelsesutvikling, både når det gjelder de ulike arenaer for personalledelse og for faglig/pedagogisk ledelse. Det vil altså være snakk om en mer generell ledelsesutvikling, men hvor følt behov kan variere fra person til person.

Visjonen om den lærende organisasjon har ytterligere understreket betydningen av læring i nettverk, og representerer en utfordring for "konsernet", slik at ledernetverk videreføres på en organisert måte for mellomlederne i tillegg til de fagnettverk som er knyttet opp til Kunnskapsløftet.

Det er positivt at fylkesutdanningssjefen har den oppfatning at mellomlederne har en sentral rolle i det videre faglig/pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene, og at han vurderer å videreføre ledelsesutviklingsprogrammet. Dialogmøtene representerer et godt grunnlag for felles tenkning og handling i utdanningskonsernet. Den samlede kunnskapsledelsesfunksjonen vil bli styrket ved at skoleeierrollen utvikles i samsvar med den tenkning som ligger til grunn for konseptet den lærende organisasjon, jf også kap 10.3.

## **12.6 Hovedkonklusjoner**

1

Skoleeier representert med fylkesutdanningssjefen og Utdanningsavdelingen har gått tydelig inn på området kunnskapsledelse og skoleutvikling både ved at ledelsesutviklingsprogrammet ble i gang i forkant av Kunnskapsløftet, og ved dialogmøtene som koblet sammen skoleutvikling, den nye reformen og kompetanseutvikling. Men skoleeierrollen kan klargjøres, og de refleksjoner som ble gjort på grunnlag av livsfase-/systemprosjektet i 1999-2003 kan være et hensiktsmessig utgangspunkt for dette arbeidet.

2

Skolenes ledelse har en utfordring når det gjelder å gi begrunnelser og skape motivasjon for utviklingsarbeid som er en konsekvens av sentralt initierte reformer. Det bør legges vekt på å se utviklingsarbeidet i sammenheng med hverdagsproblemer, og skape kontinuitet og langsiktige perspektiver i skolens utviklingsarbeid. En må unngå at ulike aspekter ved skoleutviklingen betraktes fragmentarisk og uten helhetlig pedagogisk begrunnelse.

3

Mange av skolene har organisert utviklingsarbeidet i 2005-2006 på en god måte, og avsatt tid til arbeidet både i lærernes arbeidsplaner og i skolens årsplan. Det er også lagt til rette for ulike interne læringsarenaer, og bedre utnyttelse av de eksisterende møteplasser. Det er lite tvil om at mange skoler har gjennomført vesentlige forandringer i løpet av de siste 5-6 årene. Det gjelder bl a innføring av arbeidslag og styrking av lærernes veiledningsfunksjon. Spesielt har ledelsesfunksjonen blitt styrket der ledergruppen har utviklet mer



felleskap i måten å forstå ledelse på, spesielt endringsledelse. Samarbeid mellom skoler og i eksterne nettverk har fått mindre plass i utviklingsarbeidet enn det planleggingen antydde.

4

Det er betydelige forskjeller skoler i mellom m h t hvor aktiv ledelsen har vært i utviklingsarbeidet, og hvordan arbeidsfordelingen har vært mellom lederne innbyrdes og mellom formell ledelse og ekstern konsulent. Noen ledergrupper har arbeidet kollektivt med endringsledelse godt i samsvar med visjonen om den lærende organisasjon.

Flere ledergrupper har erfart en gunstig prosjektutvikling etter at medarbeidere har blitt gitt handlingsrom og innflytelse, og når medarbeidernes erfaring og kompetanse eksplisitt har blitt benyttet i utviklingsarbeidet.

Det kan virke som om noen ledergrupper med fordel kunne vurdere hvordan den samlede forvaltningsfunksjonen er i varetatt. I alle fall er mange lederne hardt belastet arbeidsmessig, og det synes å være grunnlag for å foreta en vurdering av deres arbeidsforhold.

