

UNIVERSITETET I
NORDLAND

HANDELSHØGSKOLEN I BODØ • HHB

MASTEROPPGAVE

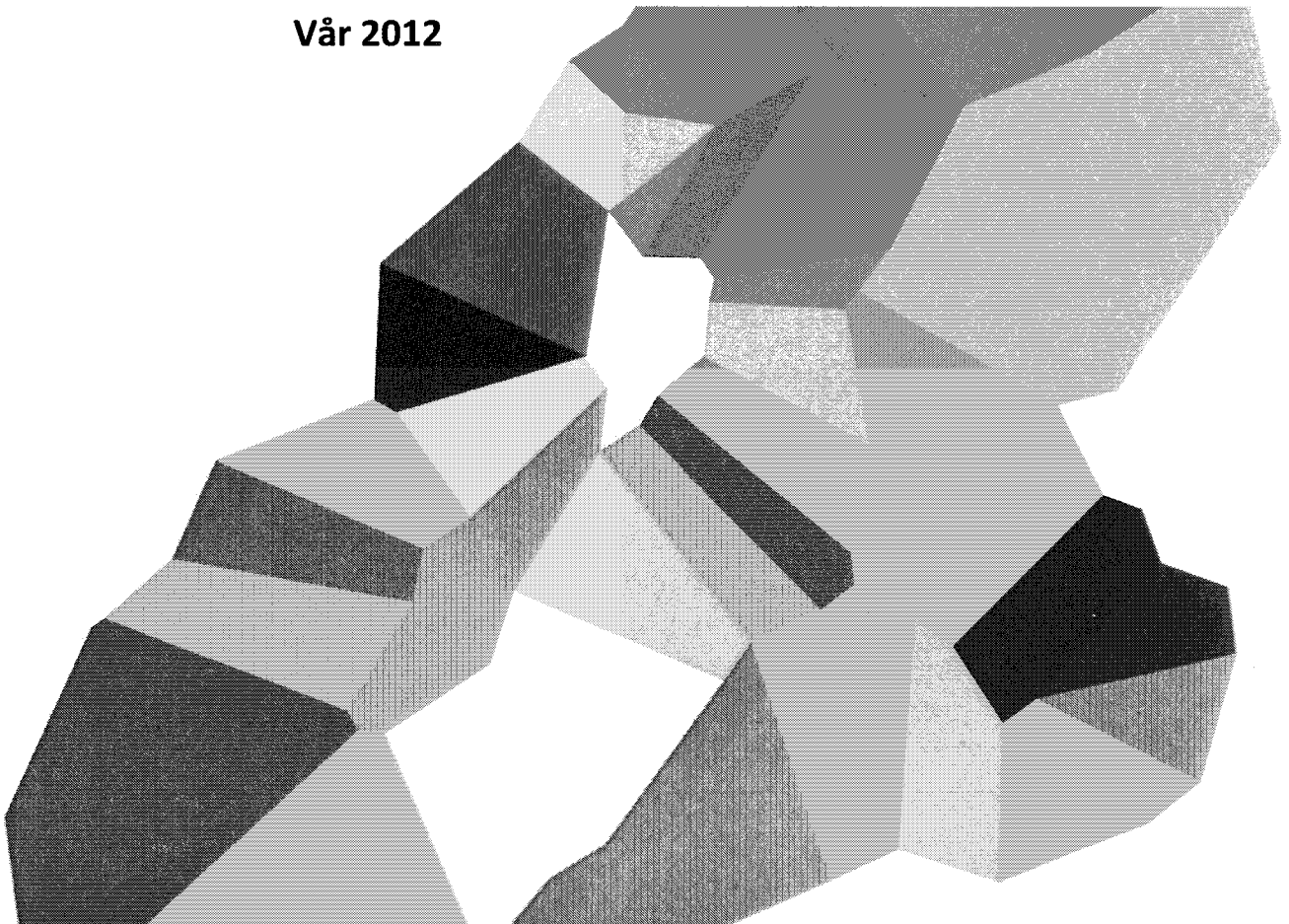
**Utviklingsarbeid i videregående skole i
Troms fylkeskommune gjennom faglig
nettverksarbeid**

Merete Bakkeby

Erfaringsbasert Master of Business Administration

Kurskode: **BE320E**

Vår 2012



Abstract

This thesis is written as a requirement for a Master of Business Administration at the University of Nordland and submitted in the spring of 2012. It aims to apply scientific method on a selected topic and discuss the results using empirical analysis and the theoretical knowledge I have gained during my studies.

How does the experience, knowledge sharing and group curriculum interpretation in professional networks improve competency and learning in secondary schools in Troms County:

- *at the organizational level with transfer value to the schools?*
- *at the individual level for network participants?*

The Department of Education in Troms County wishes to use this thesis to assess how professional networking has functioned as part of their comprehensive review of professional networks.

The results of my research indicate that professional networking among high schools in Troms County enhances skills development and learning to some extent. My findings show that networking strengthens the sharing of experience and knowledge, but also reveal limited systematization of results, as well as minimal change in individual teaching practices. The sharing of tasks and teaching materials on the county's Fronter ICT site does not always work as intended. However, individual teachers experience increased motivation through network participation.

Presently, group curriculum interpretation work is a duty of both teachers and principals because the Ministry of Education places the responsibility for the preparation of local curricula at the school level. Thus professional networking is essential.

Therefore, although experience and knowledge sharing has not resulted in a satisfactory level of comprehensive skills development and learning in schools, the curriculum interpretation work is so important that it alone argues for the continuation of professional networking between schools.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en del av studiet Master of business administration ved Universitetet i Nordland. Oppgaven er gjennomført vårsemesteret 2012. Oppgavens formål er å anvende vitenskapelig metode på en valgt problemstilling og drøfte de resultater som foreligger ved hjelp av teoretiske kunnskaper jeg har tilegnet meg i løpet av studiet og empirisk analyse.

Jeg har i samråd med fylkesutdanningsetaten i Troms fylkeskommune kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan bidrar erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap i fagnettverk til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune:

- *på organisasjonsnivå, - overføringsverdi til skolene?*
- *på individnivå, - for deltakere i nettverkene?*

Fylkesutdanningsetaten i Troms fylkeskommune ønsker gjennom denne oppgaven å få gjort en vurdering av hvordan faglig nettverkssamarbeid har fungert frem til i dag, som et ledd i deres vurdering rundt å kunne gjøre eventuelle grep i forhold til videre utvikling av fagnettverkene.

Som utgangspunkt for oppgaven har jeg vist til betingelser for fagnettverkene blant de videregående skolene i Troms fylkeskommunes strategidokumenter. Disse er laget med utgangspunkt i den nye reformen av 2006, Kunnskapsløftet. Jeg har i denne forbindelse vist til stortingsmeldinger og reformen, utarbeidet av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Oppgavens teoretiske utgangspunkt er bygget rundt Andreassen, Illeris og Skaalviks (2010) modell som tar for seg et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse. For at læring og kunnskapsutvikling skal finne sted er det viktig at skolene er i kontinuerlig bevegelse. Dette er en grov forenkling av virkeligheten og modellen er ment som en innledning til teorigrunnlag omkring emnene læring og organisasjonslæring. Peter Senge (2006) er trukket inn med særlig vekt på forutsetninger for at *organisatorisk læring* skal finne sted. Jeg har med teori omkring eksterialisering og internalisering hvor jeg viser til Ikujiuro Nonaka (1994) som analyserte forholdet mellom eksplisitt og taus kunnskap i organisasjoner, og hva det betyr for læring. Jeg har vist til Eirik J. Irgens (2011) og Dag Ingvar Jacobsens (2002 m.fl) betraktninger gjennom

stort sett hele oppgaven, med hovedfokus på generelt omkring læring. «*En organisasjons læringsevne er dens livsnerve ifølge Franklin Friedlander*» (Eirik J. Irgens 2011:84). Når det gjelder teorier rundt *teamarbeid* og *arbeid i fagnettverk* har jeg i størst grad henvist til Geir Kaufmann og Astrid Kaufmann (2009).

Som grunnlag for oppgaven har jeg valgt en blanding av induktiv og deduktiv metode, som kalles abduktiv metode. Det vil si at jeg har tatt utgangspunkt i teoretiske forankringer for å gi mening til de resultatene som har kommet fram i undersøkelsen. Forståelsen for dette har jeg fra Anne Ryen (2002) og Tove Thagaard (2009). Generelt har jeg brukt casestudiedesign da jeg ser på det som et ideelt forskningsopplegg når en skal undersøke i dybden med hva og hvordan-spørsmål, og jeg har brukt boken Samfunnsvitenskapelig metode av Asbjørn Johannessen, Per Arne Tuft og Line Christoffersen (2010) som grunnlag i metodedelene. Casestudier er godt egnet til å tolke funnene opp mot eksisterende teori gjennom kvalitativ analysearbeid.

I undersøkelsen har jeg funnet det mest formålstjenlig som å bruke kvalitativt forskningsintervju som hovedmetode for datainnsamling gjennom spørreskjema med åpne spørsmål sendt via e-post med oppfølgende intervju for oppklaring av eventuelle uklarheter. Dette fordi jeg særlig ønsket å finne den subjektive opplevelsen av kunnskapsutvikling og læring. Observasjon og dokumentanalyse har også blitt benyttet i datainnsamlingen.

Svaret på problemstillingen min er at faglig nettverkssamarbeid blant videregående skoler i Troms fylkeskommune *til dels* fungerer som arbeidsmetode for kompetanseutvikling og læring. Funn i undersøkelsen viser at erfaringsutveksling og kunnskapsdeling blir utført, men at det i liten grad fins systematisering av resultatene, og det er få som viser til endret praksis i sitt daglige individuelle arbeid i sin skolehverdag. Deling av arbeidsopplegg og annet via nettstedet fronter fungerer ikke i sin hensikt hos noen av nettverkene. Den enkelte lærer opplever likevel nytte og motivasjon gjennom nettverksdeltakelsen.

Felles tolkningsarbeid er alle respondentene på som en dyd av nødvendighet, da både lærere og rektorer. Så lenge kunnskapsdepartementet har lagt føringer om at ansvaret for utarbeidelse av lokale læreplaner skal ligge hos skolene, er faglig nettverksarbeid en dyd av nødvendighet.

Selv om ikke erfaringsutveksling og kunnskapsdeling har fungert med tilfredsstillende overføring til helhetlig kompetanseutvikling og læring i skolene, så er tolkningsarbeidet av

såpass viktig karakter at det alene som hensikt bør være en grunn til videreføring av faglig nettverksarbeid mellom skolene.

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg to spennende og lærerike studieår ved Universitetet i Nordland. Jeg har hatt en fantastisk faglig reise gjennom denne tiden, hvor sammensetningen av fag og innhold i disse har utfordret meg i samspillet mellom teori og empiri. Jeg har vært heldig som har fått oppleve dyktige og engasjerende foredragsholdere og lærere. Valget av tema og teoretisk retning for masteroppgaven var med bakgrunn i mitt daglige virke som lærer i videregående skole i Troms fylkeskommune og derved også deltaker i faglig nettverksarbeid. Da spørsmålet fra Fylkesutdanningsetaten i Troms kom om hvorvidt fagnettverkene skal videreføres eller ikke, kom problemstillingen av seg selv. Resultatet av undersøkelsen er av interesse for fylkesutdanningssjefen, og jeg håper oppgaven vil være til nytte i den hensikt.

Jeg ønsker å rette en takk til alle som stilte opp i undersøkelsen, som viste meg tillit og åpent delte med meg synspunkter og erfaringer. Uten dennes velvilligheten ville jeg ikke vært i stand til å gjennomføre oppgaven. Jeg har under arbeidet med masteroppgaven vært i full jobb, noe som til tider har vært en utfordring. Det er en utfordring å få tiden og arbeidskapasiteten til å strekke til, men samtidig har det vært inspirerende da undersøkelsen er gjort i forhold til eget arbeid.

Ledelsen ved skolen jeg hvor jeg arbeider fortjener også en takk. Leder for nettverkene Keileen A. Jacobsen og rektor Snorre Bråthen som åpnet dører for meg, og avdelingsleder Svein-Willy Albertsen som viste stor fleksibilitet slik at jeg fikk muligheten til å gjennomføre dette masterstudiet. Jeg ønsker også å takke veileder Alf-Håvard Dahl for gode faglige og konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst henvisning til aktuell litteratur. Mine medstudenter, ikke minst i masteroppgaveseminaret, skal ha takk for mange spennende og innovative diskusjoner.

Jeg ønsker til sist spesielt å takke kollega Celeste McDade Schive, Inger B. Persen og Elisabeth Figenschau for bruk av tid i deres allerede travle hverdag til faglige diskusjoner, inspirasjon og støtte. Min samboer fortjener også en takk, for hans tålmod når jeg til tider har drevet hvileløst rundt i mastertåken. Nå som den er i ferd med å lette gleder jeg meg til å dra på tur igjen!

Innholdsfortegnelse

1. Kapittel 1: Innledning	8
1.1. Problemstilling:.....	9
1.2. Gjennomføring av undersøkelsen	10
1.3. Forventninger rundt resultat av undersøkelsen.....	11
1.4. Oppgavens oppbygging	12
2. Kapittel 2: Teori	12
2.0 Nettverksarbeid i videregående skole i Troms fylkeskommune.....	12
2.1. Individuell læring i nettverk fører organisasjonslæring i skolen	15
2.2. Læring	17
2.2.1. Internalisering og eksternalisering - endring av atferd	18
2.2.2. Forhold som fremmer læring i organisasjoner	19
2.3. Teamarbeid.....	20
2.4. Arbeid i fagnettverk.....	21
2.5. Faglig nettverksarbeid – lærende skoler	23
2.5.1 Dynamisk og lærende skole.....	23
2.5.2 Forandring, utvikling og vekst som et resultat av lærende arbeid i nettverk	25
2.6. Kjennetegn ved gode organisasjoner – felles verdigrunnlag.....	26
2.7. Skolens utvikling av identitet gjennom relasjon med de ansatte.....	27
2.7.1 Ledelsesutfordringer i videregående skole	27
2.7.2 Ledelsens deltakelse i nettverksarbeid.....	28
2.8. Lærende organisasjon	29
2.8.1 Grunntrekk ved lærende organisasjoner.....	29
2.8.2. Organisatorisk læring.....	30
2.8.3. Å utvikle lærende organisasjoner	32
2.9. Strategi for kompetanseutvikling og læring	33
2.9.1 Implementering av strategi	33
2.9.2 Iverksettelsen av strategi.....	34
3. Kapittel 3: Metode	34
3.1. Begrunnelse for valg av metode.....	35
3.1.1 Personlig intervju, observasjon og dokumentanalyse.....	36
3.2. Innsamling av data.....	36
3.2.1 Dokumentanalyse	38
3.2.2 Observasjon	38

3.3.	Utarbeidelse av spørreskjema og dertil intervjuguide	39
3.4.	Gjennomføring av spørreundersøkelsen	40
3.5.	Analyse av data	41
3.5.1	Metodeetikk	42
3.5.2	Registrering og tolkning av data	43
3.5.3	Dokumentanalyse	53
3.5.4	Oppsummering av dataanalyse	54
4	Kapittel 4: Drøfting	56
4.1.	Handlingsrom i fagnettverkene	56
4.2.	Ressursbruk	56
4.3.	Arbeid i fagnettverk	57
4.4.	Å lære seg å lære	60
5.	Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon	61
6.	Kapittel 6: Kilder og litteraturhenvisning	64
	Figurliste	66
	Vedlegg 1: Forespørsel til Troms fylkeskommune ved utdanningsetaten	67
	Vedlegg 2: Forespørsel til rektorer ved skolene	68
	Vedlegg 3: Spørreskjema lærere	69
	Vedlegg 4: Spørreskjema nettverkskoordinatorer	71
	Vedlegg 5: Spørreskjema rektorer	73

1. Kapittel 1: Innledning

Det er store utfordringer for videregående skoler som ønsker å utvikle sin posisjon og konkurransefortrinn blant elevmassen og samtidig skulle ivareta interessene til de ansatte. Nasjonale styringsdokumenter¹ legger vekt på skolen som lærende organisasjon. Peter Senge (1990) definerer lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid. En måte å fremme kompetanseutvikling og læring på, er gjennom erfaringsdeling og problemløsning i samarbeid, kunnskapsdeling og erfaring og fornyelse som individ og som organisasjon. En kollektiv måte å fremme læring på er teamorganisering.

Utdanningsetaten i Troms fylkeskommune² har organisert det pedagogiske samarbeidet ved skolene i fagteam. En av grunnene er økte utfordringer ved innføring av reform 2006, Kunnskapsløftet³. Fagteamene ved hver enkelt skole er med i samme type fagnettverk på tvers av skolene i fylket med samme utdanningsprogram. Fagteam vil si at man samler lærere som underviser i samme fag eller programområde i grupper som målrettet skal jobbe med utvikling av fagområdene i sitt utdanningsprogram.

Det å arbeide i team skal etter all formodning gi bedre resultater enn gjennom individuell ytelse. Interessen rundt det å skulle få bedre både Teambygging har blitt en vanlig arbeidsform på de fleste arbeidsplasser, da samarbeid og lagarbeid kan være med på å øke trivsel derved kan gi bedre resultat på sikt. Dette kan man se på som en slags reaksjon på Taylorismen og dens vektlegging på enkeltindividets produktivitet, da det å arbeide i grupper kun førte til prat og ble sett på som bortkastet. I dag er det mer vanlig enn uvanlig at ansatte er inndelt i ikke bare ett, men gjerne i flere team på en arbeidsplass.

Bruk av faglig nettverksarbeid i den videregående skole i Troms fylkeskommune er en del av utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Fagnettverk har vært et satsningsområde innenfor etterutdanning i Troms fylkeskommune siden reform 2006, Kunnskapsløftet, ble vedtatt i utdanningsdirektoratet⁴. Intensjonen med fagnettverkene har vært å gi lærere på tvers av ulike skoler og regioner mulighet til å møtes til felles kompetanseutvikling gjennom erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap. Det har vist seg å være et stort

¹ Holter, A. S. (red) <http://www.regjeringen.no> Kultur for læring st. meld. nr 30 (2003-2004) kapittel 3

² Troms fylkeskommune ved utdanningsetaten: <http://www.tromsfylke.no/Tjenester/Utdanning>

³ Reform 2006 Kunnskapsløftet:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>

⁴ <http://www.udir.no>

behov for at skolene har kommet sammen og drøftet felles utfordringer. De yrkesfaglige nettverkene har også hatt med representanter for bedriftsopplæringen (opplæringskontorene) på sine samlinger, samt representanter fra næringslivet.

1.1. Problemstilling:

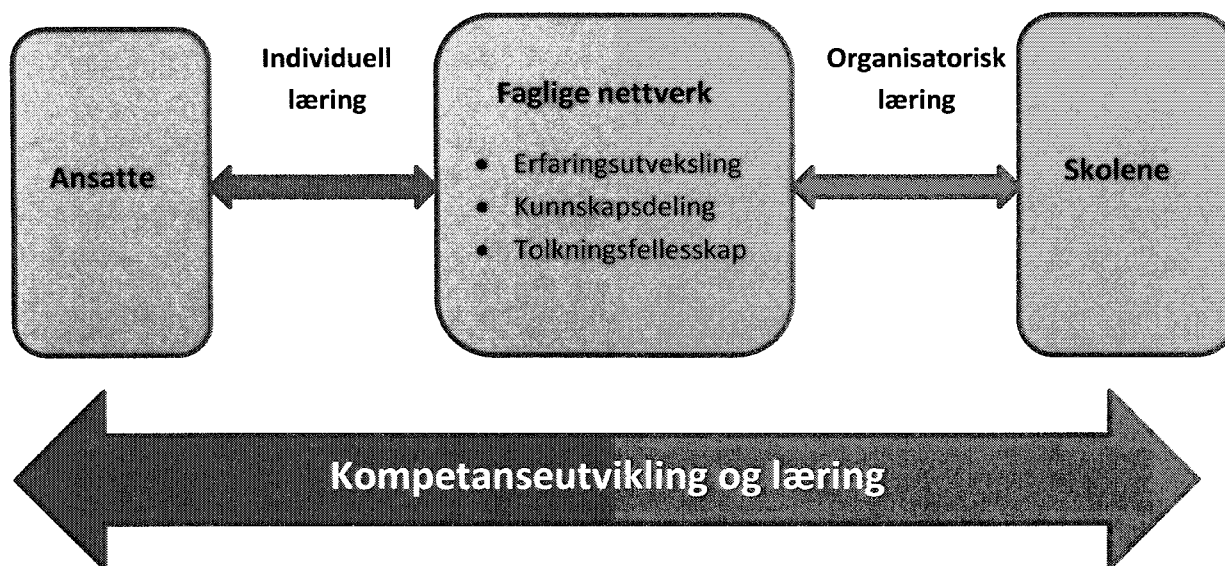
Fagnettverkene i Troms fylkeskommune har i følge kontaktperson for fagnettverkene i fylket fungert i ulik grad. Blant andre har Finnmark fylkeskommune i 2011 stoppet arbeidet med fagnettverk da det ikke gav utbytte slik det var ment i intensjonen. Nå står Troms fylkeskommune overfor store kutt i neste års budsjett, og fagnettverkene kan stå i fare for å bli kuttet også her. Da jeg selv arbeider som lærer i videregående skole i Troms fylke og også er nettverkskoordinator for et av nettverkene er det i min interesse å finne ut om faglig nettverksarbeid er noe det bør satses videre på eller ikke. I den forbindelse ønsker jeg å forske på dette i min masteroppgave, og ønsker å belyse følgende:

Hvordan bidrar erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfelleskap i fagnettverk til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune:

- *på organisasjonsnivå, - overføringsverdi til skolene?*
- *på individnivå, - for deltakere i nettverkene?*

Jevnlig samarbeid i nettverk skal føre til organisasjonsutvikling og læring, både på individnivå og organisasjonsnivå. Organisasjonslæring skjer når deltakerne utvikler evnen til å skape resultater, når kollektive tanker og visjoner får spillerom og når deltakerne kontinuerlig lærer mer om hvordan de lærer sammen. (Irgens 2011 og Jacobsen 2007). Slik jeg ser det er dette hjertet i et nettverk. Jeg antar at en av de største utfordringene er at et slikt arbeid må skje så hyppig at man kan se et utbytte av det og kan kalle det et samarbeid.