5

Erfaringene fra 2005-2006 viser at gode utviklingsprosjekter kan bli "forstyrret" av nye prosjekter, f eks fikk læreplanarbeidet mye oppmerksomhet våren 2006 uten at det i særlig grad ble sett i sammenheng med pedagogisk plattform og kontaktlærerfunksjonen. For noen skoler skapte spørsmål om omorganisering og eventuell fusjon en vridning av oppmerksomhet til ugunst for det pedagogiske utviklingsarbeidet.

*Samlet sett er det mulig å gjenkjenne i praksis en rekke trekk som gjerne knyttes til konseptet kunnskapsledelse i en lærende organisasjon. Samtidig kan det påvises videre utviklingsmuligheter – og spesielt at det er store forskjeller mellom skolene.*

*Ledelsesutviklingsprogrammet har vært et viktig tiltak for å komme i forkant av Kunnskapsløftet. Mange av deltakerne har gitt uttrykk for at programmet har støttet det utviklingsarbeidet som er utført ved skolene i 2005-2006.*

## 13 Sammendrag

Bakgrunnen for denne undersøkelsen er Bfk's to-årige ledelses- og skoleutviklingsprogram. Hovedspørsmålet er hvordan ledelsen ved de videregående skoler i Buskerud har praktisert kunnskapsledelse i skoleåret 2005-2006 avgrenset til kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform.

Vurderingsgrunnlaget er visjonen om den lærende organisasjon med tilhørende kunnskapsledelse, operasjonalisert ved:

- læringsprosessene tar utgangspunkt i hverdagsproblemer og daglig arbeid
- virksomheten organiseres fleksibelt og benytter ulike læringsarenaer
- læring i fag-/praksisfellesskap og nettverk fokuseres
- lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring
- organisasjonen benytter systemer for tilbakemeldinger, og lederne følger opp medarbeiderne bl a med veiledning
- organisasjonen har en åpen kultur for endring.

Undersøkelsen tyder på at det er en betydelig utfordring for lederne å begrunne pedagogisk utviklingsarbeid og knytte det til lokale hverdagsproblemer når det er en del av en sentralt vedtatt reform, også fordi det er sterk konkurranse om oppmerksomhet og tid blant medarbeiderne.

Flere skoler har de siste årene arbeidet med den interne faglige organisering av virksomheten, og økt mulighetene for faglig og pedagogisk samarbeid. Ulike eksisterende møteplasser har i større grad enn før blitt brukt til arenaer for refleksjoner og læring, samtidig som noen skoler har laget nye læringsarenaer knyttet til utviklingsprosesser.

De grunnleggende perspektivene på læring og motivasjon synes å være forskjellig mellom skoler, subkulturer og enkeltaktører. Arbeidet med pedagogisk plattform har bidratt til at prinsipielle pedagogiske spørsmål i større grad enn før har blitt satt på dagsordenen. Erfaringsutveksling mellom skoler og fagmiljøer har fått økt oppmerksomhet, uten at nettverkssamarbeid har fått særlig omfang knyttet til utviklingsområdene kontaktlærer og pedagogisk plattform.

Ledergrupper som har åpnet for dialog, medvirkning og distribuert ledelsen har erfart at det har vært gunstig for utviklingsprosessen og eierforholdet til resultatet. Bruk av intern kunnskap og erfaringer kan være grunnlag for en positiv endringsprosess. Skolens ledelse som kollektiv, og spesielt mellomlederne, er langt mer aktive enn i år 2000 i skoleutviklingsprosessene. Utfordringene m h t endringsledelse i 2005-2006 synes ikke å ha medført refleksjoner om hvordan den samlede ledelsesfunksjon er organisert på den enkelte skole.

Noen skoler har utformet tilbakemeldingssystemer i forbindelse med utvikling av kontaktlærerfunksjonen, og har gode erfaringer med det som korreksjonsmekanisme. Forholdsvis få skoler har systematisert en aktiv lederrolle med vekt på direkte veiledning av medarbeiderne. Det synes å være små forandringer siden år 2000. Ledelsen har i særlig grad fokusert på den veiledning de har søkt fra eksterne konsulenter.

Skolenes endringskulturer synes å variere meget sterkt mellom skoler og mellom avdelinger og faggrupper. Ledelsen har mange steder ikke klart å få fram sammenheng og konsistens i det utviklingsarbeid skolene har prioritert de siste 3-5 årene. Lærerne opplever i stor grad utviklingsprosjektene som fragmentariske og eksternt pålagte, og som tar tid fra daglige gjøremål. Lederne har gjennom ledelsesprogrammet utviklet et felles språk relevant til endringsprosesser, men som ikke er felles med lærerne. Det er også tydelig at lederne har en mer helhetlig forståelse av lokalt utviklingsarbeid enn medarbeiderne, og knytter det til de nasjonale reformer på en annen måte enn lærerne.

Skoleeier representert med fylkesutdanningssjefen og Utdanningsavdelingen har forsøkt via dialogmøtene å koble sammen skoleutvikling, Kunnskapsløftet og kompetanseutvikling. Mellomlederne oppfattes av utdanningssjefen som et sentralt ledd i det videre faglig/pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene.

## Referanser

- Dimmen, Å (2000): Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse. Evaluering av mellomlederordningen i de videregående skoler i Buskerud. Hønefoss, HiBu, Arbeidsnotat nr 35.
- Dimmen, Å (2005): Lærende organisasjoner. Mellomledere og kunnskapsledelse. Hønefoss, HiBu. Rapport nr 56.
- Haug, P. (2004): Om grunnlaget for evaluering av Reform 97. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4/2004.
- Jacobsen, D I (2004): Organisasjonsendringer og endringsledelse. Bergen, Fagbokforlaget.
- Kristiansen, S T (2004): Skolen som lærested for lærere og ledere. Oppspill til en ny skoleutviklingsstrategi for videregående skoler. Oslo, AFI rapport 4/2004.
- Monsen, L. (2004): Utfordringer og dilemmaer i evalueringen av Reform 97. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4/2004.
- Møller, J (2006): Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse. I: Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red) (2006). Ledelse i anerkjente skoler. Oslo: Universitetsforlaget. Kap 1.
- Stålsett, U (2006) Veiledning i en lærende organisasjon. Oslo, Universitetsforlaget.
- Sverdrup, S (2002): Evaluering. Faser, design og gjennomføring. Bergen, Fagbokforlaget.
- UFD: Kultur for læring. St meld nr 30 (2003-2004) (Internett)
- UFD (2004): Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008. (Internett)
- UFD (2004); Kunnskapsløftet. Rundskriv 13/2004. (Internett)
- UFD (2005): Lærer elevene mer på lærende skoler? Kompetanseberetningen for 2005. (Internett)
- Utdanningsdirektoratet (2005): Program for skoleutvikling. (Internett)
- Wood, P A m fl (2004): Variabilities and Dualities in Distributed Leadership. Educational Management & Administration 32(4): 439-457.

Vedlegg 1

## **Rapport**

### **Endringsledelse og kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen/utvikling av pedagogisk plattform**

Skolene/AI bes utforme en rapport om arbeidet med utvikling av kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform i perioden 01.08.05 – 01.05.06. Frist for innsending av rapporten er 03.05.06.

Når det gjelder kontaktlærerfunksjonen forutsettes det at fokus har vært veilederrolle og/eller elevenes læringsstrategier. Det er viktig at det framgår av rapporten hva den enkelte skole har prioritert.

Tiltakene som har vært iverksatt i skoleåret 2005-2006 for å øke kompetansen for kontaktlærerne og/eller utvikling av pedagogisk plattform har hatt to formål: skoleutvikling og ledelsesutvikling. Rapporten som skolene/AI nå skal utforme, vil benyttes primært som data i evalueringen av ledelses- og skoleutviklingsprogrammet og sekundært som dokumentasjon av hvordan midlene er benyttet.