Modellen under illustrerer på hvilken måte intensjonen med faglig nettverksarbeid er ment å gi resultater i skolene.



Figur 1: Problemstilling: faglig nettverksarbeid legger grunnlag for utvikling av lærende skoler

I Kunnskapsløftet er det presisert spesielt at utdanningsetaten i de ulike kommunene og fylkeskommunene skal tilrettelegge og stimulere til gode arbeidsforhold og god oppfølging for fagnettverkene. Samarbeid i nettverk skal stimulere til å dele og videreutvikle kunnskap og erfaringer. Denne formen for nettverksarbeid skal være lærende i den forstand at det skaper dialog, samarbeid, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring og utvikling av arbeidspraksis. I den forbindelse er det ønskelig og også å se nærmere på i hvilken grad utdanningsetaten i Troms fylke og de ulike skolene legger til rette for dette arbeidet. Videre er det også ønskelig å finne svar på hvorvidt skoleledelsen opplever at kompetanseutviklingen virkelig skjer overført til skolen som organisasjon og hvilken utbytte de mener skolen sitter igjen med.

1.2. Gjennomføring av undersøkelsen

I problemstillingen vil jeg begrense meg til å se på forholdene i et visst antall fagnettverk i videregående skole i Troms fylkeskommune. Organiseringen av fagnettverkene vil kunne påvirke hvor attraktivt det er for lærerne å være aktivt medlem, samt i hvor stor grad de lykkes med sine mål. Medlemmer i fagnettverk kan ha ulik oppfatning, og derved ulike strategiske motiv for hvorfor de er med i nettverkene. Det varierer derfor hvor aktive de er i gruppen. Likeså antar jeg at den enkeltes opplevelse av utbytte i forbindelse med nettverksarbeid varierer. Dette vil være hoveddelen i undersøkelsen.

Som utgangspunkt har jeg drøftet problemstillingen med kontaktperson for fagnettverkene ved utdanningsetaten i Troms fylkeskommune, Keilin A. Jacobsen, og har gjennom det funnet

ut mer om hvilke nettverk som er mest formålstjenlig å undersøke. Jeg har også fått klarsignal fra rektor ved egen skole, Snorre Bråthen. Disse har vært ”døråpnere” for meg til oppgaven.

Bruk av også egen arbeidsplass kan være en ulempe siden jeg skal vurdere en bit av arbeidshverdagen til kollegaer. Jeg velger likevel å tro at dette skjerper arbeidet, både i gjennomføring og sluttprodukt. Dette vil jeg komme mer inn på i metodedelen av oppgaven.

Forskningsspørsmålene vil skille mellom to ulike datasett, og i det første er data ment hentet fra flere rektorer ved ulike videregående skoler i Troms fylkeskommune. Skoleledelsens strategi, interne organisering og forhold til nettverksarbeid er her vesentlig å få frem. I det andre forskningsspørsmålet hentes data fra nettverkskoordinatorer i minimum fire fagnettverk, samt fire deltakende lærere fra hver av disse. Dette vil kunne si meg noe om nettverksmedlemmenes erfaring fra arbeid i nettverket til nå. Individ og organisasjon kan ha ulike oppfatninger av verdien av nettverksarbeidet.

Jeg har valgt å se på sammenhengen mellom faglig nettverksarbeid og organisasjonslæring. Mange faktorer spiller inn i forhold til om et nettverkssamarbeid fungerer som et virkemiddel for organisasjonslæring i form av kunnskapsdeling og kompetanseutvikling. Jeg vil fokusere på samspill og egenutvikling blant lærerne som deltar i nettverket, og ønsker å se på hvordan overføringen av erfaringer, kunnskap og felles tolkningsarbeid overføres fra nettverkssamarbeidet og tilbake til videre arbeid internt i skolen. Jeg har valgt ut motivasjon, læring, læringsarenaer og forventninger som sentrale faktorer for organisasjonslæring og lærende organisasjoner, da dette er sentrale elementer både for individuell læring og organisasjonsmessig læring. Derfor vil jeg komme innom teori rundt motivasjon senere i oppgaven under teoridelen. I tillegg vil jeg også nærmere komme inn på hva nettverksarbeid i skolen er, samt at teorier omkring læring og skolen som lærende organisasjon vil også bli drøftet.

1.3. Forventninger rundt resultat av undersøkelsen

Tilbakemeldingene vil kunne vise fylkesutdanningssjefen om arbeidsformen fungerer etter intensjonen, om nettverksarbeidet bør videreutvikles, endres eller rett og slett ikke tilsvarer intensjonen slik jeg sier i problemstillingen og derved kanskje ikke er en fornuftig prioritering av både penger og tidsbruk i skolehverdagen. I følge Keilin A. Jacobsen ønsker fylkesutdanningssjefen signaler på om det kan ha noe for seg å utvide eller legge ned

fagnettverkene i skolene. I mai ble det arrangert møte med nettverkskoordinatorene og fylkesutdanningsetaten for blant annet å drøfte videre arbeid.

Jeg håper at konklusjon fra dette forskningsarbeidet vil komme til nytte for utdanningsetaten med tanke på videreutvikling eller avvikling av nettverkssamarbeid i Troms. Erfaringene i undersøkelsen håper jeg også vil kunne gi noen føringer for den enkelte skole, nettverkene og medlemmene i disse, for hvordan best drive nettverksarbeidet videre om så blir konklusjonen.

1.4. Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av totalt 6 kapitler. I oppgavens kapittel 1 presenterer jeg problemstillingen. Jeg viser her til hvordan jeg planla gjennomføringen av undersøkelsene og forventninger til resultat. Deretter presenterer jeg den videre oppbyggingen av oppgaven.

Kapittel 2 er i hovedsak bestående av teori relevant for studiet. Dette er det teoretiske perspektivet som jeg ser problemstillingen i lys av.

I kapittel 3 presenterer og begrunner jeg mitt valg av metode for undersøkelsen. Jeg beskriver også i dette kapitlet hvordan datainnsamlingen har foregått, og jeg kommenterer analysen av data.

I kapittel 4 drøfter jeg de empiriske funnene i undersøkelsen og sammenholder dette opp mot den teoretiske plattformen belyst i kapittel 2. Jeg har i hovedsak her tatt for meg nettverkens handlingsrom, økonomi og hva nettverksarbeid har ført til i henhold til teori.

I kapittel 5 oppsummerer jeg resultatet fra undersøkelsen og reflekterer over funn og konkluderer i forhold til problemstillingen. Jeg har også beskrevet svakheter med undersøkelsen her.

Kapittel 6 inneholder oversikt over kilder og litteratur brukt i oppgaven, samt gir en oversikt og figurer i oppgaven og vedlagte skriv.

2. Kapittel 2: Teori

2.0 Nettverksarbeid i videregående skole i Troms fylkeskommune

Innledningsvis vil jeg her gå nærmere inn på hvordan organisering av faglig nettverksarbeid foregår innenfor videregående utdanning i fylkeskommunene, og betingelser for fagnettverk i Troms fylkeskommune. Hvordan å organisere faglig nettverksarbeid er lagt i

utdanningsdirektoratets føringer i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet. Denne gir overordnede prinsipper omkring elevenes skolehverdag, og har i den forbindelse krav til lærer i forhold til kompetanse, og samarbeid blant annet med lokalsamfunnet⁵. Nettverksarbeid genererer forpliktelser mellom de ulike skolene og deltakerne i nettverkene. Erfaringsdeling og arbeid med fokusområdene gitt fra utdanningsdirektoratet, er det hensiktsmessige målet med dannelsen av fagnettverkene. Det er i tillegg lokale satsningsområder for de ulike fylkene.

Kunnskapsløftet har ført til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering. Ved innføringen til den nye reformen, utarbeidet Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra kunnskapsdepartementet blant annet veiledninger til læreplanverket i Kunnskapsløftet. Dette er veiledninger om lokalt arbeid med læreplaner, og dreier seg om lokalt læreplanarbeid⁶ som prosess. Disse gir råd om hvordan man, med utgangspunkt i kompetansemålene, lokalt kan arbeide med valg av innhold, arbeidsmåter og vurdering. Veiledningene er eksempler på hvordan læreplanene kan tolkes og gjennomføres, og er ment som en støtte og inspirasjon i det lokale arbeidet.

Læreplanen i Kunnskapsløftet forutsetter et tolkningsarbeid på lokalt nivå og er en kontinuerlig prosess. Kunnskapsløftet er bygget på tilrettelegging for lokalt arbeid med læreplaner. I dette legges det til rette for at skolene selv velger innhold og arbeidsmetoder for å innfri kompetansemålene i læreplanen på den måten de selv synes er mest hensiktsmessig. Lokal tilpasning er vesentlig, og derved et arbeid passende å ha fokus på i fagnettverkene. For å lykkes med dette er det viktig at lærernes kompetanse i fagene er gode, og ikke minst at de har kjennskap til lokale forhold. God ledelse, muligheter for samarbeid med kollega, kompetanseutvikling og tilgang på ressurser som støtter opp om læring og utvikling er en nødvendighet.

Fokusområdene i nettverkene er satt til 1) Bedre vurderingspraksis 2) Pedagogisk bruk av IKT og 3) Kvalitetssikring av Prosjekt til fordypning. Nettverkene er utover det selv med å bestemme arbeidsområder og arbeidsmetoder for nettverket. For hvert fagnettverk er det tilsatt nettverkskoordinator som sorterer under fylkesutdanningssjefen og som har ansvar for å avholde ei nettverkssamling (inntil to dager) pr år innenfor sitt utdanningsprogram. Hos

⁵ Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Arbeidsmater/>

⁶ Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/>

fylkesutdanningsetaten finnes en nettverksleder som har ansvar for fagnettverkene innenfor de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene, samt idrettsfag, musikk, dans & drama, studiespesialisering og spesialundervisning.

Planlegging, gjennomføring og evaluering av aktiviteter i fagnettverket er ment å foregå i nært samarbeid med fylkesutdanningssjefen (ved nettverksleder), bransjen og relevant fagmiljø. Nettverkskoordinatorerne er ment å være et bindeledd mellom fagmiljøet og utdanningsetaten i Troms fylkeskommune, og gi råd og anbefalinger i saker som angår fagnettverket. I strategiplanen for Troms fylkeskommune⁷ er også hensikten at det arrangeres felles møte med andre nettverkskoordinatorer og ansvarlig nettverksleder fra utdanningsetaten en gang pr år.

Betingelser for fagnettverk i Troms fylkeskommune

For å gjennomføre nettverkssamling får fagnettverkene tildelt kr 30.000 til å dekke utgifter til foreleser/kursholder, samt leie av lokaler. Ved reise-, oppholds- og eventuelle vikarutgifter dekkes det av den enkelte skole. Nettverket står ikke helt låst i denne fordelingen, og kan disponere de tildelte midlene også til sistnevnte om særlig behov. Nettverkskoordinator får 10 % ressurs for å lede sitt nettverk og arrangere den årlige samlingen. I noen tilfeller er der to personer som deler denne ressursen. Koordinator rapporterer til utdanningsetaten en gang pr år, både i forhold aktivitet, deltakelse og økonomi.

Alle lærere innenfor de gjeldende utdanningsprogram er medlemmer i nettverket. Det er ikke sånn at noen kan velge seg bort, men graden av deltakelse er varierende. Det er i den forbindelse jeg er kritisk til bruk av begrepet nettverk istedenfor å bruke for eksempel uttrykket *pålagt samarbeid*. Representanter fra bransjen er også ment å kunne inviteres inn som deltakere i nettverkene. Fylkesutdanningssjefen har i strategiplanen påpekt at medlemmene i nettverkene skal være aktive bidragsyttere og dele kunnskap og erfaringer med hverandre. Dette gjelder blant annet i forhold til læreplanarbeid, vurdering, etter- og videreutdanning, utstyr og læremidler. Det påpekes også særlig at medlemmene skal delta på nettverkssamlinger og bidra til aktivitet og samhandling innenfor sitt nettverk på fylkets læringsplattform, Fronter. Ledelsen ved de ulike skolene skal peke ut fagkontakter innenfor de ulike nettverkene.

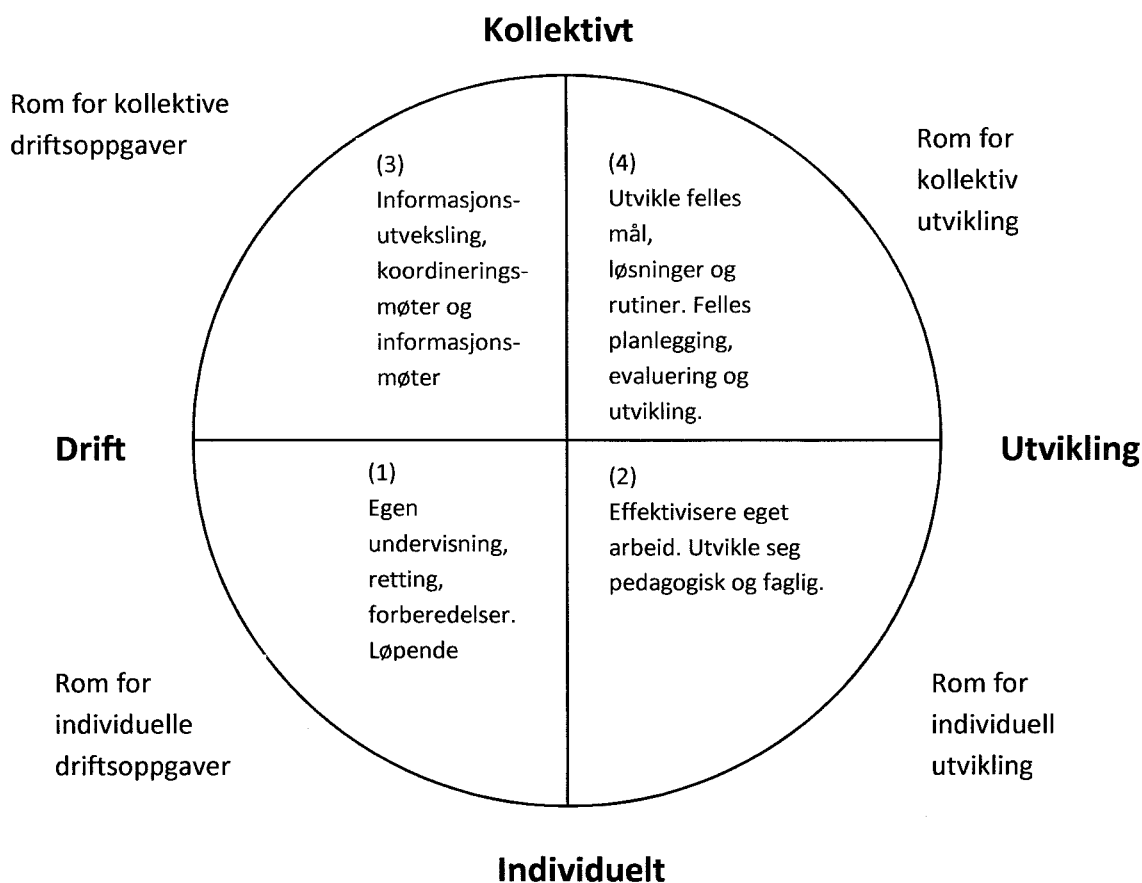
⁷ Strategiplan for videregående opplæring i Troms 2010-2013:
<http://www.tromsfylke.no/LinkClick.aspx?fileticket=T42Y0iB-Fmc%3D&tabid=135>

I læringsplattformen Fronter⁸ er det lagt opp til kontinuerlig kunnskapsdeling gjennom ulike fagrom. Der er det ment at alle medlemmene i nettverkene skal dele sine undervisningsopplegg, prøver og annet med nettverket i den hensikt at sammen utgjør man en bedre helhet.

Nettverksarbeidet er ment som arbeidsmetode for kompetanseutvikling og læring, og i det inngår også arbeid med lokale læreplaner.

2.1. Individuell læring i nettverk fører organisasjonslæring i skolen
Kvaliteten i skolen er ikke bare et resultat av hva hver enkel lærer gjør individuelt i sitt virke, men også av hva man som samlet kollega gjør internt på skolen. Med nettverksarbeid på tvers av skolene innenfor de ulike programområdene ønsker man også å framstå som en samlet enhet, et felles faglig kollegium med samme uttrykk. Modell av Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010:136) illustrerer et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse. For at læring og kunnskapsutvikling skal finne sted er det viktig at skolene er i kontinuerlig bevegelse. Denne modellen er en grov forenkling av virkeligheten, men kan brukes også slik jeg ser det i oppgavens hensikt.

⁸ Læringsplattformen Fronter som brukes av alle videregående skoler i Troms fylkeskommune:
http://fronter.info/downloads/Fronter_brochure_NO_lowres.pdf



Figur 2: Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010)

Modellen viser koblinger mellom individuelt og kollektivt arbeid, og mellom drift og utvikling, og er delt i fire rom. I rom 1 er den individuelle driftsdelen som vil si den enkelte lærers egenarbeid. Lærere generelt føler at det pr i dag er for lite tid til individuelt løpende arbeid som er direkte elevrettet da, slik rom 3 illustrerer, kollektive driftsoppgaver som ulike møtefora og fellesopplegg tar for mye tid. I rom 2 og 4 er det faglig nettverksarbeid kan kobles inn, hvor erfaringslæring bidrar til organisasjonslæring.

Individuell utvikling er nødvendig for at de individuelle driftsoppgavene til en lærer skal være god. Individuell utvikling skjer fyllest i fellesskap med andre, hvor planlegging, evaluering og utvikling kan finne sted, slik faglig nettverksarbeid er ment. Den enkelte lærers individuelle kompetanse alene vil ikke være nok til å skape et helhetlig og godt læringsmiljø da man også trenger felles forståelse for læreplaninnhold, ens forståelse rundt lokalutarbeidete læreplaner, vurderingskriterier og også prinsipper av disiplinær karakter som deles av både kollega ved en skole og felles for hele fagnettverket.

Ifølge Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010) er det i tråd med logikken beskrevet gjennom modellen, ikke nok at gode enkeltlærere finner egne veier å gå for å løse utfordringer. Gode lærere er en nødvendighet, men ikke nok alene for å skape et helhetlig tilbud til elevene. Gode skoler trenger lærere som har kompetanse innenfor alle de fire rommene i modellen, og ikke minst gode skoleledere som evner å legge til rette for og følge opp lærernes arbeid utenom den enkelte lærers undervisning i det individuelle rommet.

Mye av måten undervisning og opplæring skjer på i skolen er den samme som for 30 år siden. Ikke fordi det er den beste måten å gjøre det på, men for at det er blitt rutine. Mange av lærerne i disse skolene er faglig dyktige, men dagens elever krever ikke bare faglige kunnskaper og erfaringer, men også kreativitet og godt utviklede mellommenneskelige egenskaper (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009). Elevforutsetningene spriker veldig i dagens skole, og lærerens evne til å takle disse forskjellighetene handler i stor grad av utvikling. Man må utvikle en ny måte å imøtekomme dagens krav, som ikke bare handler om den individuelle driften hos læreren, men hvordan utvikle dette arbeidet. Som sagt er intensjonen med faglig nettverksarbeid å jobbe med kollektivt utviklingsarbeid. For å komme nærmere inn på dette utdyper jeg videre emnet læring og hvordan man sier at læring finner sted. Utvikling og læring er slik jeg ser det to sider av samme sak.