Rapporten sendes både til

[Aasmund.Dimmen@hibu.no](mailto:Aasmund.Dimmen@hibu.no) og [Ingrid.Kolsrud@skole.bfk.no](mailto:Ingrid.Kolsrud@skole.bfk.no)

Rapport ønskes utformet todelt: for det første ønskes en vurdering av hvilken effekt tiltakene har fått for kontaktlærerfunksjonen hhv utforming av pedagogisk plattform (del I) - og for det andre hvordan endringsledelse er utøvet i forbindelse med tiltakene (del II).

Av hensyn til videre bearbeidelse av skolenes rapporter slik at erfaringene i 2005-2006 kan komme skolene til gode i framtidig endringsarbeid, ønsker vi at rapportene utformes etter en felles ramme:

## Del 1 Skoleutvikling

### 1.1 Over sikt over hvilke tiltak som er iverksatt i 2005-2006

- Kompetanseutvikling for kontaktlærerne (med vekt på veiledning og læringsstrategier)
- Utvikling av pedagogisk plattform

### 1.2 Resultater / effekter av tiltakene

	Kontaktlærer	Pedagogisk plattform
Ledelsens vurdering		
Lærernes vurdering		
Elevenes vurdering		

Det forutsettes at det gjennomføres en form for **miniundersøkelse** som sikrer tilbakemeldinger fra lærere og elever. Det bør legges vekt på å få fram hvilken anvendelse i praksis tiltakene/utviklingsarbeidet har medført.

Det er ellers generelt viktig at det framgår av rapporten hvilke datagrunnlag rapporten og vurderingene bygger på.

## Del 2 Ledelsesutvikling

Det er lagt til grunn at skolens ledelse utprøver ideer fra ledelsesprogrammet 2004-2006 ved planlegging, iverksetting og evaluering av hhv kompetanseutvikling for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform. Det er ønskelig at det framkommer i rapporten hvilke

overveielser og refleksjoner ledelsen har gjort – både i forhold til tiltak for kontaktlærerne og utvikling av pedagogisk plattform.

Fokus forventes altså å være begrunnelser og vurderinger av dilemmaer m v som har vært aktuelle.

Denne delen av rapporten bør være organisert etter følgende disposisjon:

2.1 Valg av endringsstrategi og konkrete tiltak

2.2 Læringsperspektiv lagt til grunn for arbeidet

2.3 Hvordan ledelsen har arbeidet med motivasjonsspørsmål

2.4 Bruk av ulike læringsarenaer og nettverk i prosessen

2.5 Innslag av veiledning

2.6 Tilbakemeldingssystem som danner grunnlag for erfaringsutveksling

***Frist for rapporten er 03.05.06.***

*Spørsmål om utforming av rapporten kan rettes til*

*Åsmund Dimmen, HiBu*

*Tlf 32117195*

*Aasmund.Dimmen@hibu.no*

## Vedlegg 2

### Uttrykte behov for kunnskaps- og kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen

	Tiltak - innhold	Tiltak - form	Ledelsesoppgaver	Samarbeid - nettverk
Røyken vgs	1 Metodekompetanse - læringsstrategier 2 Veiledningskompetanse - "samtaalen som redskap" 3 Læreren som leder	1 Skolebasert m/ eventuell eksternt veileder 2 Interne nettverk 3 IKT-basert opplegg	1 Motivering - aktiv -synlig ta tak i utfordringer 2 Stille krav - gi tilbakemeldinger	1 "Fagtorg for kontaktlærere i fylket 2 Samarbeid med nærliggende skoler 3 Undersøke hva som skjer i andre fylker
St Hallvard vgs	1 Studieteknikk - metodekompetanse - læringsstrategier 2 "Den gode samtale - veiledning 3 Klassemiljøutvikling	1 Eget arbeid i klassene m/ eksternt faglig "påfyll" 2 Bruk av planleggingsdager - Fellestid for erfaringsutveksling 3 Evalueringer	1 Pådriver - inspirator - tilrettelegger 2 Organisere - timeplanlegge fellestid 3 Oppnevne medvirkningsgruppe	1 Samarbeid med nærliggende skoler 2 Samarbeid med skoler med sammenfallende studieretninger
Lier vgs	1 Læringsstrategier - læringsstiler 2 Veiledningskompetanse	1 Bruk av planleggingsdager m/ intern/ekstern innleder 2 Hospitering - kollegaveiledning 3 Tema i arbeidslagene	1 Tilrettelegge erfaringsutvikling 2 Sette av tid 3 Organisere avdelingsvis /trinnvise utviklingsprosjekt	1 Prosjektsamarbeid med skoler i regionen
Strømsø vgs	1 Læringsplakaten 2 Veiledningskompetanse - kommunikasjon 3 Læringsstrategier - læringsstiler	1 Interne samarbeid 2 Kurs m/ innledere	1 Stille klarere krav 2 Bidra til konsensus om kontaktlærerfunksjonen og felles praksis 3 Delta i trinnvise møter	1 Nettverk med Drammen vgs - felles planleggingsdager 2 Bruke mellomleder-nettverkene i ledelsesprogrammet



	4 "Studietid på resept" - differensiert adgang til studietid		med kontaktlærerne 4 Evalueringer hver termin - elever og lærere	3 Bruke eksisterende rådgivernetverk i regionen
Drammen vgs	1 Læringsstrategier	1 Ressursgruppe av lærere og elever	1 Formulere erfaringer fra de selvdrevne ressursgruppene 2 Organisere kunnskapsdeling på tvers i skolen	1 Bruke mellomleder-nettverkene i ledelsesprogrammet 2 Samarbeid med nærliggende skole 3 Felles ressursgruppe med Strømsø vgs?
Åssiden vgs	1 Veiledning - coaching 2 Læringsstiler - /metoder 3 Elev/elev relasjoner - elevmiljø - basisgruppemiljø 4 Spesialpedagogikk	1 Bruk av interne lærere som har veiledningskurs 2 Desentralisert høgskolekurs i veiledning 3 Kollegaveiledning 4 Utviklingsgruppe med ledere og lærere 5 Evalueringer	1 Timeplanfeste møter 2 Delta i møter med kontaktlærerne 3 Bruke evalueringer - gi tilbakemeldinger 4 Bidra til avgrensning av kontaktlærerrollen - avklare grenseoppganger	1 Bygge nettverk ved egen skole 2 "Fagtorg" for kontaktlærere fylket?
Hønefoss vgs	1 Læringsstrategier - teori og praksis 2 Veiledning f eks i elevsamtaler og bruk av arbeidsplaner 3 Bruk av særskiltelevers hjelpemidler, f eks PC-støtte 4 Bruk av LMS	1 Erfaringsutveksling 2 Bruk av planleggingsdager	1 Gjensidig avklaring av forventninger 2 System for oppfølging av kontaktlærerne 3 Sørge for at systematisk elevutvikling tas i bruk 4 Fokus på kunnskapsledelse i	1 "Fagtorg" for kontaktlærere 2 Bruk av mellomleder-nettverkene i ledelsesprogrammet 3 Felles kompetanseutvikling med Ringerike vgs