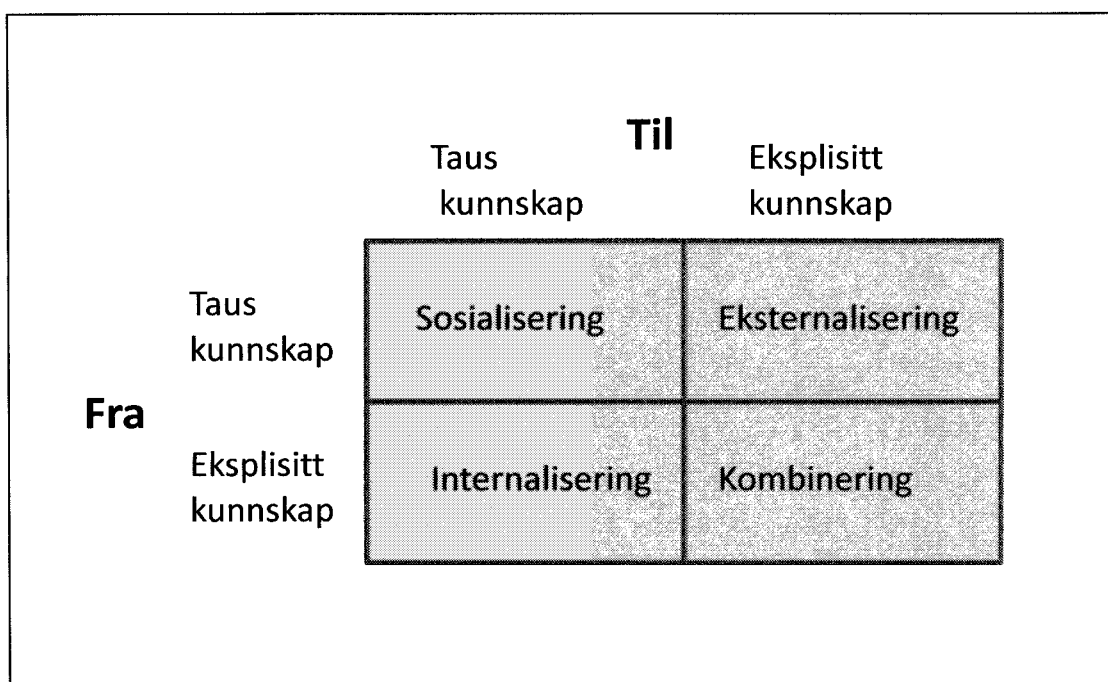
2.2. Læring

Når jeg i forrige kapittel velger å bruke modellen som illustrerer «utviklingshjulet» for en skole i bevegelse er det som en innledning til en nærmere beskrivelse av hva læring er, og ikke minst hva som fører til og kjennetegner læring. Problemstillingen bygger på at nettverkens hensikt, kompetanseutvikling og læring, bygges opp av kollektiv forståelse og gjennom kunnskapsdeling, erfaringsutveksling og felles tolkningsarbeid.

Kaufmann og Kaufmanns (2009:186) definisjon på læring: *tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter som er relativt permanente, og som har sitt utgangspunkt i erfaring.* Kunnskap er forståelse for noe, mens ferdigheter vil si i hvilken grad man evner å anvende den ervervede kunnskapen. Læring skjer når man så har tilegnet seg erfaring omkring kunnskapen og ferdighetene. Man finner sin egen forståelse, og man sier at internalisering har skjedd (Jacobsen og Thorsvik 2008). Det er da snakk om individuell drift og utvikling hos den enkelte lærer i det daglige arbeidet.

2.2.1. Internalisering og eksternalisering - endring av atferd

Det er en sammenheng mellom læring og endring i organisasjoner, her skolene. For at læring og endring skal finne sted er det en forutsetning at evne og ikke minst vilje er tilstede. Man tilegner seg gjerne ny kunnskap, men den nye kunnskapen har ikke ført til læring før den har vist endring i atferd (Jacobsen og Thorsvik 2008). Når en tilstand er blitt det naturlige sier vi at en endring har skjedd. Likeledes er det med læring, læring skjer når man er i stand til å bruke det nye man har lært, når det er blitt en selvfølgelig del av hverdagen. Det er dette som kalles internalisering av eksplisitt kunnskap. Ikujiuro Nonaka (1994) analyserte forholdet mellom eksplisitt og taus kunnskap i organisasjoner, og hva det betyr for læring.



Figur 3: Fire ulike former for læring (Jacobsen og Thorsvik 2008:327)

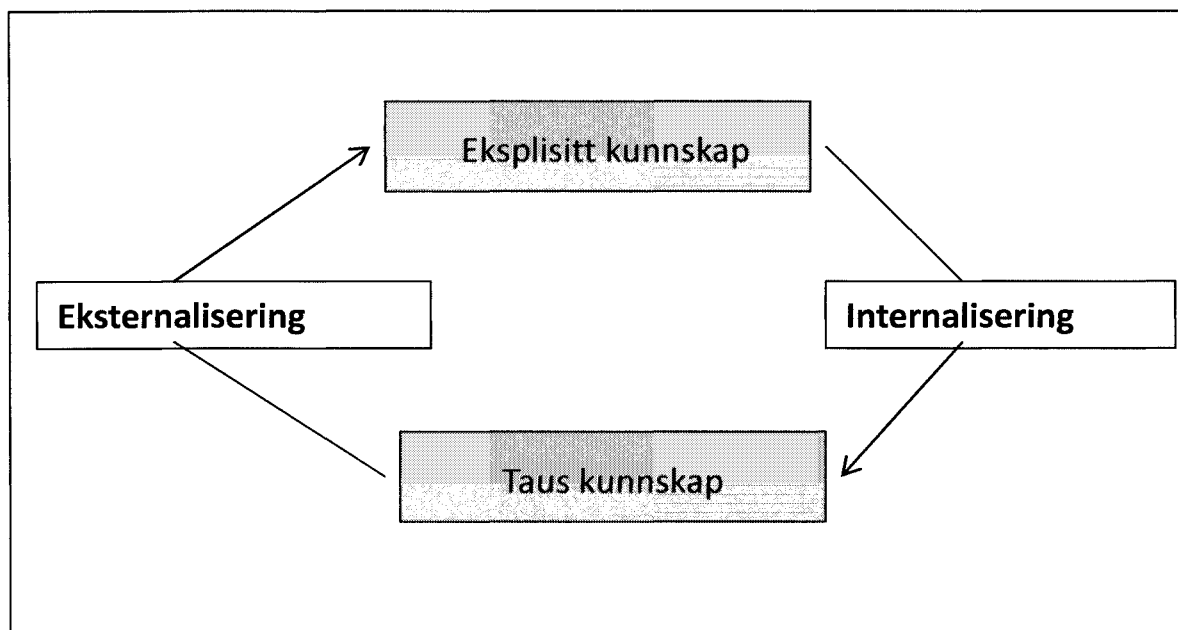
Nonakas (1994) fire former for læring:

1. Fra taus til taus kunnskap (man observerer hverandre, og det blir en sannhet)
2. Fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap (setter sammen åpne informasjonskilder)
3. Fra taus til eksplisitt kunnskap (man forteller eller viser noe videre, noe som har lykket og som man ønsker flere skal kunne)
4. Fra eksplisitt til taus kunnskap (man tilpasser den nedskrevne strukturelle biten til seg og sine handlinger)

Alle disse fire formene for læring er ment å skje i faglig nettverksarbeid. Taus og eksplisitt kunnskap er komplementære, og begge typer kunnskap er like nødvendige. For eksempel vil

eksplisitt kunnskap raskt miste sin mening hvis man ikke har den tause innsikten. I faglig nettverksarbeid er erfaringsutveksling og kunnskapsdeling noe av det mest vesentlige som legges til grunn for læring, men da under forutsetning av at medlemmene tar til seg og drar erfaring ut av dette (internalisering) og bruker det i sitt daglige arbeid (eksternalisering). Dette er nært koblet til problemstillingen og viser hvordan individuell læring og utvikling forsterkes ved kollektiv læring og utvikling (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010).

Klarer man å fremme de to siste formene for læring, vil man oppnå en lærings spiral der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre:



Figur 4: Hvordan taus og eksplisitt kunnskap kan forsterke hverandre (Jacobsen og Thorsvik 2008)

Sammenhengen i internaliseringen betyr at eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk som taus kunnskap, en erfart viten, og som etter hvert blir en naturlig del av arbeidshverdagen. Også Kaufmann og Kaufmann (2009) påpeker viktigheten med bevisst bruk av eksplisitt og taus kunnskap. Nettverksarbeid som arbeidsmetode for kompetanseutvikling og læring er en arena for eksternalisering ved at erfaringsutveksling gjør utslag for individene i nettverkets egen internalisering.

2.2.2. Forhold som fremmer læring i organisasjoner

Den amerikanske organisasjonsforskeren Peter Senge (1990) tar et annet utgangspunkt i sin bok "Den femte disiplin. –kunsten å skape den lærende organisasjon". Han ser på fem sentrale forhold som er viktige for å fremme læring i organisasjoner:

- Personlig mestring (en egen evne og vilje til å lære er en forutsetning, og ønsket om å lære)
- Mentale modeller (vi har personlige indre ”bilder” av virkeligheten)
- Utvikling av felles visjoner (viktig at man har de samme mål, og ikke minst forstår de)
- Gruppelæring (viktig å jobbe i grupper, ha åpne dialoger hvor tillit er sentral, hvor man kan utveksle info og lærdom)
- Systemtenkning (ser helheten og forstår sammenhenger og situasjoner i den virksomheten man arbeider i)

Sistnevnte er den viktigste av disse fem forholdene for å fremme læring i det faglige nettverksarbeidet slik det er ment i intensjonen. Systemtenkning integrerer de andre forholdene og er gjensidig relatert til hverandre. Det betyr at alle de fem disiplinene bør ideelt sett være tilstede i nettverksarbeidet (Jacobsen og Thorsvik 2007).

2.3. Teamarbeid

Da oppgaven er bygget opp rundt det å arbeide i team og i fagnettverk, er det nødvendig å beskrive nærmere hva jeg legger i disse begrepene. Gruppe og team er ikke ensbetydende. En gruppe trenger ikke å ha noen spesiell funksjon, de bare er gruppert sammen av praktiske hensyn. En gruppe mennesker som står sammen på et busstopp har ikke en felles målsetting selv om de venter på samme buss, de har ikke et fellesskap slik et team er ment. Kaufmann og Kaufmann kaller grupper for team når de kan defineres som *”en organisert og oppgavefokusert høyytelsesgruppe”* (2011:241). Team defineres også som en arbeidsgruppe hvor medlemmene arbeider mot felles mål, har solidarisk ansvar og hvor de opplever trivsel og læring (Kaufmann og Kaufmann mfl).

Skolen har lange tradisjoner når det gjelder samarbeid og kollektiv drift, derav også det å arbeide i team. New Public Management-tradisjonen har fokus på lokalt utviklingsarbeid, kollektive læringsprosesser og rasjonell drift av skolen. Denne la føring for dagens reform Kunnskapsløftets forventninger til at skolene skal øke sitt engasjement i lokalt læreplanarbeid, tilpasset opplæring, nye vurderingsforskrifter og annen felles tolkningsarbeid. Det er i denne forbindelse mange lærer hevder at slikt kollektivt arbeid går ut over den individuelle driften hvor fokus omkring eleven og den individuelle undervisning (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009).

Fordelene med å jobbe i team er blant annet å utnytte flere personers kompetanse på ulike områder (Jacobsen og Thorsvik 2008). Teamarbeid kan også kompensere for enkeltpersoners

svakheter. I team kan man utvide den enkeltes læringshorisont ved å dele informasjon, erfaring og kunnskap. Man kan også bidra til å stille seg mer åpen for alternative måter å definere problemer på, alternative løsninger og tenke kreativt. Teamarbeid fungerer i større grad når teamene har en reell beslutningsoverføring og det kan virke motiverende for den enkelte ansatte. Teammedlemmene får et mer personlig forhold og ansvar til mål og beslutninger som fattes i teamet.

Jo større et team er, jo mer krever det både for å bli hørt og forstått. I idealet slik Kaufmann og Kaufmann (2009) fremstiller det, er alle likeverdige, mens Svedberg (2002) påpeker at det er vanskeligere å definere sin rolle jo større teamet blir. Noen blir passive i store grupper, mens andre igjen tar for stor plass. Man bør ifølge Svedberg være seg selv for å ha for store team når det er viktige arbeidsoppgaver som skal løses. Han definerer små team til å ha en størrelsesorden på inntil 8 medlemmer, og store team bør ikke overskride 50 medlemmer.

Vårt kunnskapssamfunn preges av organisasjoner hvor de ansatte har høy kompetanse. Teamarbeid oppstår oftest naturlig i virksomheter der kompetansenivået blant de ansatte er høy. I et perspektiv hvor man ser den ansatte som bedriftens viktigste ressurs er ledelsens primære oppgave å lede ansatte til å lede seg selv og teamet. Rektor er satt til å lede skolen, men selve driften står de ansatte selv for (Kaufmann og Kaufmann 2009, Jacobsen og Thorsvik 2008). Lærerne vet mest om hvordan arbeidet skal utføres, og det er ikke uvanlig at teamene i skolen blir selvstyrte grupper med høy grad av tillitt. Den enkelte har da et stort ansvar og teamet har gjerne høy grad av selvstendig beslutningsmyndighet. Slike definisjoner og drøftinger omkring team som begrep, er mye lik realiteten i det man i skolen kaller faglig nettverksarbeid. Da er medlemmene i de ulike nettverkene med i ulike fagnettverk på tvers av skolene, i tillegg til fagteam organisert internt ved den enkelte skole.

2.4. Arbeid i fagnettverk

Jacobsen og Thorsvik definerer arbeidsgrupper som *"en gruppe uten målrettet samarbeid, men som møtes for informasjons- og erfaringsutveksling og for å støtte og hjelpe hverandre i arbeidet"* (2008:406). Svedberg derimot definerer arbeidsgrupper som noe som kan være *"effektive team"* (2002:210). Sistnevnte viser til karakteristiske egenskaper som jeg sammenligner med hvordan nettverket i videregående skole er ment å ha, slik det blir fremstilt i skolereformen av 2006, Kunnskapsløftet. Svedberg (2002) har med indikasjoner som at det skal være felles målsetting, rikelig kommunikasjon, at ulikheter blir akseptert, det lyttes, tas

felles beslutninger, at maktkamp skjer i lite omfang og at gruppen vurderer sitt arbeid og kan være selvkritisk. Dette er slik et godt innarbeidet fagnettverk skal fungere.

Nettverk er først og fremst grupperinger hvor informasjons- og erfaringsdeling er ment å finne sted. Nettverk opprettes i ulike kontekst hvor felles mål og kunnskapsdeling er tjenlig.

Kaufmann og Kaufmann (2009) bruker begrepet kommunikasjonsnettverk som fellesbetegnelse for ulike typer organiserte nettverk for å formidle og utveksle informasjon. Virksomheter preges av ulike typer nettverk. I typiske kunnskapsbedrifter som skolen er team og nettverksarbeid for kunnskapsdeling vanlig.

Samholdet internt i nettverkene er vesentlig for hvordan arbeidet blir utført. Rollene som blir til i nettverk, både formelle og uformelle, er av stor betydning for måloppnåelsen (Svedberg 2002, Kaufmann og Kaufmann 2009 m.fl.). Medlemmers personlighet er oftest av større betydning i nettverk som har høy grad av kompleksiteten rundt måloppnåelsen. At det utvikles godt samhold er av stor betydning for resultatet. Fysisk nærhet her også viktig.

Motstand mot team- og nettverksarbeid er forhold som kan skape utfordringer. Som modellen i kapittel 2.1 viser fins det både lærere som liker å jobbe sammen og ha en kollektiv utvikling, og andre som ønsker å jobbe individuelt i det stille både innen drift av selve opplæringen og sin individuelle utvikling. Sistnevnte gruppe ser på kollektivt arbeid som team- og nettverksarbeid som en ekstra byrde. Grunnene kan være at de ser på teamarbeid som tidkrevende, for usikkert og for risikabelt (Katzenbach, Jon R og Smith, Douglas K., 1993). Å arbeide i team og/eller fagnettverk betyr nødvendigvis gjensidig innsyn i hverandres arbeid og arbeidsmetoder da både team- og nettverksarbeid innebærer det å gi og få gjennom både erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap. Meningen er å skape endring, og motstand mot endring kan også være sterkt forankret blant mange da frykten for det ukjente ikke er uvanlig (Jacobsen og Thorsvik, 2008).

Kaufmann og Kaufmann beskriver nettverk slik jeg arbeider med i denne oppgaven som *fullstrukturnettverk* og beskriver at slike karakteriseres av at alle kanaler er åpne i kommunikasjonen (2009:304). Essensen i dette er at alle medlemmene i nettverket skal kunne kommunisere åpent med hverandre og derved ha en åpen erfaringsutveksling.

En utfordring i oppgaven er at nettverk er basert på frivillig deltakelse i den hensikt både å kunne gi og få. Faglig nettverksamarbeid i og mellom skolene slik de er lagt opp til i Kunnskapsløftet er ikke basert på frivillighet. Det forventes at alle deltar i de fagnettverkene

som hører inn under det/de utdanningsprogram de underviser i. Jeg ville valgt et annet navn på dette samarbeidet, men må følge den benevnelse slik utdanningsdirektoratet har lagt opp til.

2.5. Faglig nettverksarbeid – lærende skoler

Wadel (2002) drøfter læringsforhold i sin læringsteori, og legger i dette at læring er mellommenneskelig forankret i sosiale relasjoner. Man lærer av en eller flere konkrete personer i et praksisfellesskap, både via at taus og eksplisitt kunnskap deles. Dette har jeg allerede utdypet i kapittel 2.3 hvor jeg har beskrevet læring nærmere. Kunnskapen er i utgangspunktet knyttet til den enkelte lærer, til nettverket, teamet på skolene og til den enkelte skole ved at ulike praksiser knyttes sammen i det som kalles for *læringsbaner* (Wadel 2002:111). Slik fagnettverk i skolen er ment å fungere, kan dette ses videre i en enda større sosial kontekst som for eksempel skolesystemet og samfunnet/næringslivet.

Lærende organisasjoner kjennetegnes av at det finnes ulike typer læringsforhold i virksomheten. Det er læringsforhold knyttet til det å arbeide i team, i nettverk, i praksisfellesskap og subkulturer og læringsforhold i møte med elevene. Grunnleggende ferdigheter i dette er vesentlig, og det er "*å lære seg å lære i lag*" (Wadel 2002:102). Å bli en lærende organisasjon handler ikke nødvendigvis om å skulle tilegne seg ny kunnskap i skolen, men å nyttiggjøre seg av den kunnskapen som allerede finnes, som så legges som grunnlag for bedre opplæring av eleven (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009, Jacobsen og Thorsvik 2008). Gjennom erfaringsutveksling og kunnskapsdeling i fagnettverk legges grunnlaget for læring, og når det er utviklet mentale modeller på en måte som gjør at ny kunnskap har blitt en ny daglig praksis, sies det at man har utviklet skolen som en lærende organisasjon. Det er dette jeg i undersøkelsen ønsker å finne ut om er tilfellet eller ikke. Læring handler om bevisste og ubevisste læringsprosesser, og det sies at vi lærer når vi endrer oss, og det er mange som har skrevet om dette.

2.5.1 Dynamisk og lærende skole

Vi lever i dag i et samfunn i stadig endring med økt konkurranse. Dermed har virksomhetene i større grad nå enn tidligere et press på seg til å mestre læring, omstilling og nytenkning. De skal være entreprenørielle, kunne tenke nytt og innovativt. Det er i denne sammenheng snakk om omstilling til de endrede eksterne handlingsbetingelsene jeg snakker om. Man må endre seg internt for å holde tritt med det som er eksternt. Dette gjelder ikke minst i skolen og ellers i offentlige virksomheter. Utdanningsvirksomhetene i samfunnet utdanner morgendagens

arbeidstakere, derfor er det viktig at skolene holder seg oppdatert på det som samfunnet etterspør av arbeidskraft. For å holde tritt med omgivelsene er kompetanseutvikling og læring i skolene en forutsetning for å lykkes. Det er som et ledd i dette arbeidet at fagnettverkene faktisk ble opprettet.

Ifølge Kunnskapsdepartementets stortingsmelding 22 (2010-2011)⁹ skal skolen være en lærende og dynamisk organisasjon. Med det menes at det skal legges til rette for kunnskapsdeling og samarbeid mellom lærere. Samtidig skal skolen være åpen for eksterne impulser. Kontinuerlig utvikling og endringsvilje og – kapasitet kjennetegner den lærende skole. Ingen lærer skal ifølge stortingsmeldingen stå alene med ansvar for satsningsområder i skolen, det er et ledelsesansvar å tilrettelegge for dette. Skoleledelsens støtte omkring faglig nettverksamarbeid er ofte avgjørende for dette arbeidet. Det er en viktig oppgave for skoleledelsen å lage arenaer der god undervisningspraksis bringes frem i lyset, og at utdatert praksis blir avvirket eller fulgt opp med tiltak til forbedring. Peter Senge hevder at beslutningen om å bygge lærende organisasjoner er en stor og viktig lederskapshandling, og starten på å gi liv til den lærende organisasjon (Senge 1990).

Å være en lærende organisasjon innebærer ikke bare at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men også at den i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes, som grunnlag for en bedre opplæring for elevene. Skolen må utvikle læringsmiljøet og organiseringen av dette slik at det best mulig fremmer læring, både for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap. I organisasjoner er lagånd en viktig opparbeidelse. Skolene består av individer som ikke kan og bør jobbe som individualister, men fungere sammen, utgjøre en helhet. Irgens (2011) påpeker viktigheten med at en organisasjon må være mer enn summen av antall ansatte. Det handler ikke bare om *hva* man skaper sammen, men også *hvilken mening* man skaper sammen (Irgens 2011:52). Han retter søkelyset mot arbeidets betydning for de ansatte, hvor følelsen av å ha et meningsfylt arbeide er av større betydning for de fleste enn økonomiske incentiver. Det å utvikle en kollektiv selvforståelse vil være bærende for organisasjoner. Kollektiv selvforståelse vil si at man har en felles oppfatning av organisasjonen, etikk og kultur. Fagnettverk er å sammenligne med min fremstilling av Irgens (2011) teori, og disse er opprettet i den hensikt at man sammen blir bedre. Kunnskap deles og

⁹ Stortingsmelding 22: Motivasjon, mestring og muligheter:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/10/1.html?id=641344>

erfaringer utveksles, det utarbeides og bearbeides lokale læreplaner og det foregår felles kursing og samarbeid med lokalt næringsliv.

Når individer tilegner seg kunnskap og anvender denne på en måte at det fører til endring i atferd sier man at læring har funnet sted . Når endringen viser seg hos alle medlemmene i virksomheten og den nye kunnskapen er blitt det naturlige å følge sier man at virksomheten har lært (Jacobsen og Throsvik 2008, Irgens 2011).

2.5.2 Forandring, utvikling og vekst som et resultat av lærende arbeid i nettverk
Gjennom Aristoteles (384-322 f.Kr.) syn på virkeliggjøring av muligheter gjennom forandring, utvikling og vekst kan man i denne sammenheng enkelt dra parallell til nettverksarbeid i videregående skole (Irgens 2011:55). Aristoteles så på fire årsaker til endring:

1. *Den formale årsak*
2. *Den bevirkende årsak*
3. *Den stofflige årsak*
4. *Formålsårsaken, det teleologiske*

Først ser man på den formale årsak gjennom en forklaring på hvorfor læreplanarbeid i faget Prosjekt til fordypning er nødvendig å utarbeides lokalt. Den neste årsaksforklaringen, den bevirkende årsak er det som påvirker og initierer til ønsket om innholdet i læreplanen. Jeg tenker da på nettverksmedlemmenes kunnskap omkring lokale forhold og næringslivet rundt. Lokalt næringsliv vil også være en nødvendig bidragsyter. I tillegg kommer den formelle kunnskapen medlemmene i nettverket besitter og derved utveksler, deres formelle kunnskaper i de ulike programfagene tilhørende linjen hvert utdanningsprogram representerer. Den tredje stofflige årsaken vil da si at sentralt utarbeidede læreplaner ikke i like stor grad vil kunne fange opp kunnskap omkring lokale forhold og næringslivet som fagnettverk i de ulike fylkene kan. Ved den siste årsaken for endring, formålsårsaken, tenker jeg på hovedgrunnen til at lokal tilpasning må finne sted. I dette eksempelet er det da formålstjenlig å tilby elever og samfunnet det som kreves for å holde både skolesystemet oppe og for å tilfredsstillere næringslivets behov for nettopp denne typen kompetanse. Dette satt inn i teori fra Irgens (2011).

2.6. Kjennetegn ved gode organisasjoner – felles verdigrunnlag

Gjennom nettverksarbeid er utvikling av felles verdigrunnlag også sentralt, og man forsøker å la det prege praksis i skolehverdagen. Irgens refererer til en studie av 12 skoler i London hvor det viste seg at et felles verdigrunnlag på sentrale områder og vilje og evne til å la det prege praksis kjennetegnet *de gode skolene* (2011:60). Det viste seg at det var ingen sammenheng mellom skolens fysiske struktur og elevenes eksamensresultat, fravær, hærverk osv. Dette var slik han kaller det, *skoleetos*. I det begrepet legger han helhetstenkning med felles praksis bygget på et sett av verdier og normer. Felles praksis som en sum av alle enkeltfaktorer forklarte suksessen. Skolene som klarte å skape en slik skoleetos hadde mindre fravær, bedre atferd, bedre resultater og mindre hærverk. Spørsmålet i oppgaven min går ut på hvorvidt faglig nettverksarbeid kan føre til en god skoleetos, gjennom utvikling av felles forståelse for individuell praksis i daglig drift og ikke minst felles prinsipper av disiplinær karakter og mål (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010).

I undersøkelsen Irgens (2011) viser til ble alle både faglige, pedagogiske og disiplinære prinsipper en fellesoppgave med enighet i hvordan gjennomføre. Til sammenligning med fagnettverkene kan man si at den enkelte lærer blir bærer av verdiene inn i klasserommet, og skal samtidig kunne være trygg på at også resten av lærerne hadde samme gjennomføring. En slik fellesskapspraksis kan gi trygghet og mening for den enkelte, og virke positivt inn på organisasjonskulturen. Det er skolens ”ånd” som skal komme til uttrykk, slik man i fellesskap har kommet fram til at det skal være. Viljen hos den enkelte til å etterleve de målsettinger, verdier og sentrale normer var tilstede i *de gode skolene* ifølge resultat av undersøkelsen beskrevet av Irgens (2011). De hadde i langt større grad klart å utvikle en fellesskapspraksis som bygget under og støttet den enkelte i dens arbeid med elevene.

Slik er det jeg tenker at nettverksarbeid i videregående skole ideelt sett bør resultere i. Det man fatter vedtak om i nettverket må man etterleve slik at man kan utvikle en positiv skoleetos. Kunnskapsutvikling og erfaringsdeling i nettverksarbeidet skal bidra til å finne felles verdigrunnlag, bidra til lik forståelse av læreplanmål og derved felles taksonomi- og vurderingsgrunnlag. Dette er ment å være en kollektiv bevissthet og en gjennomføring av samme praksis selv når lærere arbeider individuelt, kalt skoleetos også av Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010).

2.7. Skolens utvikling av identitet gjennom relasjon med de ansatte

For at kompetanseutvikling og læring skal finne sted i skolen, og at skolen med det skal utvikle seg til å bli en lærende skole, er det interessant å se nærmere på identitetsutvikling i skolen og videre på ledelsesutfordringer i videregående skole.

Skolene i seg selv har egentlig ingen identitet. Det er de ansatte i skolene i relasjon med den som sammen utvikler en identitet. De ansatte lager seg bilder av hvordan virksomheten er og kan godt være forskjellig fra person til person. En kan være positivt innstillet og en annen svært negativ. Da har de også ulike mentale bilder av virksomheten. Ansatte som er negativt ladet til skoleledelsen omtaler gjerne skolen som noe ytre som den ikke da er en del av, mens en positiv ansatt oftere inkluderer seg selv i omtale. Bildene er varierende på lik linje med identitet og arbeidsglede.

Hvordan de ansatte identifiserer seg med skolene er ifølge Irgens (2011) speilende. Atferden til den ansatte påvirker skolens resultater. Det vanlige i virksomheter generelt er at det viser seg å være høy turnover, stort fravær, høye kostnader og lav produktivitet i bedrifter som er preget av ansatte med negative bilder av bedriften. Det sies at vi skaper oss bilder, og senere påvirker dette bildet oss i våre handlinger. For at kompetanseutvikling og læring skal finne sted, er det som en forutsetning å regne at lærere føler at de kan identifisere seg med skolene de arbeider ved.

Ledelsen er som regel den offisielle delen av bedriften, og er ment å være målbæreren. Følelsen for rektor påvirker de ansatte i forhold til hva de føler for skolen. God personalpolitikk legger for eksempel grunnlag for fornøyde ansatte, som danner seg positive bilder av ledelsen og derved skolen som sådan. Identitet er en viktig følelse å ha. De aller fleste ønsker å identifisere seg med det de holder på med, det arbeidet som utføres. Om man føler at det som gjøres og holdninger skolen har ikke er identifiserbart med sin egen overbevisning, er det demotiverende i arbeidet. Et felles ”vi” er alltid oppbyggende og gir mening for den enkelte. En ansatt med positivt indre bilde yter også bedre og mer, har lavere fravær og føler mindre jobbstress. Det å utvikle en virksomhets sjel er et viktig ledelsesarbeid, et arbeid som kanskje ikke tas alvorlig nok. Spesielt i retnings- og regelfokuserte bedrifter (Irgens 2011:67).

2.7.1 Ledelsesutfordringer i videregående skole

Skolestrukturen har endret seg, og mange rektorer er tillagt mer administrative oppgaver, noe som hevdes å gå på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse. Ikke minst

oppfølging og veiledning av den enkelte lærer har kommet helt i skyggen av byråkratiske direktiver. I stortingsmeldinger opplyses det at undersøkelser har vist at det er ikke uvanlig at oppfølging av lærerens praksis er delegert til andre ledere ved skolen enn rektorene.

De siste årene har det vært fokus på ledelse, lederutvikling og samarbeid mellom skolene. Den nasjonale rektorutdanningen startet i 2009. Dette studiet bygger på kompetanseområder som elevenes læringsresultater og læringsmiljø, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere, utvikling og endring samt forhold til lederrollen. Det er mulig at rektorene gjennom dette arbeidet naturlig vil bli en større, om ikke deltaker, men interessepartner i fagnettverkene.

Når man så skiller mellom kunnskap i seg selv, og det å kunne anvende kunnskapen, gjenstår det å se om en slik satsning vil føre til nyttiggjørelse av den nyervervede kunnskap. Det er som vi vet rektorer som har det overordnede ansvar for tilrettelegging og kvalitetssikring av elevenes læringsmiljø. Det helt siste pr januar 2012 er at det i stor skala tilbys videre- og etterutdanning også til lærere. Det er et spleiselag mellom skolene, skoleeier og den enkelte lærer. Dette da ikke i regi av fagnettverkene, men det er ment for enkeltlærere og enkelte fagseksjoner som kan ta kollektiv videre- og etterutdanning. Med henvisning til modellen «utviklingshjulet» i kapittel 2.2 er dette i tråd med Irgens (2011) framstilling av en skole i bevegelse.

2.7.2 Ledelsens deltakelse i nettverksarbeid

Narrativ kunnskap vil si erfaringer gjennom bruk av fortellinger. Man kan bruke narrative metoder for eksempel gjennom rollespill og historiefortelling. Det skal i større grad få frem følelser. Ved å ha en rolle i et rollespill vil man lettere kjenne på seg og kjenne igjen situasjoner, og derved også lettere kunne beskrive den. Det Irgens (2011:52) bruker som eksempel er historiefortelling, og ”den uformelle praten” som de man innhenter narrativ kunnskap. Dette er slik jeg ser det mye av det som skjer på samlinger i fagnettverk. Erfaringsutveksling og kunnskapsdeling som historiefortelling og ikke minst den uformelle praten som skjer på samlinger er med på å utvikle narrativ kunnskap, som igjen kan legge grunnlaget for ny internalisering i det daglige individuelle driftsarbeidet i og rundt undervisning (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010, Jacobsen og Thorsvik 2008).

Ved å være en del av slike samtaler vil en leder få en mer virkelighetsnær sannhet om hvor for eksempel skoen trykker, hva de ansatte er opptatte av og ikke minst i hvilken vei energien går. Det er viktig at om ikke absolutt rektor, så bør i alle fall avdelingsledere tidvis er deltakende i

nettverksarbeid. Dette for lettere å få en følelse med arbeidet som pågår, og at medlemmer skal føle seg sett og at de gjør et betydningsfullt arbeid, med referanse fra Hertzbergs motivasjonsteori. Ledere som ikke tar del i de ansattes fortellinger og den uformelle praten vil ikke få tak i verdifull kunnskap og informasjon. Spørreundersøkelser som er vanlig å bruke i forsøk på kartlegging av arbeidssituasjonen gir sjelden et riktig bilde, slik som fortellinger og ”smalltalk” gjør.

Organisasjoner kan ikke klare seg uten styringsdokumenter og instrumentell ledelse, men man må ikke la dette være det som styrer i hvilken retning organisasjonskulturen skal gå. Lederen må ut blant de ansatte og kjenne på temperaturen i miljøet, ikke for å kontrollere, men for å være en del av gjennom å lytte, respektere og forsiktig korrigere. De ansatte forventer ikke at en leder skal være en kamerat, men utøve lederskap (Irgens 2011). Selv om teorier sier at ledere bør delta og vise interesse er det en balansegang der. Det er ikke alle som ønsker deltakelse fra ledelsen inn i fagnettverkene da disse lett kan ta lederrollen også her. Det er ikke hensikten med deltakelsen, men det i hovedsak for å være lyttende og åpen for innspill til drift.

2.8. Lærende organisasjon

2.8.1 Grunntrekk ved lærende organisasjoner

Ledelsens forståelse og engasjement omkring gode læringsstrategier er vesentlig for at virksomheten skal være i stand til systemtenkning. For å fremme læring i organisasjoner som for eksempel i skolen, må ledelsen ha spesiell fokus på *den enkeltes personlige mestringsevne, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning* (Jacobsen og Thorsvik 2008:341). Slik organisasjonslæring kan ifølge Senge (1990) skje gjennom oppfordring til positiv subjektiv mestringsevne, forståelse for ens egen jobbs betydning i virksomhetens helhet og gjennom ledelse ved å klare å skape et miljø for kunnskapsdeling som igjen kan gi synergieffekter i gruppen. Medlemskap i fagnettverkene skal da kunne fremme ny subjektiv mestringsevne om det mangler. Peter Senge (1990) og hans engasjement har vært vesentlig i utviklingen av sentrale grunnleggende elementer for å realisere lærende organisasjoner.

Videre må viktigheten med en felles forståelse for virksomhetens mål og visjon påpekes. Dette bør være et virkemiddel for å skape mening, noe å jobbe mot, strekke seg etter og være et positivt engasjement. Det å få til god systemtenkning i organisasjonen er av stor viktighet for den enkelte for å forstå betydningen av den jobben en gjør, sett i sammenheng med alle de andre tilsatte. Om en ser jobben sin i en helhetssammenheng kan selv en kjedelig jobb bli

interessant (Senge 1990 og Kaufmann og Kaufmann 2009). Det vil være interessant å undersøke om medlemmene i nettverkene ser sammenhengen mellom skolenes mål og nettverksarbeidet, og også hvordan de videre opplever nettverksarbeid som et positivt engasjement.

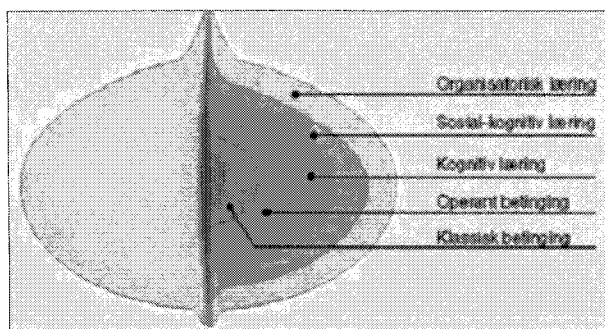
Likvis viser Jacobsen og Thorsvik (2008) i tillegg til to teorier som de siste tiår har stått sentralt i litteratur som beskriver lærende organisasjoner. Den første teorien går ut på at ”*lærende organisasjoner er kunnskapsproduserende system*”, og går i hovedsak ut på det å skape arenaer/ordninger som både fremmer sosialt samarbeid og overføring av kunnskap internt i organisasjonen. Ved videregående skoler har man team og fagnettverk som er med på å sikre dette, i hvilken grad det blir som tenkt er en annen sak. Hensikten er å fremme internalisering (Jacobsen og Thorsvik 2008) slik jeg gikk gjennom i kapittel 2.2.1. For at det skal skje må det lages møteplasser og tid settes av fast, slik det legges føringer for fra utdanningsetaten i Troms fylkeskommune.

Den andre teorien Jacobsen og Thorsvik (2008) tar opp i denne sammenheng handler om at ”*absorptiv kapasitet former kunnskapsproduksjonen*”. Det vil si organisasjonens evne til å skaffe til veie og utnytte informasjon slik at det gir praktisk nytte for virksomheten.

Kunnskapsdeling er nøkkelordet her, hvor det må legges til rette for formidling og deling av ny kunnskap. Dette passer godt inn i skolebildet, hvor man allerede besitter stor kunnskap og man har forventninger knyttet til det man tidligere har erfart, jamfør eksplisitt og taus kunnskap beskrevet i kapittel 2.3.1 (Jacobsen og Thorsvik 2008). Det å investere i læring vil som regel ende med å gi frukter innen både individuell- og organisatorisk læring.

2.8.2. Organisatorisk læring

Kaufmann og Kaufmann (2009) viser til ”*læringsløken*” som modell for læring. Med denne viser de til hvordan klassisk betinging, operant betinging, kognitiv læring og sosial-kognitiv læring til sammen utgjør organisatorisk læring. Ifølge forfatterne bygger læring seg opp i hvert av ”lagene” i løken. I forbindelse med undersøkelsen min er det av interesse å se på hvordan organisatorisk læring blir bygget opp, og Kaufmann og Kaufmanns modell passer godt å se nærmere på i denne forbindelse (2009:186).



Figur 5: "læringsløken" (Kaufmann og Kaufmann 2009:186)

Klassisk- og operant betingning vil begge si assosiasjonslæring. Klassisk betingning vil si det som former folks atferd og forventinger til hvilke konsekvenser atferden vil ha. Operant betingning bygger mer på erfaring man gjør seg gjennom positiv og negativ forsterkning på sine handlinger, og til og med gjennom straff som resultat av sine handlinger. Kognitiv læring vil mer si *hva* som læres, og refleksjoner omkring erfaringene, og har derved et mer typisk problemløsningsperspektiv. Med sosial-kognitiv læring forstår jeg det som at man da trekker kognitiv læring inn i den sosiale sammenheng, og man er da mer opptatt av blant annet å lære gjennom observasjon av andre. Dette kaller Jacobsen og Thorsvik (2008) for modellæring innenfor sosial læringsteori, og betyr at man erfarer uten å utføre selv gjennom å sette seg inn det andre har gjort og erfart, og så se på det i sammenheng med sin egen situasjon. Det viktige da er at "læremesteren" er en man stoler på, har tillitt til og ser opp til. Da øker sjansene for at sosial-kognitiv læring skjer. Overgangen fra individuell til gruppe- og organisatorisk læring er kritisk for å få til læring i organisasjoner. Dette støtter intensjonen bak faglig nettverkssamarbeid i videregående skole, som i utgangspunktet er et ledd i utvikling av skolen som lærende organisasjon.

For at kollektiv kompetanse skal utvikles må de individuelle kunnskapene virke sammen i den lærende gruppen (Sveberg 2002:308). I denne overgangen er sosial aktivitet en viktig katalysator. Dette beskriver også hvilken hensikt arbeid i fagnettverkene har. Da snakker jeg kun om læring i fagnettverkene og teamene, og ikke i skolen som helhet. Samarbeid mellom fagnettverkene i fylket er noe man kanskje også bør se nærmere på, da man til sammen utgjør et hele i skolen. Det får komme i en annen sammenheng, så jeg vil presisere at når jeg nå snakker om organisatorisk læring mener jeg at erfaringen man gjør seg i nettverket tas med i skolen og gjennomføres i arbeidet i teamene ved hver skole, og som igjen er med på å endre praksis hos den enkelte lærer i dens individuelle arbeid.

Om alle ”lagene” i modellen oppnår læring sier den at læringen er organisatorisk, at læringen har foregått i en organisasjonsramme. Man skiller mellom organisasjonen og individer som lærer. Det viktige er ikke at individene hver for seg lærer, men at man som organisasjon evner å lære, og derved endres. Ordtaket ”steiner som ligger stille dreper gresset under seg” er passende i denne settingen. Individuell læring er en forutsetning for organisatorisk læring da organisasjoner er sammensatt av enkeltindivider. Man søker å skape et felles sett av tankemønstre, kollektive kognitive kart (Kaufmann og Kaufmann 2009, Sveberg 2002). Kognitiv læringsteori gir en forståelse for at det er ulike måter å lære på (Jacobsen og Thorsvik 2008). Man utvikler helt nye kognitive kart (nye fagområder/metoder), utvider eksisterende kognitive kart og man kan bygge helt nye kognitive kart basert på den nyervervede kunnskapen. Her kommer avlæring som begrep inn. Evnen til avlæring kan være avgjørende for å utvikle evnen til å sette seg inn i nye situasjoner, og mestre nye muligheter og nye situasjoner. Avlæring er utfordrende og vanskelig da man skal legge bort gamle teorier og/eller måter å gjøre ting på. Det som tidligere stod for en som en sannhet er da ikke det lenger.

2.8.3. Å utvikle lærende organisasjoner

Lærende organisasjoner er blitt et motebegrep, og definisjon av begrepet er varierende. Felles for definisjonene som fins er at det er virksomheter som har utviklet evnen til å se viktigheten av å lære, slik skolesektoren synes å ha. Det kan være seg at det legges til rette for læring og utvikling hos den enkelte, at virksomheten oppnår det som er satt som mål og virksomheter som har utviklet strategier for hele tiden å forbedre sin organisatoriske læring (Irgens 2011). Organisatorisk læring vil si at man har læring som en kontinuerlig prosess og at læring er sentralt i alt som skjer i virksomheten. Uansett er begrepet en metafor, et ideal for spesielt de virksomhetene som strever. Man kan ha individuell læring og kollektiv læring, og sistnevnte er mest i tråd med organisatorisk læring. Videre- og etterutdanning av lærere er mest å se på som individuell læring da det ikke fins delingskultur for slikt i ettertid. Arbeid i fagnettverk er mest sannsynlig det som i dag gir størst grad av kollektiv læring og derved i større grad legger føringer for organisatorisk læring i skolen.

Læringskulturen avhenger av at det finnes fokus på læring og kunnskap i skolene.

Forutsetningen er å etablere en sterk læringskultur hvor læring og kunnskapsutvikling er integrert og forankret helt i øverste ledelse og ledere som tilretteleggere. Felles forståelse i skolene av hva formell og uformell læring som basis for utvikling av gode læringsarena er av avgjørende betydning for resultatene. En sterk læringskultur innebærer å ha fokus på læring

og kunnskapsutvikling som en kontinuerlig del av skolenes virksomhet. Kunnskapsdeling bør være en sentral kulturell verdi og det å være god sammen må fremheves gjennom læringsforholdene ved arbeidsplassen (Wadel 2002).