			lederguppen	
Gol vgs	1 Læringsstrategier 2 Bruk av arbeidsplaner		1 Utviklingsarbeid om sammenhenger mellom kontaktlærerfunksjonen - arbeidsplaner - studieøkter - arbeidslag og pedagogisk plattform	1 "Fagtorg" for kontaktlærere sammen med Ål vgs
Ringerike vgs	1 Veiledningsrollen - "samtalet som redskap" 2 Læringsstrategier	1 Bruk av interne krefter 2 Erfaringsutveksling 3 Bruk av planleggingsdager/ fellestid	1 Tettere oppfølging av mellomlederne 2 Timeplanfeste faste møter i hver termin for mellomleder/ kontaktlærere	1 Dele "suksesshistorier" i erfaringsnettverk 2 Samarbeide med skoler m/ tilsvarende studieretninger?
Ål vgs	1 Læringsstrategier 2 Utvikle veiledning til skolens pedagogiske plattform	1 Nettverk av kontaktlærere på tvers av avdelinger	1 Motivere og skape engasjement 2 Sette av tid og starte prosessen 3 Avklare kontaktlærers rolle og ansvar	1 Kontaktlærermøter etter studieretninger/fagområder på tvers av skoler
Numedal vgs	1 Læringsstrategier	1 Bruk av planleggingsdag ved skolestart 2 "Læringsstrategiske uke" for både elever og lærere	1 Skape "refleksjonsrom" for både lærere og ledere 2 Heve ledernes egen kompetanse om læringsstrategier 3 Følge opp lærernes behov for kompetanseheving	1Utvikling av en "fagbank"/ressursbase med eksempler på konkretisert bruk av ulike læringsstrategier på forskjellige fagområder 2 Samarbeid med eksterne f eks PPOT

Eiker vgs	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Læringsstrategier</li> <li>2 Definere innholdet i kontaktlærerfunksjonen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Erfaringsdeling - interne nettverk</li> <li>2 Bruk av eksterne veiledere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Pådrivere for den pedagogiske plattform</li> <li>2 Motivere</li> <li>3 Kvalitetssikring av kontaktlærerfunksjonen</li> <li>4 Være tydelige ledere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Fagnettverk - pedagogiske nettverk</li> <li>2 PPOT-nettverk</li> <li>3 Nettverk med ungdomsskoler ("overgangsnettverk")</li> </ul>
Rosthaug vgs	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Veiledningspedagogikk</li> <li>2 Læringsstrategier - studieteknikk</li> <li>3 Individuelle studieplaner - IOP-arbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 "Kick-off"-samling</li> <li>2 Faste møter</li> <li>3 Kontaktlærerforum</li> <li>4 Kontinuerlige evalueringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Organisere kontaktlærerprosjekt (økonomi - tid m v)</li> <li>2 Lage arenaer for erfaringsutveksling</li> <li>3 Kursing av den enkelte kontaktlærer inn på timeplanen</li> <li>4 Ledelsen må veilede kontaktlærerne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Bruk av mellomledernetverkene i ledelsesprogrammet</li> <li>2 Samarbeide med tilsvarende kombinerte skoler</li> </ul>
Dyrmyr vgs	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Læringsstrategier</li> <li>2 Kunnskap om elevers ulike "diagnoser"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Kurs - seminarer</li> <li>2 Internt kontaktlærerforum</li> <li>3 Studiesirkler - studiebesøk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Forankre kontaktlærerfunksjonen i skolens virksomhetsplan</li> <li>2 Være pådrivere og støtte for kontaktlærerforum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Erfaringsutveksling på tvers av skoler</li> </ul>
TOS vgs	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Metodekompetanse - læringsstrategier</li> <li>2 Veiledningsrolle</li> <li>3 Elevrolle og bruk av</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Kurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Organisere møtearenaer for kontaktlærerne</li> <li>2 Følge opp kontaktlærerne og basisgruppemøtene</li> </ul>	

	arbeidsplaner			
Kongsberg vgs	1 Læringsstrategier 2 Veiledning - fagdidaktikk - metodeutvikling 3 Arbeidsplaner	1 Bruk av plandager 2 Trinnsvis teamorganisering	1 Ledelsen må prioritere utvikling av kontaktlærerfunksjonen (tid - planverk) 2 Inspirere - delta - tilrettelegge 3 Klargjøre og avgrense kontaktlærerrollen	

Nummereringen i hver kolonne for den enkelte skoler er ikke uttrykke for en prioritering - tallene står der kun for å skille mellom ulike tiltak/handlinger som kan være aktuelle.