2.9. Strategi for kompetanseutvikling og læring

Ledelse av en virksomhet hvor kompetanseutvikling og læring er en kontinuerlig forandringsprosess, krever en viss kompetanse innenfor emnet strategi hos ledelsen. Strategien for kompetanseutvikling i skolen er en *"steg for steg-strategi"* (Roos, Krogh og Roos 2005). Den strategiske utfordringen for skolesektoren er relativ stor da tidshorisonten for den nye strategiplanen for kompetanseutvikling var på fire år da det startet. Utfordringer man ser kan finne sted ved innføring av tiltak som medfører endring kan betraktes som resultatet av et stabilt forhold mellom endringskrefter og stabiliseringskrefter i skolene. Det er en fare for at skoleledelsen kan presse på for å endre og tilpasse skolene til endringene i måten å arbeide på. Opprettelsen og intensjonen av fagnettverk i videregående skole i Troms fylkeskommune var ikke basert på frivillighet men med en forventet selvfølgelig deltakelse av alle lærere ansatt i fylkeskommunen.

Det naturlige er at det oppstår en motkraft fordi det er grupper eller personer i skolene som ikke ønsker endringen i måten å komme fram til løsninger på. Det å finne balansen mellom tydelig lederskap i endringsprosessen og samtidig tillate medbestemmelse og selvstendighet på funksjonsnivå er en utfordring (Roos, Krogh og Roos 2005). Den eksisterende bedriftskulturen påvirker gjerne hvor raskt og godt en strategi blir iverksatt i den enkelte skole. Dersom strategien stemmer godt overens med bedriftskulturen, vil den bli gjennomført raskt og smidig. Kanskje spesielt i skolen er motstanden mot forandring stor. Særlig når iverksettelse av ny strategi legger føringer for store forandringer. Det kan nok oppleves som utfordrende, og i varierende grad, å finne engasjement og glød i like stor grad blant deltakere i nettverkene.

2.9.1 Implementering av strategi

Det er viktig at ledelsen har et bilde på hvordan framtiden skal se ut etter at implementeringen av en ny strategi er iverksatt, underveis i prosessen og også etter at endringen har skjedd. Dette bildet må formidles til de som blir utsatt for endringen. Det å få en forståelse for hensikten og målet er en forutsetning for å lykkes med implementeringen. Faren er at ansatte ikke ser det ferdige bildet skissert i en tidlig fase, ikke som et ferdig resultat men som en helhet der enkeltindividets endringer er med. Ledelsen må være tydelig fra start omkring hva

målet med endringen er. Dette er en forutsetning for å lykkes med endringen (Roos, Krogh og Roos 2005). I og med at endringsarbeid er noe som pågår kontinuerlig i skolen kan det virke som at medlemmer blir lei og heller ikke ser viktigheten med organisert nettverksarbeid, noe som undersøkelsen søker svar på. Det kan også tenkes at det ikke er klarhet omkring hva og hvorfor nettverksarbeid er ment som viktig.

2.9.2 Iverksettelsen av strategi

Selve iverksettelsen av endringer kan gjennomføres på ulike måter alt etter hvilken type virksomhet det gjelder, og hvilken type endring. Men uansett må enkelte momenter tas hensyn til og behandles i en eller annen form. En endring er ikke noe som skjer en gang og aldri igjen. En endring fører med seg andre endringer slik et nettverksarbeid er ment å være. Man sier at en endring oftest er en kontinuerlig forandringsprosess (Roos, Krogh og Roos 2005). På den måten mener jeg at nettverksarbeid i skolen er en iverksatt strategi for endring. Endring da i betydningen av arbeid med kompetanseutvikling og læring som en kontinuerlig prosess.

For at implementering og iverksettelse av strategi for faglig nettverksarbeid i videregående skole skal oppleves som vellykket, må skolene ha en tydelig ledelse som tar tak i iverksettelsen, i denne sammenheng da både utdanningssjefen og rektorene. Det er viktig at både toppledelsen, her utdanningssjefen, og alle mellomlederne, her rektorene, bidrar aktivt og er synlig i prosessen, samtidig som de skaper tillitt (Roos, Krogh og Roos 2005). Om det viser seg at interessen for nettverksarbeidet er fraværende kan vise seg å være en strategisk fallgrube. Motivasjon for deltakelse vil derved være lav.

3. Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske aspektene rundt forskningsprosessen. Hensikten med dette kapitlet er å vise hvordan jeg har samlet inn, valgt ut og bearbeidet undersøkelsesdataene, som kalles *empirisk forskning*. Ottar Hellevik beskriver metodelære som noe som hjelper oss til å ta «*hensiktsmessige valg for en undersøkelse*» (2002:17). Gjennom metodelære bruker man tidligere forskeres erfaringer, og trenger ikke selv å prøve og feile for å finne mest hensiktsmessige metode for en undersøkelse. «*Metodelæren dreier seg blant annet om hvordan vi kan gå frem for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke*» (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:29).

3.1. Begrunnelse for valg av metode

I dette forskningsarbeidet har jeg funnet det mest formålstjenlig og i tillegg til observasjon og dokumentanalyse å bruke kvalitativ metode gjennom spørreskjema sendt via e-post med oppfølgende intervju for oppklaring av eventuelle uklarheter. Spørreskjemaet var ment som en forberedelse til de *delvis strukturerte intervjuene* (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Gjennom problemstillingen var jeg ute etter å finne den enkelte deltaker i fagnettverkene, inkludert nettverkskoordinators opplevelse av kompetanseutvikling og læring gjennom bruk av fagnettverk som arbeidsmetode for erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap. Videre var det også av interesse å se på skolenes oppfatning av bruk av fagnettverk for kompetanseutvikling og læring. Dette ble gjort gjennom intervju av to rektorer. Hensikten med metoden var å få en fyldig og mer beskrivende informasjon om hvordan faglig nettverkssamarbeid oppleves for den enkelte og derav se hvilken effekt arbeidsmetoden har.

Som grunnlag for oppgaven har jeg valgt en blanding av induktiv og deduktiv metode, som kalles abduktiv metode. Det vil si at jeg har hatt teoretisk forankring for å gi mening til de resultatene som har kommet fram i undersøkelsen (Ryen 2002, Thagaard 2009). Den empiriske forankringen i denne metoden er avgjørende for reliabiliteten.

Generelt har jeg brukt casestudiedesign da jeg ser på det som et ideelt forskningsopplegg når en skal undersøke i dybden med hva og hvordan-spørsmål (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Casestudier er godt egnet til å tolke funnene opp mot eksisterende teori gjennom kvalitativ analysearbeid. Ordet «Case» kommer fra det latinske ordet «casus» og understreker betydningen av et enkelt tilfelle. Jacobsen definerer «case» som et *tilfelle av noe* (2005:90). I denne oppgaven vil «noe» være «kompetanseutvikling og læring» og «tilfellet» vil være «fagnettverk i videregående skole i Troms fylkeskommune». «Kompetanseutvikling og læring» blir det teoretiske grunnlaget og «fagnettverk i videregående skole i Troms fylkeskommune» det empiriske grunnlaget i oppgaven. Med det kan man si at oppgaven ser på fagnettverkene i videregående skole i Troms fylkeskommune som en enhet og hvilken rolle disse har i utvikling av kompetanseutvikling og læring for den enkelte skole og deltaker.

På bakgrunn av dette har jeg valgt abduktiv metode i casestudiedesign med kvalitativ undersøkelse og analyse (Thagaard 2009 m.fl).

3.1.1 Personlig intervju, observasjon og dokumentanalyse

Intervju er en utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer (Kvale 2001). Det er ulike måter å gjennomføre personlig intervju på, enten ansikt til ansikt, over telefon og ved bruk av åpen spørsmålsstilling som krever dybdesvar. I de personlige intervjuene jeg hadde brukte jeg alle tre måtene. Spesielt viktig var det å få dybdeintervju med rektorer og nettverkskoordinatorer. Rektorer fordi der var en del å forklare rundt oppgaven og problemstillingen, og nettverkskoordinatorer fordi disse sitter på mest oversikt over arbeidet i nettverkene. For å bekrefte og avkrefte det nettverkskoordinatorerne svarte var det meget nyttig og også foreta mer dybdeintervju enn spørreskjema overfor noen av nettverksmedlemmene også da disse kunne utdype svarene sine.

Da jeg selv er deltakende i faglig nettverkssamarbeid i videregående skole i Troms fylkeskommune så jeg dette som den mest hensiktsmessige metode da jeg har et godt grunnlag for forståelse av de områdene som skulle undersøkes. Erfaringene jeg selv sitter med gir grunnlag for gjenkjennelse og gav et utgangspunkt for forståelsen. En svakhet med dette er at min tilknytning til fagnettverkene kan ha ført til at jeg har oversett elementer som ikke har harmonert med det jeg selv har erfart, og derved vært mindre åpen overfor nyanser. Det at man kan være farget av sin egen oppfatning er også en viktig del å være oppmerksom på (Thagaard 2009).

Denne kvalitative tilnærmingen kan gjennom logisk resonnement bidra til en mer generell teoretisk forståelse av fenomener. Undersøkelsen kan vise sentrale trekk ved et fenomen, men jeg har også kunnet argumentere for at forståelsen min kan ha gyldighet også i andre sammenhenger slik Thagaard (2009) beskriver.

Det at jeg selv er deltakende i fagnettverk gjør at jeg selv har observasjoner fra dette arbeidet. Slik observasjon er da min subjektive oppfatning og jeg har gjennom oppgaven og drøftingen brukt dette. I tillegg har jeg foretatt dokumentanalyse gjennom bruk av møteinnkallinger, sakslister, referat og deltakelse.

3.2. Innsamling av data

I undersøkelsen skiller jeg mellom primær-, sekundær- og tertiærdata (Jacobsen 2005). Primærdata finner jeg gjennom spørreundersøkelse og individuelle intervju. Sekundærdata gjennom analyse av dokumenter. Møteinnkallinger, sakslister, referat og deltakelse er data jeg har brukt som bakenforliggende kilder til primærdatainnsamlingen. Sekundærdata er et viktig

bidrag for å støtte opp om primærdatafunn. Tertiærdata er slik jeg ser det mine egne observasjoner som deltaker i faglig nettverksarbeid i Troms fylkeskommune.

For best å fange opp den enkeltes subjektive opplevelse av det å delta i faglig nettverksamarbeid valgte jeg kvalitativt intervju som metode. Åpne individuelle intervju egner seg best når man ønsker en mer utdypende forståelse for noe eller et konstruktivistisk syn slik Jakobsen (2005) sier. Det er en del skepsis til å bruke kvalitative intervju da opplysningene ikke blir objektive, og metoden gjør at det kan være avhengig av hvem som blir intervjuet. Kvale (1997) argumenterer på denne kritikken for at kvalitative intervju fanger opp variasjoner omkring oppfatninger til intervjuobjektene oppfatning om et tema. Man kan lettere få avklart ting om der er spørsmål, noe som igjen kan gi større trygghet for rett forståelse av spørsmålsstillingen. Kvale (1997) sier videre at intervjuets kvalitet øker gjennom mulighet for spontane, innholdsrike og relevante svar. God kvalitet på spørsmålene tilsier at disse skal være så korte og presise som mulig og respondentens svar av lengre karakter. Jeg har stort sett unngått å stille ja og nei-spørsmål da slike bør unngås i kvalitative intervju fordi spørsmålene skal gi rom for så åpne svar som mulig. Likeså har jeg vært oppmerksom på at spørsmålene ikke måtte stiles på en måte som kan legge føring for hva som forventes av svar eller at min holdning til faglig nettverksamarbeid skulle kunne speiles (Yin 2003).

Kvale (1997) peker videre på betydningen av oppfølging av spørsmålene under intervjuene, da klargjøring av betydningen ikke bare av spørsmålene men også av svarene. På den måten blir intervjuet i stor grad tolket der og da. Det at respondentene fikk spørsmålene tilsendt på forhånd gjorde at de fikk mulighet til å tenke seg om og var forberedt til det jeg egentlig vil kalle for samtalen omkring emnet kompetanseutvikling og læring gjennom bruk av fagnettverk. Kvale (1997) mener derimot at dette bør man unngå om man ønsker spontane svar for å oppnå slik han beskriver som gode og ekte og som derfor øker kvaliteten. Jeg gav rom for spontanitet i intervjuene da jeg hadde tilleggsspørsmål der og da. Måten jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen på gjorde at samtalen nok opplevdes som trygg og samtalen fløt relativt naturlig. I tillegg gikk det en del tid innledningsvis i intervjuene til å forklare hensikten med intervjuet, da med tanke på min oppgave og fylkesutdannings sjefens interesse rundt emnet. Min kvalitative undersøkelse er slik Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) kaller et *semistrukturert* eller *delvist strukturert intervju*. Spørsmålene var i utgangspunktet like, men det var rom for spontanitet og variasjon i spørsmålsstillingen.

3.2.1 Dokumentanalyse

Jeg har også brukt dokumentanalyse som innsamlingsmetode. Dette har foregått gjennom studie av mandat for nettverkene, møteinnkallinger, sakslister og referater fra nettverkssamlinger. Opplysninger jeg har fanget her har gitt meg forståelse for intensjonen med fagnettverksarbeidet samt verdifull informasjon omkring hva de som har vært agenda og hvilke fokusområder som har vært prioritert. Ikke minst har deltakelse på samlingene vært verdifull informasjon. I tillegg har jeg tilgang til alle fagnettverkens nettverksom Fronter, hvor informasjonsdeling og annet foregår. Jeg valgte å bruke dokumentanalyse for å styrke spørreundersøkelsen med påfølgende intervju (Yin 2003).

Dokumentanalyse har den fordelen med at man kan dvele over den, ta den fram og vurdere flere ganger. Dataene fins der uten sammenheng med studiet min, og er dermed objektive som sådan. De er på bakgrunn av en lang tidsperiode og jeg kan derved sammenligne og ser utviklingen gjennom hendelser og innstillinger på samlingene (Yin 2003:86). Et eksempel er at jeg kan følge i møteinnkallingene både sakslister og antall deltakere som har blitt invitert. I referatene kan jeg lese hvilke saker som faktisk ble drøftet, hva konklusjonene ble og ikke minst hvor mange som var deltakende på samlingen. Dette er data jeg brukte for å støtte opp om og sammenligne de ulike tilbakemeldingene som er gitt i svarene i spørreundersøkelsene og intervjuene.

3.2.2 Observasjon

Observasjon ble også brukt som innsamlingsmetode for oppgaven. I tråd av min stilling som koordinator for fagnettverket Service og samferdsel har jeg gjennom egne samlinger og møter, og samlinger for nettverkskoordinatorer gjort en del observasjoner. Jeg tenker da på direkte observasjoner av den enkelte deltakers atferd i ulike kontekster. Jeg har også fått en viss førlighet omkring andre nettverkskoordinatorers og rektorers opplevelse av arbeid i fagnettverk gjennom andre fora som blant annet fellessamlinger for koordinatorer og regionrektor. Jeg har brukt observasjonene som grunnlag for under intervjuene. Men, jeg har vært oppmerksom på at jeg ikke har kunnet si noe konkret om den enkeltes subjektive opplevelse eller hensikt, da den kun kan brukes til å vurdere objektiv atferd (Jacobsen og Thorsvik 2007).

Jeg har som nevnt tidligere tilgang til alle nettverkene sine felles IKT-rom i Fronter og kan der enkelt observere både aktiviteter og ser jeg ser engasjementet til medlemmene, og ikke minst fraværet av engasjement.

3.3. Utarbeidelse av spørreskjema og dertil intervjuguide

Begrepene kompetanseutvikling og læring er begreper som har gått igjen i strategiplan for videregående opplæring i Troms, hvorav faglig nettverkssamarbeid har vært tema¹⁰. Jeg har derfor lagt vekt på anerkjente teoretikere som har hatt fokus på disse emnene. Teoriene jeg har med i oppgaven handler i hovedsak om læring og lærende organisasjoner. Sammenhengen mellom kompetanseutvikling og læring er naturlig da læring først har skjedd når man har utvidet sin viten og tatt det til seg i sitt daglige virke og fått endringen til å være av varig karakter (Kaufmann og Kaufmann 2009, Jacobsen og Thorsvik 2007 m.fl.).

Med utgangspunkt i strategidokumentets mandat til fagnettverkene kom jeg fram til kompetanseutvikling og læring som de avhengige variablene i undersøkelsen. For å få avdekket hvorvidt disse elementene er det som kjennetegner resultatet av arbeid i fagnettverk tok jeg utgangspunkt i de uavhengige variablene, intensjonen med faglig nettverkssamarbeid, nemlig erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap. Jeg bygde opp spørsmålene i intervjuguiden etter disse uavhengige variablene.

Idealmodellen av faglig nettverkssamarbeid er basert på at samarbeidet i nettverkene resulterer i kompetanseutvikling og læring slik jeg beskriver i kapittel 2.5. Idealmodellen er å betrakte som en operasjonalisering av de forutsetningene jeg bygger mitt empiriske fokus på i oppgaven. Jeg har bygget opp spørsmålene i undersøkelsen etter hvordan jeg utformet problemstillingen, som igjen var bygget etter denne modellen. Jeg sendte ut spørreskjema til intervjuobjektene pr mail med forklaring rundt bakgrunn for undersøkelsen, dens hensikt, hvordan planlagt gjennomført og at den enkeltes svar skulle behandles konfidensielt. Dette gjorde jeg først og fremst for forberedelsen sin del, men også i den hensikt å unngå forutinntatt holdning. For at min holdning og mening omkring fagnettverksarbeid ikke skulle farge respondentene var det en fordel at de fikk tilsendt spørsmålsstillingen på forhånd. Forutinntatt mening hos intervjuer eller at respondenten svarer det han tror intervjuer vil at han skal er en svakhet ved denne typen undersøkelse (Yin 2003).

Innledningsvis i det tilsendte spørreskjema hadde jeg med problemstillingen. Videre hadde jeg bygget spørsmålene opp lik denne med først en del som innhentet generell informasjon om respondenten, så flere spørsmål under hver av de uavhengige variablene 1) *Erfaringsutveksling*, 2) *Kunnskapsdeling*, 3) *Tolkningsfellesskap*. Til selve intervjudelen hadde

¹⁰ Strategiplan for videregående opplæring i Troms 2010-2013:
<http://www.tromsfylke.no/LinkClick.aspx?fileticket=T42Y0iB-Fmc%3D&tabid=135>

jeg i tillegg en oppsummerende del som gikk ut på motivasjon og holdning til faglig nettverkssamarbeid.

I arbeidet med studien har jeg forsøkt å få til en ryddig og objektiv forskningsprosess. Jeg ser at et noe bredere empirisk fokus vil kunne ha styrket datas samlede validitet. Blant annet burde jeg også tatt meg tid til bedre testing av spørreskjema og prøveintervju. Dette fordi jeg i analysedelen fant flere av spørsmålsstillingene mine som overflødige og ikke relevant for oppgaven. Jeg mener imidlertid at validiteten til tross for dette er god nok til å kunne si at mine funn er egnet til å besvare problemstillingen. Erfaringsutveksling og kunnskapsdeling ble av de fleste respondentene oppfattet som ett og samme emne, og jeg burde nok ha valgt andre type spørsmål som kunne skilte disse mer. Det at jeg så for meg å få svar på hvorvidt de hadde kurs og faglig oppdatering er noe som ikke kom godt nok fram i svarene. Likevel kom det fram at alle nettverkene hadde brukt noe tid til slikt arbeid, spesielt i to av de fire nettverkene.

3.4. Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Da undersøkelsen skulle gjennomføres ved siden av å være i full stilling var det viktig for meg at jeg fikk mest mulig informasjon på kortest mulig tid. Altså var kvaliteten på intervjuene viktig. Et opplegg med kvalitative dybdeintervju gav meg masse informasjon gjennom bruk av få intervjuobjekter.

Undersøkelsen hadde to hovedmålgrupper; rektorer og medlemmer i ulike fagnettverk. Sistnevnte delte jeg ytterligere i to grupper, hvorav nettverkskoordinatorene for hvert nettverk måtte svare på flere spørsmål enn de som kun er medlemmer. Dette fordi disse kunne si noe om engasjementet til sitt nettverk som helhet. Overfor rektorene gjorde jeg det annerledes da jeg etter første runde fikk tilbakemelding fra flere at de ikke så seg tid til å svare på spørreskjema og så intervju/samtale med meg. Jeg sendte derfor et informativt brev til de aktuelle og avtalte tidspunkt for intervju. Her var gikk intervjuet i hovedsak ut på rektorenes kjennskap til og engasjement rundt fagnettverksarbeid.

Å rekruttere intervjuobjekter viste seg å være en stor utfordring. Tidsmessig var det ikke rom for utsettelse av svarfrister. Da jeg i første runde fikk liten respons måtte jeg kontakte lærere jeg allerede kjente til i de 4 nettverkene for å be de personlig om å stille seg disponibel. Det har selvfølgelig kunnet fått konsekvenser for undersøkelsen, men i ettertid ser jeg at det nok ikke er av betydning for resultatet.

Jeg ønsket å avdekke mulige felles og ulike oppfatninger omkring hvorvidt faglig nettverksarbeid bidrar til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune. Ideelt sett burde jeg kanskje ha intervjuet så mange som mulig, men det ville gitt meg data som ikke ville vært mulig for meg å bearbeide. Jeg valgte derfor å begrense meg til intervju av 2 rektorer og 4 nettverk ble brukt som utgangspunkt i spørreundersøkelsen med oppfølgingsintervju. Jeg valgte å bruke 4 lærere fra 3 av de 4 nettverkene som grunnlag for analysen. For det fjerde nettverket valgte jeg å ha et større utvalg da svarprosenten var så stor, og svarene av svært varierende art.

Hvilke nettverk jeg bruker i undersøkelsen er tilfeldig utvalgt. Jeg sendte forespørsel til alle skolene og alle nettverkskoordinatorene, og de fire koordinatorene som svarte ble de fagnettverkene jeg valgte å undersøke nærmere. Å skulle trekke ut et representativt utvalg i dette forskningsarbeidet er vanskelig. Jeg har stort sett fått lav respons og kan tolke det som at engasjementet rundt fagnettverk i seg selv er lite engasjerende, men jeg velger å ikke ha fokus på de som ikke har svart, men på de som har gjort det. Jeg konkluderer med at svarene jeg har fått er representativt for utvalget og er gjennomført som *enkel tilfeldig trekking* (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010).

Hva rektorer angår så fikk jeg flere tilbakemeldinger om at dette var ikke noe de ville bruke tid på, men av de som svarte positivt valgte jeg ut to fra ulik type skoler. Ene fra en typisk yrkesfaglig og den andre fra en skole med studieforbereidende fag. Dette for å fange om der er noen ulikheter i deres involvering og engasjement i fagnettverkene ved sin skole, og jeg anser de som representative for de andre videregående skolene i Troms fylkeskommune.

3.5. Analyse av data

En analyse av data består av tre faser (Jacobsen 2005). Disse er å beskrive, systematisere og kategorisere (samt sammenbinde). Etter å ha fått inn spørreskjemaene og gjennomført de intervjuene jeg trengte i undersøkelsen satt jeg med en mengde data. Første fase ble så å sile ut og sammenfatte dataene så nøyaktig som mulig. Jeg gjorde meg tanker omkring hvert av svarene jeg fikk, og fikk mistanken min om at dataene jeg satt igjen med innenfor hvert nettverk varierte. Etter intervjuene var jeg raskt ute å skrev ned refleksjoner jeg hadde samtidig som jeg noterte meg ting som ikke var blitt notert underveis. I fase to systematiserte jeg dataene og fikk mer konkretisert mine funn i dette materialet. Så i siste fase kom tolkningsarbeidet hvor jeg så etter meninger og sammenhenger. Jeg sammenlignet hvert

nettverk og jeg så på alle svarene fra nettverkene som en organisasjon. I tillegg kom rektorenes holdning og engasjement med.

3.5.1 Metodeetikk

For å vurdere graden av kvalitet på mitt arbeid er det i sin hensikt å vurdere den innsamlede datas både pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Det er helst i kvantitative undersøkelser at disse begrepene blir brukt. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:229) bruker Yin (2003) disse begrepene for gyldigheten til kvalitative data. De viser også til Guba og Lincoln (1985, 1989) som derimot mener at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser. De bruker begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet* som mål på kvaliteten i kvalitative undersøkelser. Jeg bruker Johannessen, Tufte og Christoffersens (2010:229) mening om at når det er snakk om kvaliteten i kvalitative studier ikke er snakk om et *enten-eller*, men et *både-og*. I min undersøkelse vurderer jeg det dithen at både pålitelighet og gyldighet er relevant, men at det også må vurderes etter andre kriterier.

En måte å sjekke ut gyldighet er å la respondentene lese gjennom funnene jeg har gjort i undersøkelsen. Dette for å la de sjekke om det er representativt med det de mente skulle komme frem. En usikkerhet her er at man kan oppleve at respondenten ikke kjenner seg igjen i funnene, men at min konklusjon likevel kan være riktig da det er avdekket funn som respondenten ikke nødvendigvis var klar over (Jacobsen 2005). Et eksempel på dette er en meget fornøyd og engasjert deltaker i fagnettverk ikke helt kjenner seg igjen i kritikken som kommer fram. En annen utfordring med tanke på gyldigheten er hvorvidt jeg har knyttet til meg de rette folkene i undersøkelsen. Det vil i dette være vanskelig å si noe om.

Kan resultatene fra min undersøkelse overføres til lignende fenomener, til andre fylkeskommuners fagnettverksarbeid? Ekstern validitet (overførbarhet) kommer an på mange faktorer. Blant annet kan det være vanskelig å si noe om hvordan andre fylkeskommuner organiserer nettverksarbeidet i videregående skoler. Økonomiske og strukturelle forhold er forhold som kan være svært ulik fra fylke til fylke. Likeså kan ledelsesstrategien fra skoleeiers ståsted være ulik. Hensikten med kvalitativ metode er ikke et ønske om å generalisere fra utvalget til en større populasjon enn hva Troms fylkeskommune angår. Jeg vil i min undersøkelse anta at det begrenset ekstern validitet i funnene da med tanke på overførbarhet til andre fylkeskommuner.

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg det metodiske grunnlaget for oppgaven. Jeg har her argumentert for valg av metode, gjort rede for gangen i undersøkelsen og til slutt sett på metodeetikk. I det videre vil jeg presentere dataene fra undersøkelsen.

3.5.2 Registrering og tolkning av data

I denne delen vil jeg presentere deler av svarene og synspunktene til respondentene omkring deres opplevelse av at erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap i fagnettverk bidrar til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune. Fokusområdene til nettverksarbeid slik utdanningsdirektoratet har lagt føring for er 1) bedre vurderingspraksis, 2) pedagogisk bruk av IKT og 3) kvalitetssikring av faget prosjekt til fordypning.

Utvalget i undersøkelsen er lite og en ikke anonym gruppe. Likevel velger jeg å gjøre det slik at utsagn jeg viser til illustrerer funn i undersøkelsen og jeg bruker ikke navn på personer eller fagnettverk. De vil bli presentert som nettverk I, II, III og IV, og likeså vil heller ikke rektorene, nettverkskoordinatorerne og medlemmene bli presentert. Dette for å unngå at fagnettverkene kan bli gjenkjent, og ikke minst for å verne nettverkskoordinatorer og avdelingsledere. I gjennomgangen av dataene viste det seg at gruppene stort sett var samstemte omkring at faglig nettverksarbeid må videreføres, men enkelte markerte seg mer enn andre.

Jeg presenterer i det videre dataene som kom fram i undersøkelsen, bygget opp rundt de uavhengige variablene erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap. Dette skal gi svar på hvorvidt dette fører til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune.

Erfaringsutveksling og kunnskapsdeling er slik jeg ser det i ettertid to begrep som henger tett sammen, og spørsmålene jeg stilte i spørreskjema og intervju er så nærliggende at det ikke lar seg skille i analysen. Både erfaringsutveksling og kunnskapsdeling blir sett på som en betydningsfull faktor med tanke på kompetanseutvikling og læring. Herunder har jeg spesielt hatt fokus på hvordan det har blitt lagt opp til erfaringsutveksling og kunnskapsdeling i de faglige nettverkene og hva det har bidratt til. Videre var det interessant å vite hvorvidt den enkelte delte sine erfaringer med andre, og i hvilken grad de ser på andres delinger som nyttige for sin arbeidshverdag. Min hensikt var å få avdekket hvorvidt nettverkene gjennomførte faglige kurs, enten med, eller med både bruk av ekstern og interne

foredragsholdere. Dette kom ikke godt nok fram i spørreskjema og intervju, og er ikke fullgodt dekket i undersøkelsen.

Som nevnt innledningsvis i teoridelen er erfaringsutveksling og kunnskapsdeling i faglig nettverksarbeid noe av det mest vesentlige som legges til grunn for læring, men da under forutsetning av at medlemmene tar til seg og drar erfaring ut av dette (internalisering) og bruker det i sitt daglige arbeid (eksternalisering) (Jacobsen og Thorsvik 2008).

Tolkningsarbeid i nettverkene har vært pålagt og gjennomført av alle virksomme fagnettverk. De utdanningsprogram som ikke har fungerende nettverk har følgelig ikke hatt en felles utarbeidelse av tolkning av læreplaner og vurderingskriterier til disse. I samtale med nettverksleder ved utdanningsetaten i Troms fylkeskommune Keileen Jacobsen fikk jeg vite at for disse har de skolene med størst antall lærere innenfor fagområdet arbeidet med disse emnene i sine team. I mitt arbeid med denne oppgaven har de 4 fagnettverkene jeg har forsket nærmere på alle vært delaktig i tolkningsarbeid. Jeg har sett på hva de har jobbet sammen om og hvilken egennytte den enkelte har sett i dette arbeidet.

Avslutningsvis i undersøkelsen gjennomførte jeg individuelle dybdeintervju med noen, dette for å få avklart eventuelle misforståelser og for å få en dypere forståelse for den enkelte deltaker i de ulike fagnettverkene motivasjon og holdning til faglig nettverkssamarbeid. Det var nok da jeg fikk de beste svarene, iallfall når det gjaldt hva som oppmuntrer, og ikke oppmuntrer til deltakelse, hva de synes om fokusområdene og det at de også kom med tilføyelser de mente var av betydning for undersøkelsen.

Jeg vil nå ta for meg ett og ett nettverk og utdype hva som har kommet frem spesielt i hvert av dem i forhold til overnevnte områder. Jeg har ikke her skillett svarene fra nettverkskoordinatorene fra svarene fra medlemmene annet enn avslutningsvis der koordinator har kommet med tilføyelser. Til slutt i analysen vil jeg referere til intervju med rektorer. Jeg tar for meg hvert nettverk for seg og omtaler de som nevnt over for nettverk I, II, III og IV.

Fagnettverk I

Svarene fra dette fagnettverket var nokså entydig. Alle respondentene var i utgangspunktet positive til faglig nettverkssamarbeid, men alle mente at erfaringsutvekslingen ikke hadde ført til ny arbeidspraksis. Erfaringsutvekslingen foregikk stort sett på samlingene gjennom

framlegg omkring erfaringer og gjennomføring av ulike prosjekter, samt at det ble diskutert rundt samme tema der og da.

Fronter ble kun brukt som delingskanal av eget arbeid av en av de fire respondentene, utenom brukt som formidlingskanal av koordinator. Følgende utsagn omkring hvorfor fanger opp respondentenes mening i forhold til dette:

«Det kan virke unaturlig for mange å bruke fronter til erfaringsutveksling og kunnskapsdeling. Også diskusjonsforum i fronter føles for dumt. Deling av arbeid og slikt skjer i andre fora ved at man deler pr mail osv.»

Når det gjelder kunnskapsdeling hadde dette nettverket delte meninger. De hadde i størst grad brukt interne foredragsholdere ved kursing og faglig oppdatering. Det å leie inn eksterne foredragsholdere mente koordinator ble for dyrt. De brukte pengene som fagnettverket var tildelt i stor grad til å dekke reise og opphold for medlemmer fra distriktene.

Tema i forhold til kursing og faglig oppdatering har i hovedsak gått ut på lover, forskrifter og regler i forhold til fagområdet, opplæring i bruk av dataprogram spesielt for deres fag, digital kompetanse generelt, faget Prosjekt til fordypning, vurdering og vurderingsforskriften. Gjennomsnittlig i svarene kom det fram at kursingen opplevdes som «forholdsvis nyttig», men ikke i særlig grad. En av respondentene svarte at:

«Retningslinjer for Prosjekt til fordypning ble svært dårlig mottatt når de kom gjennom nettverket og ikke via rektor/skolen.»

Emnet tolkningsfellesskap opplevde majoriteten i dette nettverket som nyttig og verdifullt i forhold til tolkning av lokale læreplaner, ellers hadde det vært lite og ingen felles tolkning av vurdering og taksonomi som sådan. Ingen opplevde særlig egennytte i dette arbeidet, de ser mest på slikt arbeid som noe de «må gjøre for noen».

I nærmere intervju etter ble det spurt om hva som oppmuntret til deltakelse og da kom det enstemmig fram at det var håp om å få «matnyttig erfaring», og «en gylden mulighet til å treffe andre kollega med samme fagområde». Hva de mente om fokusområdene var av mer varierende art. En mente at 1) bedre vurderingspraksis og 3) kvalitetssikring av PTF var overfladisk diskutert og behandlet og at det ble brukt mye tid på å diskutere «nytt og unytten» rundt satsning omkring programvare innen 2) bruk av IKT. En mente at «fagnettverkene bør ikke trenge å ta stilling til disse emnene da de blir godt ivaretatt av andre

deler av utdannings-Norge». En tredje mente at det var for liten klarhet i hva det var de egentlig skulle jobbe med innenfor fokusområdene, «det blir masse begrep som vi selv må finne innhold til, det føles litt meningsløst» ble det sagt. Ellers så ble det tilføyet at det var ønske om at nettverkskoordinatorstillingen var noe som burde rullere mellom de ulike skolene som er med.

Nettverkskoordinator synes tilrettelegging og oppfølging fra skoleeier for nettverksarbeidet er greit styrt, men at oppgavene er diffuse og økonomien for knapp, noe som gjør mulighetene begrenset. Fra egen skoleledelse opplever nettverkskoordinator for dette nettverket stor støtte og interesse.

På spørsmål om hva som er den største utfordringen ved å skulle koordinere nettverket svarte vedkommende:

«Det er i hovedsak økonomien, men også den enkelte deltakers holdninger til nettverkets verdi, samt utfordringen med å få samlinger til å passe for alle lærerne. Det burde ha vært bedre klarhet i hva vi skal gjøre, evt. oppnå i nettverket. For eksempel i form av mer konkrete oppgaver.»

Avslutningsvis ble koordinator spurt om der var noe å tilføye som er av betydning for undersøkelsen og svarte som følger:

«I et maktpolitisk perspektiv på skolen som organisasjon kommer nettverksleder/-koordinator etter dagens form og modell noe mellom «barken og veden» med manglende formell autoritet. Det vil etter min vurdering være mer naturlig at avdelingsleder eller en av de fagansvarlige/sektorlederne hadde denne oppgaven.»

Fagnettverk II

I dette nettverket var svarene ikke like entydige når det gjaldt erfaringsutveksling og kunnskapsdeling men når det kom til tolkningsarbeid og nytte av dette var de svært positivt enige om at dette var bra. De var alle positive til faglig nettverksarbeid som sådan, men hva de opplever å sitte igjen med totalt varierer. Skolen hvor nettverkskoordinator er tilsatt var det fagteamet ved denne skolen som oppgav best nytte av faglig nettverkssamarbeid. To av de fire respondentene bruker fronter daglig til både deling og innhenting av andres delinger, og svarte da følgelig positivt på at erfaringsdelingen har ført til ny arbeidspraksis. Blant annet følgende utsagn:

«Erfaringsutveksling er og har alltid vært en stor del av faglig vedlikehold og utvikling. 100 % gjennomført bruk på egen skole, men deling på tvers av skolene oppleves som utfordrende da mange vil ha andres opplegg men ikke like mange deler.»

De to andre svarte at de kun tilfeldig delte og brukte fronter. Følgende utsagn gav et representativt svar:

«Fra samlinger brukes ideer og erfaringsutvekslinger til refleksjon over egen undervisningspraksis, men ikke direkte til endring av arbeidspraksis. Jeg er inne på Fronter av og til og sjekker om det ligger oppgaver og undervisningsopplegg mv. der, men bruker det mest som tillegg.»

«Vi jobber mye med de temaene som er tatt opp i nettverket, og har en del diskusjoner rundt disse. Tenker kanskje ikke så mye på fagnettverket i det daglige arbeidet, bare når det kommer innkalling til møter.»

Når det gjelder nytten av faglig nettverksarbeid var svarene mer av negativ art fra distriktskolene, men fra Tromsøskolene som sådan var de mer positive. Det kom frem at det ble lite jobbet med tema mellom samlingene internt i teamene på skolene. Det var helst individuelle valg.

Dette nettverket bruker samlingene til faglig oppdatering og kursing regelmessig. De møtes ofte på en-dagers samlinger flere ganger pr år. Kursholdere er oftest interne på grunn av knappe ressurser, men de har til tider brukt også eksterne. Skolene dekker reise eller de reiser i felles buss for å få ned kostnadene. Emnene har stort sett vært fagrelatert med mye spesifikk kursing og i starten mye læreplanarbeid. Senere har det vært jobbet med strategiplanen «Tid for mestring» og i det siste har vurdering og felles tolkning av vurderingsforskriften vært hovedfokusområde. I dette nettverket fungerer bruk av fellesrommet i fronter optimalt, det oppdateres jevnlig og er et aktivt rom. Arbeid med felles tolkningsarbeid har vært en selvfølgelig del av emnene på samlinger og representativt for alle er han som sier at dette er «en felles plattform for innholdet i undervisningen og det er klargjørende og nyttig arbeid som vi bruker i vårt daglige virke som lærer».

Nytten av faglig nettverksarbeid i arbeidshverdagen kom spesielt godt frem under intervju etter også her, og følgende sitat sier sitt:

«Det er nyttig i den grad at vi debatterer og påvirkes i en positiv retning, og det er med på å holde fokus på hvordan vi best kan gi elevene mestring og fagkunnskap.»

«Kjempenyttig – eneste stedet vi i alle fall kan drøfte læreplaner og vurderingskriterier, og i alle fall prøve å ha noenlunde like oppfatninger av hva elevene skal lære og hvordan de skal vurderes.»

«Fagnettverksarbeid oppleves utviklende og mulighetene til å treffe andre med samme fagbakgrunn er unik, det å kunne utveksle erfaringer er godt.»

«Det å kunne diskutere faglige og metodiske spørsmål – det skaper refleksjon rundt egen praksis i klasserommet.»

«Fagnettverkene holder liv i det faglige og pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen.»

Ett av intervjuobjektene var ikke fornøyd med nettverksarbeid og kom med følgende uttalelse:

«Det er lite som oppmuntrer til faglig nettverkssamarbeid da medlemmene utenfor skolen hvor nettverkskoordinator sitter ikke blir inkludert.»

Da en så stor del av medlemmene har svart svært positivt på undersøkelsen velger jeg å ikke ha særlig fokus på dette svaret. Det kan være flere årsaker til at dette samarbeidet ikke fungerer.

Ellers så kom det fram sterke ønsker om at nettverksarbeid fortsatt må prioriteres og bevilges penger til.

Nettverkskoordinator i gjeldende nettverk var svært engasjert i undersøkelsen og meget positivt innstilt. Hadde ingenting å tilføye som ikke var kommet fram blant medlemmene. Videreføring ser nettverkskoordinator på som en nødvendighet, uten fagnettverk vil det faglige fokus bli borte mener han.

Fagnettverk III

Dette nettverket har en samling pr år over to dager. Ifølge svarene jeg fikk i undersøkelsen så legges det opp til erfaringsutveksling og kunnskapsdeling også her, da helst via interne foredragsholdere. Dette fordi de 30.000 kr som nettverket har til rådighet ikke strekker til mer enn til å dekke reise og opphold.

Erfaringsutvekslingen og kunnskapsdelingen skjer formelt og uformelt på samlingene, men de forsøker også å dele arbeid i fronter. Spesielt nyttig har det vært å bruke andres eksamensoppgaver som øvingsoppgaver ble det sagt, og det kom frem at nettverksarbeidet opplevdes om verdifullt hver gang det har kommet nye læreplaner og endrede krav til for eksempel eksamen og utarbeidelse av lokale læreplaner. To av de fire respondentene fra dette nettverket sa imidlertid at de synes at det å skulle dele i fronter, eller selv legge inn arbeid der oppleves som merarbeid i en allerede hektisk hverdag, og de gjorde det da ikke. Generelt opplevde deltakerne lite engasjement for fagnettverket mellom samlingene og savnet det egentlig ikke heller. På spørsmål omkring overføringsverdien mente de alle at den var av personlig art, og lød stort sett som følgende; «-vi tar det med oss i klasserommet, -det er alltid nyttig å forsøke ut andres forslag, og -ja jeg har endret min undervisningsform og metode mange ganger i forhold til diskusjoner og tema på samlingene».

Når det gjelder fokusområdene i intensjonen med nettverksarbeidet opplevde jeg at dette nettverket følte temaene litt «oppbrukte». Det kom fram fra flere at de ønsket heller mer faglig vinkling og oppdatering, blant annet om endringer i lover og forskrifter. Et eksempel på utsagn omkring dette er representativt for gruppa:

«Synes det er fornuftig å fokusere på disse områdene, men det fins selvsagt også flere andre områder man kunne ha fokusert på, for eksempel det med å starte og drive ungdomsbedrift, hvordan man kan variere undervisningen og ikke minst hvordan man kan gjøre undervisningen mer praksisrettet.»

Dette nettverket har på lik linje med de andre også jobbet med tolkningsarbeid, da både av læreplanmålinnhold, lokale læreplaner (prosjekt til fordypning) og vurdering. Jeg oppfattet det dithen at dette oppleves som et meget nyttig arbeid. «Det er viktig med felles oppfatning av læreplanmålinnhold, lokale læreplaner og vurdering på tvers av skolene. Det gir trygghet og kvalitetsikrer også i forbindelse med det at vi driver sensur for hverandre når det er eksamen.»