### Vedlegg 3

#### Skolenes planer for kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform 2005-2006

	Tiltak - innhold	Tiltak - form	Ledelsesoppgaver	Samarbeid - nettverk
Røyken vgs	Implementering pedagogisk plattform Kontaktlærerrollen	Ekstern veiledning  Ekstern veiledning Personalmøter		
St Hallvard vgs	Pedagogisk plattform  Kontaktlærerrolle Metodekompetanse Veiledning	Prosjektgruppe Ekstern veiledning Personalseminar  Tema planleggingsdag Kurs for lærerne Kurs Kurs – innkjøp av studielitteratur	Lede prosjektgruppe  Sette agenda - organisere planleggingsdager	Felles med Lier vgs
Lier vgs	Kontaktlærerordningen: Veiledning  Endre funksjonsbeskrivelsen Læringsstiler	Veiledning Kurs – seminar om veiledning  Seminar på planleggingsdag	Mellomlederes veiledning av kontaktlærere Rektors veiledning av mellomlederne	Felles med St Hallvard vgs
Strømsø vgs  Drammen vgs	Pedagogisk plattform	Ekstern veiledning Personalmøter		Samarbeid mellom Drammen

	Kontaktlærerfunksjonen - læringsstrategier	Arbeidsgruppe Arbeidsseminar for gruppen Presentasjon for personalet	Organisering av arbeidsgruppe	vgs og Strømsø vgs
Åssiden vgs	Pedagogisk plattform	Ekstern veiledning Kjernegruppe Personalmøter	Mellomlederne arbeider mot arbeidslagene	
Hønefoss vgs	Pedagogisk plattform  Kontaktlærerfunksjonen - læringsstrategier	Ekstern veiledning  Kurs - erfaringsutveksling Utprøving	Arbeidsgruppe ledet av rektor  Avklare forventninger Kunnskapsledelse agenda på ledermøtene Utvikling av system for oppfølging av kontaktlærerne	Bruke mellomledernetverkene
Gol vgs	Pedagogisk plattform  Kontaktlærerrollen	Personalmøter  Tema planleggingsdag Studietur for arbeidsgruppe	Ledergruppen som prosjekt-gruppe	
Ringerike vgs	Pedagogisk plattform  Kontaktlærerrollen: 1 Bevissthet om egen læring – læringsstrategier – veiledning	Arbeidsseminar ledergruppen Arbeidsgruppe Kveldsseminar Ekstern veiledning  Kurs – ekstern foreleser Kontaktlærere hospiterer ved	Mellomleders ledelse av arbeidsgruppe	

	2 Kjenne eleven	ungdomsskole, bedrift eller høgskole		
Ål vgs	Pedagogisk plattform  Kontaktlærerfunksjonen	Ekstern veiledning Personalseminar Personalseminar Forum for kontaktlærere - erfaringsutveksling		
Eiker vgs	Kontaktlærerfunksjonen: 1 Veiledning 2 Arbeidsplaner 3 Læringsstrategier	Samlinger for noen lærere og elever Plenumssamling for lærerne Studietur for noen til andre skoler	Deltakelse i styringsgruppe Info til personalet	
Rosthaug vgs	Kontaktlærerrollen: 1 Læreres veiledningsrolle 2 Elevmedvirkning 3 Utvikling av studietimene	Kurs – eksterne forelesere Pedagogisk forum Kontaktlærerforum	Organisere møteplasser Informere – veilede Tilrettelegge for tilbakemeldinger	
Dyrmyr vgs TOS vgs Kongsberg vgs Numedal vgs	Pedagogisk plattform  Kontaktlærerfunksjonen: 1 Læringsstrategier 2 Veiledning	Ekstern veiledning  Kurssamlinger Kurssamlinger Praksisoppgaver m/veiledning		Samarbeid mellom Dyrmyr vgs, TOS vgs, Kongsberg vgs og Numedal vgs  Fagnettverk mellom skolene om kontaktlærerfunksjonen
Ål	Pedagogisk plattform	Intern fusjonsprosess- og utviklingsprosess Ekstern veiledning	Aktiv deltakere i hele prosessen	

## **Vedlegg 4 Spørsmål til ledergruppen (Golsamlingen)**

### **Endringsledelse i praksis i skoleåret 2005-2006**

#### **1 Utvikling av skolens ledergruppe**

Hva har ledergruppen som kollektiv lært de to siste årene

- a) av arbeidet med endringsprosesser?
- b) av arbeidet med innholdet i utviklingsarbeidet?

#### **2 Rammevilkår for endringsledelse 2005-2006**

- a) Hvilke forhold har i skoleåret 2005-06 bidratt positivt til arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjon / utvikling av pedagogisk plattform?
- b) Hvilke forhold har i skoleåret 2005-06 vanskeliggjort arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjon / utvikling av pedagogisk plattform?
- c) I hvilken grad har den interne organisering av ledelsesfunksjonen og arbeidsfordelingen i ledergruppen vært hensiktsmessig for arbeidet med kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjon / utvikling av pedagogisk plattform?  
Gi begrunnelse.



## **Vedlegg 5: Intervjuguide**

### **Kompetanseutvikling for kontaktlærerfunksjonen**

1

a) Hva består konkret kompetanseutviklingen for kontaktlæreren av i 2005-2006 - hvilke tiltak er gjennomført?

b) Hva kan kontaktlærerne gjøre bedre nå enn i fjor?

2

Hvorfor er elevene jevnt over lite tilfredse med elevsamtaler, faglig samtaler og sosiale samtaler?

3

Hvordan kan en karakterisere fagmiljøenes holdninger til lærerrollen (skolens kultur) m h t

a) veiledning av elevene?

og

b) utvikling av elevenes læringsstrategier?

4

Hvordan har utvikling av kontaktlærerfunksjonen vært knyttet til Kunnskapsløftet?

5

Hva karakteriserer ledelsens arbeid med kompetanseutvikling for kontaktlærerne i 2005-2006?

### **Utvikling av pedagogisk plattform**

1

Hva er etter din mening hovedbudskapet i den pedagogiske plattformen?

2

Hvilke effekter har arbeidet med pedagogisk plattform gitt m h t det pedagogiske klimaet ved skolen?

3

Hvordan er det tenkt at pedagogisk plattform skal brukes videre?

4

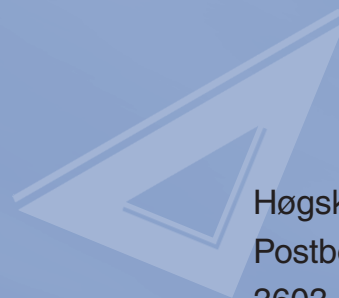
Hvordan har utvikling av pedagogisk plattform vært knyttet til Kunnskapsløftet?

5

Hva karakteriserer ledelsens arbeid med den pedagogiske plattformen i 2005-2006?



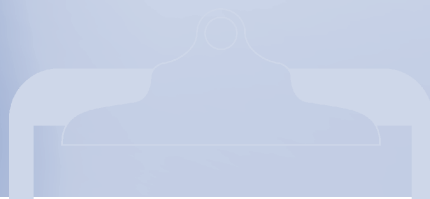




Høgskolen i Buskerud  
Postboks 235  
3603 Kongsberg  
Telefon: 32 86 95 00  
Telefaks: 32 86 98 83

[www.hibu.no](http://www.hibu.no)

ISSN 0807-4488



**HØGSKOLEN**  
i Buskerud