På spørsmål om hva som oppmuntrer og motiverer til deltakelse i faglig nettverksarbeid kom det mange positive utsagn:

«Erfaringsutveksling og det å høre nye ideer og ikke minst den sosiale biten ved samlingene er motiverende. Det gir meg egen læring og mange gode forslag til ny undervisningspraksis. Et friskt pust å kunne samles!»

«Det formelle som skjer i nettverket er viktig, samt de uformelle møtene med andre lærere innen samme fagområde er bra. Godt å høre hvordan andre skoler gjør ting og få nye ideer.»

Men der var også negativ holdning å spore:

«Jeg føler det ikke er noen konkret kobling mellom fagnettverk og fagteam ved skolen, overføringsverdien er lik null for meg!»

«Jeg bruker ikke fagnettverket og bryr meg ikke. Jeg forsøker alltid å få slippe å dra på disse da det oppleves som merarbeid og en «kjerringsyklubb». Jeg liker å holde på som jeg alltid har gjort. Klasserommet er min arena.»

Denne respondenten var veldig ivrig etter å få til intervjuet etter spørreundersøkelsen. For denne var det viktig å få fram at arbeid i fagnettverk etter hans mening er bortkastet tid og helt unødvendig bruk av tid og penger.

En annen ting som kom frem i intervju etter var at nye lærere ikke ble informert om fagnettverket, hva det jobbes med og hva det går ut på.

Nettverkskoordinator svarte i intervjuet følgende på spørsmål om hva hun ser som hinder for å bruke samlinger til kursing/faglig oppdatering:

«Økonomisk er det hinder da eksterne foredragsholdere koster. Da vi har ett nettverk med mange medlemmer blir det fokus på å klare få flest lærere med på samlingen og samtidig ikke bruke mer enn de tiltenkte 30 000 kr. En annen utfordring er at nettverket består av flere fagområder. Skal man kurse er det utfordrende å finne et tema som "alle" vil sette pris på. Da nettverkslederne også rullerer blir det lite fokus på å langtidsplanlegge slik at en samling kan rette seg mot ett fagfelt og at andre fagfelt vil få sine ønsker oppfylt på senere samlinger. Når vi planlegger er vi ute etter å nå flest mulig! Når fylket foreslår fokusområder burde de også tilby foredragsholdere innen hvert tema.»

Den største utfordringen ved å skulle koordinere nettverket er ifølge koordinator det å få innspill fra medlemmene mellom hver samling. *«Før samlinger er det liten respons og gjerne ingen ønske på tema. Etter samlingene har alle meninger om hva vi skulle og burde brukt tiden på.»*

Rektor ved denne skolen er positiv til at lærere samles i fagnettverk ifølge nettverkskoordinator, men det oppleves ikke at der er særlig stor interesse for hva som

arbeides med. Avdelingsledere for utdanningsprogrammet ved de ulike deltakende skolene deltar også fast på samlingene. *«Vi lærere er takknemlige for å få forlate skolen og møte nettverket. Vi setter stor pris på å komme oss bort fra klasserommet og få ny input. Men i forhold til elevene er det lite tilrettelegging. Dette ender med mye ekstraarbeid før og etter samlingene for oss lærerne med å tilrettelegge prosjekter og prøver. Samt noe dårlig samvittighet for å forlate dem.»*

Til slutt i intervjuet ba jeg nettverkskoordinator tilføye om der var ting denne mente var av betydning for undersøkelsen og avsluttet som følger:

«Nettverket er for de ulike utdanningsprogrammene en viktig arena vi ønsker å videreføre. Et gode å kjenne kollegaer fra andre skoler både ved faglige utfordringer og sensurering. Men nettverket kan brukes mer aktivt og med to faste samlinger i året. Jeg ønsker kvalitetssikring av nettverksarbeidet som sådan, det burde forplikte mer.»

Fagnettverk IV

Dette nettverket fikk jeg stor respons fra når jeg sendte ut spørreskjema. Jeg valgte her å se nærmere på 8 svar for at disse i størst mulig grad skulle være representativ for gruppen som helhet (Johannessen, Tufta og Christoffersen 2010). Svarene var veldig varierte og jeg sitter med en oppfatning om at dette fagnettverket ikke er godt strukturert. De 8 utvalgte svarene ble gjort også her tilfeldig med uttrekning blant svarene.

Mange var svært misfornøyde og kjente knapt til at der fantes et fagnettverk for dem. Jeg har registrert at de som ikke er fornøyde er lærere fra distriktskoler og fra små skoler med lite eller ingen fagteam innenfor sitt programområde. Ustruktur i oppdatering av medlemslister ser jeg som en mulig årsak da jeg bruker dokumentanalyse for å finne årsak til dette. Følgende utsagn er representativt for denne gruppen:

«Jeg vet at der er et fagnettverk for mitt fagområde, men jeg er aldri blitt kontaktet i denne forbindelse. Ingen ved min skole deltar i fagnettverket. Vi har forsøkt komme i kontakt med det men jeg vet ikke hvor jeg skal starte med å nøste. Kanskje denne undersøkelsen kan gi meg noen svar?»

Men, så viser det seg da at dette nettverket, med de *eksisterende* medlemmer fungerer helt etter intensjonen, og vel så det. De har samling minimum en gang i året, da helst over to dager ifølge nettverkskoordinator. De har arbeidet med konkretisering av læreplaner og vurdering spesielt. I tillegg har de hatt kursing med bruk av både interne og eksterne foredragsholdere i

ulike digitale verktøy, pedagogiske opplegg, didaktiske muligheter, emner fra fag, taksonomi osv. Delingskulturen er ikke god meldes det om. Det er stort sett nettverkskoordinator som legger ut ting i rommet i fronter.

Felles tolkningsarbeid har også her opplevdes som «*ekstremt nyttig*» slik en uttalte det. De positive svarte alle at arbeid med fokusområder fra samlingene fungerer sporadisk godt på de ulike skolene (de som er med da). Mest fokus rett etter samling. Motivasjon til deltakelse beskriver svarene til sammen slik en uttalte:

«Det er motiverende med dyktige kollegaer også fra andre skoler, erfaringsutveksling, og det å ha en ventil for frustrasjon som kan formidles videre oppover i systemet. Man får en liten følelse av å kunne påvirke ting.»

Som tilføyelse til slutt påpekte koordinator ved dette nettverket at de opplever at det settes av for lite tid til faglig nettverkssamarbeid, og for lite penger. Tid til å møtes og tid til å følge opp arbeid fra samlingene. Nettverkskoordinator forslo at det brukes minimum en planleggingsdag pr skoleår til slikt arbeid.

Rektorenes respons

De to rektorer fra de to ulike skolene (yrkesfag og studiespesialiserende fag) hadde svært like svar i intervjuene.

Det kom blant annet fram at de begge ikke hadde helt oversikten over de ulike fagnettverkene som fantes ved skolene deres, og heller ikke hva de ulike fagnettverkene driver på med. Begge visste når samlinger skulle være, og fortalte at de fikk kopi av innkalling med saksliste, men at de i liten grad så på dette. Det fins ingen naturlig kobling mellom rektor og fagnettverkene fikk jeg vite, og vet jo det fra mitt virke som koordinator selv at jeg svarer direkte under utdanningssjefen ved Troms fylke. Den ene rektoren ble alltid invitert med på faglige nettverkssamlinger men hadde aldri deltatt, den andre hadde ikke opplevd å være ønsket med. De fagnettverkene de kjente best til ved sin skole var følgelig de som hadde nettverkskoordinator ved skolen der de var rektor. De andre nettverkene opplevdes som mer perifer.

Begge var til tross for dette positive til faglig nettverkssamarbeid og ser på det som et ledd i den totale kompetanseutvikling og læring som skal finne sted på en skole. De ser på nettverksarbeid som *lærende* for sin skole da de har tro på at lærere ønsker å utvikle seg. I utgangspunktet ønsker de at alle lærere skal delta på samlinger i sine fagnettverk. Rektor ved

skolen med yrkesfag påpekte at det til tider var vanskelig å skulle få til da ikke alle fra et utdanningsprogram kunne være borte fra undervisningen samtidig. Den andre rektoren kunne fortelle at hans skole brukte en planleggingsdag pr år til fagnettverksarbeid, men var usikker på hva de andre skolene med tilhørende medlemmer gjorde. På spørsmål om overføringsverdien til skolen var de begge usikker hvordan konkret dette skal kunne vise seg, men de var overbeviste om at om nettverkene fungerer etter intensjonen om erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap så burde overføringsverdien være stor.

På spørsmål om hvordan nettverkskoordinatorer rekrutteres fikk jeg til svar at dette skjedde via nettverket, og mente det ikke var noen formell søkning for dette. Ifølge mine dokumentanalyser stemmer dette.

Når det gjelder rektorenes oppfattelse av kvaliteten på nettverksarbeidet og tanker for videre drift at disse lar jeg utsagnet stå som det ble sagt:

«Det faglige nettverksarbeidet er for mye frikoblet fra skolene. Mer oppfølging fra rektor nødvendig da kvalitetssikring er nødvendig. Det må bevilges mer penger til nettverksarbeid for at det skal fungere da flere samlinger må til. Metodikken bør gjennomgås, kanskje er noen nettverk for store og bør deles opp i mindre. Fagnettverkstrukturen må bestå da det er eneste faglige forankringen lærere har, og for at skolene skal fungere etter intensjonen om å være lærende organisasjoner er dette et «must»-arbeid!»

3.5.3 Dokumentanalyse

Når man bruker dokumentanalyse i kvalitative undersøkelser vil det si at man bruker tekst som er skrevet av andre, i en annen hensikt enn til undersøkelsen. Det kan være både en fordel og en ulempe, da det hele avhenger av hvilken kilde et er snakk om, og til hvilket bruk (Jacobsen 2005:164). Troverdigheten ved dokumentene er viktig.

I min analyse har jeg valgt å se på møteinnkallinger, sakslister og referat fra samlingene for dokumentanalyse. I tillegg har jeg tatt for meg rommene i fronter til hvert av nettverkene. Dette har gitt meg føringer for nettverkens identitet og engasjement. Jeg har identifisert dokumentene som vesentlige for å forstå det enkelte fagnettverks struktur og arbeidsmetoder. Dette er interne men offentlige dokumenter. Jeg henviser til disse gjennom analyse av innsamlet data, og går ikke spesifikt gjennom disse utover dette. Dokumentene som helhet har blitt brukt som en bekreftende del av meg da for å sjekke ut antall samlinger pr år, antall

deltakelse og fokusområder. Det har vist seg å være stor deltakelse på de samlingene som har vært i alle de fire nettverkene, sett bort fra at ikke medlemslisten er riktig for siste fagnettverk.

I tillegg har jeg brukt dokumenter hentet fra politisk nivå i Stortinget og Kunnskapsdepartementet for å finne de overordnede føringene for faglig nettverksarbeid. Jeg har også brukt strategidokumenter utarbeidet for Troms fylkeskommune spesielt i denne forbindelse. Disse er offentlige dokumenter som finnes på offentlige nettsider og er henvist til i fotnoter her.

Utvalget av dokumenter er gjort ut fra hva jeg mener er viktig med hensyn til å finne forklaringer og svar på problemstillingen. Dokumentene har jeg først lest gjennom for å skaffe meg en oversikt over intensjonen med fagnettverk i videregående skole, og så henvist til i teoridelen av oppgaven.

Målsettingen er at dokumentanalysen, spørreskjema og de individuelle dybdeintervjuene skal utfylle hverandre slik at jeg finner svar på problemstillingen og gi et nyansert bilde av den oppfattede virkeligheten.

3.5.4 Oppsummering av dataanalyse

Ifølge nettverkskoordinatorene og rektorene så fungerer de fire fagnettverkene etter intensjonen totalt sett. Alle fire nettverkene har til nå drevet med erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfelleskap med kompetanseutvikling som mål. Ut fra svarene jeg fikk oppdaget jeg at majoriteten av respondentene hadde sett på de to variablene erfaringsutveksling og kunnskapsdeling som ett. I to av nettverkene delte de det noe og det kom da fram at de hatt noe fokus på kursing og faglig oppdatering gjennom bruk av interne og eksterne foredragsholdere. Det da i tillegg til fokus omkring satsningsområdene gitt i intensjonen. Det er i alle nettverk sedvane for deling av arbeid, men dette blir i størst grad gjort ved samlingene. Deling gjennom fronter har ikke lik stor omslutning. Mange melder om at delingsarbeidet i fronter føles som merarbeid. Tolkningsfelleskap omkring læreplaner og vurdering var alle enstemmig enige om at er et meget vellykket og nødvendig arbeid. Resultater av tolkningsarbeid har alle tatt med seg inn i skolen igjen for å bruke i sin arbeidshverdag. I de fungerende fagnettverkene er medlemmene stort sett fornøyde og ser på dette arbeidet som nyttig i sin arbeidshverdag. Det er kun få enkelttilfeller som er negativ til dette nettverksarbeidet.

Det er stort sett økonomi som setter begrensning for hva nettverkene får til. Alle koordinatorene brukte dette som argument. I dokumentanalysen fant jeg i mandatet for fagnettverkene i videregående skole i Troms fylkeskommune ut at pengene som nettverkene har til rådighet ikke blir brukt i den hensikt de er ment. Det er meningen at de 30.000 kr hvert nettverk får pr år skal dekke eksterne foredragsholdere og eventuell leie av lokale. Lokale er dessuten til gratis disposisjon på fylkesbygget i Tromsø så dette skulle ikke være nødvendig å bruke pengene til heller. Det at de fleste nettverk, tre av de fire som er med i undersøkelsen, bruker pengene til å dekke reise og opphold til deltakere ved samlinger gjør at det oppleves som lite. I hovedsak bør nettverkssamlinger arrangeres i sentral-Tromsø, slik at de mindre distriktskolene da blir de reisende. Meningen er at den enkelte skole da skal dekke reise, opphold og vikar da distriktskolene i budsjettildelingen blir tildelt ekstra midler til slike formål. Dette fikk jeg informasjon om av Nettverksleder ved utdanningsetaten i Troms fylkeskommune, Keileen A. Jacobsen.

Nettverkskoordinatorer forteller om utfordringer omkring det å finne tema til samling som er i alles interesse. I forkant av samlinger blir det bedt om innspill men det kommer liten respons mens det i etterkant er mange sterke meninger. 10 % ressurs oppleves også som lite. Det legges mye arbeid ned fra koordinators side, både når det gjelder planlegging og tilrettelegging av samlinger og det å holde seg faglig oppdatert. Nettverkskoordinator er den som skal holde sitt fagnettverk oppdatert på endringer i fagområdene til nettverket og formidle dette videre. De fleste koordinatorene bruker fronter, men opplever at det er få som bruker dette og derved er følelsen av å gjøre bortkastet arbeid ikke uvanlig. En annen utfordring er forankringen til skolen, som oppleves svak. Det blir gitt rom for faglig nettverkssamarbeid men det vises liten og ingen interesse fra skoleledelsens side.

Rektorene i undersøkelsen var veldig like i sine svar i intervjuene. Begge er i utgangpunktet positive til nettverkssamarbeid og ser på det ikke bare som greit, men også som en nødvendighet for at skolen skal kunne være en lærende organisasjon (Peter Senge 1990 m.fl). Det å dele erfaringer, få ny kunnskap og gjøre den til sin egen i sin skolehverdag er nødvendig og forventet fra rektors side. De er begge derfor veldig *for* at ordningen fortsetter, og håper at det kan bevilges enda mer penger til dette arbeidet. Overføringsverdien sier de er høy.

4 Kapittel 4: Drøfting

4.1. Handlingsrom i fagnettverkene

Man har ulike handlingsrom i virksomheter. En type stillings handlingsrom i en virksomhet trenger ikke være lik den samme type stillings handlingsrom i en lignende type virksomhet. Man sier at om man har handlingsrom har en også makt. Makt over det arbeidet en skal utføre er viktig for å kunne ha handlingsrom (Jacobsen 2006). Handlingsrommet i nettverksarbeidet er stort innenfor rammen det er gitt. Nettverkskoordinatorer er gitt mandat av fylkesutdanningssjefen, og står fritt til å gjennomføre samlinger slik en mener er mest formålstjenlig. Man ønsker å jobbe med tillitt og ha myndighet til å ta beslutninger som er avgjørende i og for ens arbeid (Irgens 2011). De beslutninger som blir bestemt i nettverkene er de som til enhver tid gjelder. Fagnettverkene skal via fylkesutdanningssjefen i etterkant av utarbeidelse av for eksempel lokale læreplaner alltid få godkjent dette arbeidet. Ut over beslutninger i forhold til utarbeidelse av lokale læreplaner står fagnettverkene fritt til å bruke fagnettverkene som de ønsker, så lenge de holder seg til intensjonen.

Slik jeg opplever det så har utdanningsetaten delegert handlefrihet til nettverkene og man har så langt hatt tillit slik at nettverkene kan ha høy grad av selvledelse er. På den måten har de lagt til rette for å utnytte potensialet som den intellektuelle kapital i skolene representerer slik også Jacobsen og Thorsvik (2008) slår fast. Ledere kan være kritiske til selvledelse fordi det innebærer en følelse av å miste noe av kontrollen. Å delegere handlefrihet uten noen garanti for at medarbeiderne vil fremme bedriftens mål, bygger på tillit. Ved overføring av handlefrihet og beslutningsmyndighet til ansatte, skjer det en forskyvning i maktbalansen mellom ledere og kunnskapsmedarbeidere. Tilbakemeldingene fra undersøkelsen viser at nettverksleder i utdanningsetaten har full tillit til fagnettverkene og deres arbeid.

4.2. Ressursbruk

For å kunne utføre en jobb skikkelig må man ha tilgang til rett type, og nok, ressurser. Da ressursene i nettverkene er knappe med kr 30.000 pr år, begrenses dette handlingsrommet i seg selv. Den ideelle driften av fagnettverkene ville være å kunne gjennomføre i alle fall to samlinger pr år, en på høsten og en på våren. Jeg mener at hyppighet vil gi større mulighet for oppfølgingsarbeid og et mer forpliktende arbeid. Nå har undersøkelsen vist at det hersker misforståelser omkring bruk av de tilgjengelige midlene, og jeg vil anta at ny informasjonsrunde fra fylkesutdanningsetatene ut til fagnettverkene vil kunne gjøre store endringer for nettverksarbeidet bare det alene. Forventninger om at det er den enkelte skoles

ansvar for å dekke reise- og oppholdsutgifter bør komme tydelig frem fra utdanningsetaten slik at det ikke er tvil om dette.

Irgens (2011:66) kaller myndiggjøring for *empowerment*, og beskriver det som å utvide handlingsrommet og beskriver det også som mektiggjøring av folk. Han sier at jo mer empowerment i alle ledd, jo mer effektiv vil organisasjonen være. En leder med liten empowerment har negativ påvirkning på de ansattes moral. Man har mer respekt for både ledelsens, medarbeiderens og ens eget arbeid om en har tilgang til tilstrekkelige ressurser og virkemidler til å få utført arbeidet effektivt.

4.3. Arbeid i fagnettverk

Intensjonen med nettverkssamarbeid i videregående skole slik kunnskapsdepartementet har lagt opp til gjennom den nye reformen er som nevnt kunnskapsutvikling, erfaringsutveksling og tolkningsfellesskap. I forbindelse med reformen ble det også bestemt at spesielt læreplan med kompetansemål i faget Prosjekt til fordypning¹¹ skulle utarbeides lokalt. Utarbeidelse av lokale læreplaner i fellesskap i nettverkene har etter tilbakemeldinger i undersøkelsen min vist seg å være et nyttig arbeid som alle nettverkene har vært delaktig i.

Skolens utviklingsplan og lokale læreplaner bør henge tett sammen, og til sammen utgjøre skolens virksomhetsplan. Ansvar for de lokale læreplanene ligger på den enkelte skole og utviklingen av læreplanene må støttes av virksomhetsplanen, kvalitetsvurderingsarbeid og samhandling. Dette arbeidet er satt ut til de ulike fagnettverkene i fylket, og undersøkelsen viser at dette er et arbeid som majoriteten i studiet er engasjert i.

Det kom frem i undersøkelsen at ikke alle medlemmene i fagnettverkene var fornøyd med faglig nettverkssamarbeid slik det er lagt opp. Spesielt lærere fra videregående skoler som ligger utenfor Tromsø gav tilbakemelding om at de ikke følte seg like inkludert. Hva som er årsaken til det ikke kom frem av undersøkelsen, men jeg antar at det har med avstand og ressurser å gjøre. Det at ikke fronter fungerer som delingsarena antar jeg også gjør sitt til at de som med ikke fysisk nærhet lett kommer i skyggen. Men også motstand mot team- og nettverksarbeid generelt kom fram. Det skulle ha gjensidig syn i hverandres arbeid og – metoder kan ifølge Katzenbach og Smith (1993) slik jeg viser til i teorien, oppleves som både tidkrevende, usikkert og risikabelt, noe flere respondenter gav tilbakemelding om. En av årsakene kan også være manglende fokus på iverksettingen slik jeg viser til i Roos, Krogh og

¹¹ Forskrift og veiledning til Prosjekt til fordypning vg1 og vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>

Roos (2005) som har skrevet en del om strategi, da med tanke på både innføring, iverksettelse og implementering av endringer. Om implementering av ny strategi, eller nye arbeidsmetoder, som her faglig nettverksarbeid, skal bli vellykket, må tydelighet i iverksettelsen finne sted. Slik jeg oppfatter det av responsen blant medlemmene i fagnettverkene oppleves avstanden som stor mellom de som «styrer» butikken og «gulvfolket».

Utdanningsdirektoratet legger opp til at arbeidet med læreplaner kan organiseres på flere måter og nettverkssamarbeid mellom skoler er en måte. Troms fylke har valgt denne arbeidsformen for læreplanarbeid, men det foreligger ingen maler eller andre direktiv for hvordan dette arbeidet skal foregå. Utdanningsdirektoratet påpeker særlig viktigheten med å involvere lærere og andre med særlig ansvar for det lokale arbeidet med læreplaner. Dette for å forankre og sikre tilslutning til beslutninger og valg. Arbeidet er også å se på som en del av den kontinuerlige kunnskapsutviklingen og erfaringsdelingen som er ment i nettverksarbeid. En slik måte å arbeide på fører i større grad til læring i fellesskap, læring i nettverk. Hensikten med læring i nettverk er at dette skal føre til organisasjonslæring.

Ved å utvikle og dele erfaringer unngår en å bli blind for egen praksis da man kan se det man gjør i kontrast til andres erfaringer. Det er i fagnettverkene i skolen da snakk om at deltakere i nettverkene arbeider ut fra samme utgangspunkt, felles læreplaner og med opplæringsloven som det overordnede. For at læring i nettverket skal kunne finne sted er dette med sammensetningen viktig, ikke minst for at det skal kunne utvikle seg en god sosialkulturell kontekst (Wadel 2002). Han beskriver i sin bok mellomliggende former for læring, læring i nettverk og læring i skole sett fra nettverksdeltakere.

Under intervjuene kom det fram at den sosiale delen ved nettverksarbeid er vel så viktig som det faglige fokus. Wadel (2002) sier at læring er mellommenneskelig forankret i sosiale relasjoner. Det sosiale oppleves som «vitamin» til skolehverdagen kom det fram, og ved høy sosial trivsel yter vi bedre og mer ifølge han. Det å utvikle et felles verdigrunnlag for skolene i fylket gir trygghet for den enkelte lærer. Også opplevelsen av å utvikle seg som menneske er et viktig aspekt. Dette understøttes av Irgens (2011) slik jeg viser til i teoridelen omkring hva som kjennetegner de gode skolene. Irgens brukte begrepet *skoleetos* når han beskrev felles helhetstenking med felles praksis bygget på felles verdier og normer.

Erfaringsutveksling i nettverksarbeid slik denne undersøkelsen viser, vil si at medlemmer deler og drøfter sine erfaringer fra skolehverdagen med hverandre. Det være seg både undervisningsmetoder, arbeidsopplegg, oppgaver og disiplinære forhold i skolen. Når man

tilegner seg kunnskap og anvender denne på en måte at det fører til endring i atferd sier blant andre Irens (2011) at læring har funnet sted. Når en slik endring fører til endring av arbeidspraksis totalt for en virksomhet sier han videre at organisasjonslæring har skjedd. Dette har jeg gått gjennom i teoridelen og gjennom undersøkelsen har det vist seg at faglig nettverkssamarbeid har ført til varige endringer både hos enkeltindivider, den enkelte skole og for de videregående skolene i Troms fylkeskommune. Ved faglig nettverksarbeid hvor man har erfaringsutveksling og kunnskapsdeling som fast på dagsplanen på samlinger legger man til rette for internalisering, og derved til ny egenpraksis hos den enkelte som igjen fører til eksternalisering. Jeg viste til dette i forklaringen til hvordan taus og eksplisitt kunnskap kan forsterke hverandre i teoridelen (Jacobsen og Thorsvik 2008). Dette vil ved slikt arbeid gå i sirkel, og man vil hele tiden utvikle seg, og derved også skolen som sådan. Dette er slik disse forfatterne jeg viser til her kaller *modellæring innenfor sosial læringsteori*, det at man kan lære av det andre kan og vet slik medlem i nettverkene gjør. Individuell læring er en forutsetning for organisatorisk læring da skolene som organisasjon består av enkeltindivider. Dette har jeg beskrevet i gjennomgang av Kaufmann og Kaufmann (2009) sin «læringsløk» i teoridelen beskrivelse av læring.

En forutsetning for at organisasjonslæring er at dobbelkretslæring finner sted i skolen (Jacobsen og Thorsvik 2008, Irgens 2011). Det gjør man via bruk av fagnettverk. Når medlemmene utveksler erfaringer er det ikke bare snakk om *hvordan* man gjør ting, men også *hvorfor*. Gjennom faglig nettverkssamarbeid vil jeg nå tørre påstå at *metalæring* skjedd, da skolene i langt større grad er lærende organisasjoner nå enn hva som var tilfellet tidligere.

I min beskrivelse av skolen som lærende organisasjon viser jeg til flere teoretikere som alle støtter samme teori (Senge 1990, Kaufmann og Kaufmann 2009 m.fl). For å få det til må det skapes arenaer som fremmer både sosialt arbeid og overføring av kunnskap (Jacobsen og Thorsvik 2008). Dette skjer via både erfaringsutveksling og tolkningsfellesskap. Felles forståelse er et nødvendig utgangspunkt mente alle respondentene omkring dette. Også tilgang på ny informasjon, faglig oppdatering og kursing brukes i de ulike fagnettverkene.

4.4. Å lære seg å lære

Lars Svedbergs (2002) teorier om gruppepsykologi, hvor han tar for seg elementer ved det å jobbe i grupper er interessant i denne oppgavens sammenheng. Tenker da spesielt på samspillet som skal til for at «fra jeg» blir til et «vi». Dette er elementer jeg har med i undersøkelsen som da går på motivasjon og utbytte for den enkelte deltaker i nettverkene. En rekke undersøkelser viser at kvaliteten i en skole ikke bare er et resultat av hva den enkelte lærer gjør i sin individuelle jobbutførelse, men også hva lærere gjør som et samlet personale.

Svedberg (2002) ser også på organisasjon, ledelse og læring, og belyser dynamikken som må finnes mellom lederne og de som ledes. Dette er også i tråd med det Wadel (2002) skriver om det å lære å lære i lag, som er noe av dette det handler om når jeg snakker om å ta med seg tilbake kunnskapen man har fått i nettverksarbeidet til skolen og internalisere dette i sitt daglige arbeid. Kollektiv utvikling og læring er et mål i seg selv, slik Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010) beskriver gjennom modellen i figur 2 i kapittel 2.1.

Skolen har et samfunnsmessig verdigrunnlag og kan ifølge Svedberg (2002) kalles institusjon. Skolen uttrykker de grunnleggende verdier og vurderinger i vårt samfunn, og hver skole kan sies å være en organisasjon. Som oppgaven min bygger på er dagens skole inndelt i avdelinger og fagteam, gjerne på tvers av disse. I tillegg er der faglige nettverk opprettet på tvers av skolene. Tanken bak denne organiseringen er det å utvikle den kollektive kompetansen i nettverkene (Svedberg 2002, Jacobsen og Thorsvik 2007, Kaufmann og Kaufmann 2009). Den sosial-kognitive læringen slik Kaufmann og Kaufmann (2009) viser til i sin modell "læringsløken" er det lik drøftingene til Svedberg (2002) om sosial kontekst i gruppen.

Gregory Batesons (1972) analyse av læring er vesentlig i mye av læringsteorier brukt av andre teoretikere senere, da spesielt når det omhandler forståelse omkring kunnskap og læring (Svedberg 2002). Bateson mente at læring ikke kan ses på isolert, at der fins læringssammenheng. Tidligere har jeg belyst Ikujiuro Nonakas (1994) analyse av forholdet mellom eksplisitt og taus kunnskap i organisasjoner. Bateson viser til en annen form for læring, hvor kunnskap og læring da ikke kan ses isolert. Man må ifølge han knytte begge delene til konteksten for å se den *symbolske kunnskapen*. Den symbolske kunnskap er noe man har lært hvordan skal være men egentlig ikke forstått, erfaringer tilsier at "slik skal det være". En slik selvfølgelighet er det man ønsker å fremme i skolen om jeg tolker Bateson (1972) rett.

Det er med bakgrunn i drøftingene over jeg i oppsummeringen konkluderer med at faglig nettverksarbeid som arbeidsmetode for kompetanseutvikling og læring til dels fungerer etter intensjonen og bør videreføres.

5. Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon

Begrepet "lærende skole" ble innført i skolesektoren allerede på 70-tallet. Skolen må tilpasse seg et samfunn i stadig endring. Endringer i samfunnet fører til endret styring av skolen, og det daglige fokus. Skolene bør ikke låse seg til en bestemt strategi omkring hva som er god organisering av lærerens arbeid. Skolene har ulik forbedringskapasitet og kvalitetsutviklingspotensialet varierer. Men uansett styring i skolene arbeides det i fagnettverkene på tvers og uavhengig av disse.

"Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte." står det i stortingsmelding 22¹². Undervisning med god kvalitet og motiverte lærere er vesentlig for skolen. Kunnskapsløftet viser forslag til samarbeidsstrukturer for å få gode resultater i utviklingsarbeid og felles læring i skolen. Kompetanseutvikling er skoleledelsens ansvar, men skoleeier og utdanningsinstitusjoner er ment som samarbeidspartnere.

Representantene jeg har hatt med i undersøkelsen mener jeg er representative for typiske i sine roller i nettverkene. Spesielt nettverkskoordinatorers rolle som har felles mandat gjennom skolens sentrale styringsdokumenter. Samlet mener jeg dette tilsier at funnene i min undersøkelse er av nytte både for meg som nettverkskoordinator og – medlem i fagnettverk, for rektorer og for fylkesutdanningssjefen i hans valg omkring videre drift av fagnettverk i videregående skole i Troms fylkeskommune skal fortsette eller ikke.

Som svar på problemstillingen ser jeg at nettverkene fungerer til dels etter intensjonen og bør videreføres, dog med noe innsnevret fokusområder. Dette støttes av de fleste deltakerne i undersøkelsen. En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. «*Gode enkeltlærere er en nødvendighet, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole*» (Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010)).

¹² Stortingsmelding 22: Motivasjon, mestring og muligheter:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/10/1.html?id=641344>

Fagnettverkene har vært et satsningsområde med høy grad av vellykkethet siden 2006. Intensjonen var å gi lærere på tvers av ulike skoler mulighet til å møtes til felles kompetanseutvikling og læring. Faglig nettverksarbeid er ment å skulle kunne gi høy grad av skoleetos; en kollektiv bevissthet og felles praksis som også pågår kontinuerlig når lærere arbeider individuelt i klasserommet (Irgens 2011 m.fl). Dette er en dyd av nødvendighet skal skolene klare å holde tritt med samfunnets krav og forventninger. Resultatet av undersøkelsen viser at erfaringsutveksling og kunnskapsdeling ikke fungerer i den grad det er ment. Slikt arbeid foregår i alle nettverk, men det er få som viser til endret individuell praksis i sitt daglige arbeid. Deling av arbeidsopplegg og annet via nettstedet fronter fungerer ikke i sin hensikt hos noen av nettverkene. Tolkingsarbeid er derimot noe alle respondentene ser på som en dyd av nødvendighet. Så lenge kunnskapsdepartementet har lagt føringer om at ansvaret for utarbeidelse av lokale læreplaner skal ligge hos skolene, er faglig nettverksarbeid en dyd av nødvendighet. Selv om ikke erfaringsutveksling og kunnskapsdeling har fungert med tilfredsstillende overføring til helhetlig kompetanseutvikling og læring i skolene, så er tolkningsarbeidet av såpass viktig karakter at det alene som hensikt bør være en grunn til videreføring av nettverksarbeidet mellom skolene.

Som sagt, faglig nettverksarbeid i videregående skole i Troms fylkeskommune bør videreføres. Dette med de justeringene respondentene har kommet med ønsker om. Kort oppsummert er det, her i min prioriterte rekkefølge:

- Ny informasjonsrunde fra utdanningsetaten om hva fagnettverkene intensjon er og hvordan tilgjengelige midler er ment brukt (Jacobsen 2005/2008, Roos, Krogh og Roos 2005 m.fl)
- Full oppdatering av medlemslistene
- Større forankring i ledelsen ved den enkelte skole (Irgens 2011 m.fl)
- En fast planleggingsdag pr år satt av til faglig nettverksarbeid
- Føringer for at det bør være minimum 2 samlinger pr skoleår
- Rutiner for ivaretagelse av nye nettverksmedlemmer (Roos, Krogh og Roos 2005 m.fl)
- Noe som ikke fungerer er deling og bruk av eget og andres arbeid gjennom den pedagogiske plattformen fronter. Her har man en utfordring og andre arena bør vurderes. Der er ting under utvikling, som NDLA, men der fins sikkert andre måter?
- Bør omhandle mest fokus på felles tolkningsarbeid når det gjelder vurdering og læreplaner

I det hele tatt handler faglig nettverksarbeid om å etablere rom for både individuelt og kollektivt arbeid (Andreassen, Irgens og Skaalvik, 2010). Med kollektivt arbeid tenker jeg da på felles utarbeidelse og bruk av lokale læreplaner, felles forståelse og tilnærmet lik bruk av læreplaner (sentralgitte) og felles forståelse og gjennomføring av vurdering. Man kan si det slik begrepet *skoleetos* blir brukt, en felles praksis bygget på et sett av verdier og normer som kjennetegner personalet som et kollektiv (Irgens 2011). Fellesskap, enhet og forståelse bør være viktig fokus for videregående skoler i Troms fylkeskommune.

6. Kapittel 6: Kilder og litteraturhenvisning

Andreassen, Roy-Asle, Irgens, Eirik J. og Skaalvik, Einar M. (2009), *Skoleledelse – betingelser for læring og ledelse i skolen*, Tapir akademisk forlag

Andreassen, Roy-Asle, Irgens, Eirik J. og Skaalvik, Einar M. (2010), *Kompetent skoleledelse*, Tapir akademisk forlag

Hellevik, Ottar (2002), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
Irgens, Eirik J., (2011), *"Dynamiske og lærende organisasjoner – ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring"*, Fagbokforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar (2005), *"Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode"*, 2.utgave. Høyskoleforlaget

Jacobsen, Dag Ivar, (2006), *Organisasjonsendringer og endringsledelse*, Fagbokforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan, (2007), *Hvordan organisasjoner fungerer*, Fagbokforlaget

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010), *Samfunnsvitenskapelig metode*, 4. utgave. Abstrakt forlag

Katzenbach, Jon R. & Smith, Douglas K. (1993), *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business School Press

Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid, (2009), *Psykologi i organisasjon og ledelse*, fagbokforlaget

Kvale, Steinar (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag AS

Nokana, I. (1994), A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, kap.5:14-37, Oxford University Press

Roos, Göran, Krogh, Georg Von og Roos, Johan (2005), *Strategi, en innføring*, Fagbokforlaget

Ryen, Anne (2002), *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Senge, Peter, (1990), *Den femte disiplin – kunsten å skape den lærende organisasjon*, Hjemmets bokforlag

Svedberg, Lars, (2002), *Gruppesykologi – om grupper, organisasjoner og ledelse*, Abstrakt forlag

Thagaard, Tove (2009), *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Fagbokforlaget

Wadel, Cato, (2002), *Læring i lærende organisasjoner*, SEEK a/s Fjekkefjord (forlag)

Wadel, Cato, (2005), *Motivasjon og læring i skolen*, SEEK a/s Fjekkefjord (forlag)

Yin, Robert K. (2003), «*Case study reasearch – Design and Methods*», 3. Utgave. Sage Publications

Kunnskapsdepartementet (2004):, stortingsmelding 30, *kultur og læring*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/7.html?id=404492>

Kunnskapsdepartementets stortingsmelding 22, *motivasjon-mestring-muligheter* (2010-2011):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/10/1.html?id=641344>

Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Materiell-for-helhetlig-arbeid-med-laringsmiljoet/>

Veileder til opplæringsloven kapittel 9a:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/1.html?id=437837

Kunnskapsdepartementet om opplæringslovens § 9a-1:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/1.html?id=437837

Opplæringsloven: <http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html>

Læreplanverkets generelle del:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Kunnskapsdepartementet om kunnskapsløftet:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

Utdanningsdirektoratet, læreplaner:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/>

Utdanningsdirektoratet, Prosjekt til fordypning:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>

Troms fylkeskommunes utdanningsetat:

<http://www.tromsfylke.no/Tjenester/Utdanning/Videreg%c3%a5endeoppl%c3%a6ring/tabid/72/Default.aspx>

Figurliste

Figur 1: Problemstilling: faglig nettverksarbeid legger grunnlag for utvikling av lærende skoler.....	10
Figur 2: Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010).....	16
Figur 3: Fire ulike former for læring (Jacobsen og Thorsvik 2008:327).....	18
Figur 4: Hvordan taus og eksplisitt kunnskap kan forsterke hverandre (Jacobsen og Thorsvik 2008) .	19
Figur 5: "Læringsløken" (Kaufmann og Kaufmann 2009:186).....	31

Vedlegg 1: Forespørsel til Troms fylkeskommune ved utdanningsetaten

Mail til Troms fylkeskommune 02.04.12 vedrørende tillatelse til bruk av ansatte til undersøkelsen:

Forespørsel om tillatelse til intervju av utvalgte skoleledere, nettverkskoordinatorer og lærere i forbindelse med studie av nettverksarbeid

Jeg er underviser ved Tromsø maritime skole og er også i ferd med å ta en MBA-grad (master of business administration) ved Universitetet i Nordland. I den forbindelse er jeg i ferd med å skrive en masteroppgave som bygger på kunnskapsutvikling i videregående skole. Jeg ønsker å se på hvilken rolle fagnettverk har hatt i utviklingen av kunnskapsutvikling og læring i den videregående skole i Troms fylkeskommune.

I henhold til intensjonen med nettverksarbeidet skal disse være lærende i den forstand at det skapes dialog, erfaringsutveksling og refleksjon, som grunnlag for endring og utvikling av arbeidspraksis. Tema er derfor om nettverksarbeidet fungerer etter intensjonen.

Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan bidrar erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfelleskap i fagnettverk til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune:*

- på organisasjonsnivå (overføringsverdi til skolene)?

- på individnivå (for deltakerne)?

Jeg spør i denne forbindelse om tillatelse til å spørre utvalgte rektorer, nettverkskoordinatorer og lærere ansatt ved ulike videregående skoler i Troms om deltakelse i undersøkelsen.

Håper på rask og positiv tilbakemelding. Kan eventuelt nås på mobil 922 64 170. Om jeg ikke har fått svar fra dere innen 13. april anser jeg forespørselen min som godkjent.

Sender vedlagt intervjuguidene som er tenkt brukt om interesse.

Med vennlig hilsen

Merete Bakkeby

Lærer

Tromsø Maritime Skole

(+47)77793131/922 64 170

Vedlegg 2: Forespørsel til rektorer ved skolene

Merete Bakkeby
Lomvassvegen 6
9100 Kvaløysletta

26.03.12

Videregående skoler i Troms fylkeskommune
v/rektor

Forespørsel om intervju i forbindelse med studie av nettverksarbeid

Jeg underviser til daglig ved Tromsø maritime skole og er også i ferd med å ta en MBA-grad (master og business administration) ved Universitet i Nordland. I den forbindelse er jeg i ferd med å skrive en masteroppgave som bygger på kunnskapsutvikling og læring i videregående skole. Jeg ønsker å se på hvilken rolle fagnettverk har hatt i utviklingen av kunnskapsutvikling og læring i den videregående skole i Troms fylkeskommune.

I henhold til intensjonen med nettverksarbeidet skal disse være lærende i den forstand at det skapes dialog, erfaringsutveksling og refleksjon, som grunnlag for endring og utvikling av arbeidspraksis. Tema er derfor om nettverksarbeidet fungerer etter intensjonen.

Jeg spør i denne forbindelse om tillatelse til å intervju deg. Ber også om tillatelse til å forespørre nettverkskoordinatorer samt et utvalg lærere ved din skole.

Fokusområdet i intervjuet vil være *forventninger, motivasjon og læringsutbytte*. Jeg vil i forkant av intervjuet sende over spørsmålsstillingen slik at dere kan være forberedt. Om ønskelig kan spørsmålene behandles skriftlig og sendes meg. Da blir det ikke intervju men er like brukbart til undersøkelsen likevel.

Håper på rask og positiv tilbakemelding. Kan eventuelt nås på mobil 922 64 170.

Med hilsen

Merete Bakkeby

Vedlegg 3: Spørreskjema lærere

Problemstilling:

Hvordan bidrar erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap i fagnettverk til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune:

- på organisasjonsnivå (overføringsverdi til skolene)?

- på individnivå (for deltakerne)?

Generell informasjon:

Navn: _____

Skole: _____

Lærer i nettverk: _____ Antall år: _____

Hvordan vil du kategorisere ditt fagnettverk: Velfungerende
 Fungerende
 Fungerer ikke

Erfaringsutveksling:

1. Legges det opp til erfaringsdeling i ditt nettverk? (hvis nei, gå videre)
 - a. Hvordan foregår dette arbeidet?
 - b. Fører erfaringsdeling nettverksarbeidet til ny arbeidspraksis for deg?
2. Brukes Fronter som samarbeidsarena utenom samlingene? (hvis nei, gå videre)
 - a. Deler du selv arbeid i Fronter med nettverket?
 - b. På hvilken måte opplever du det andre deler i Fronter som nyttig i eget daglig arbeid?
3. Hvordan opplever du at fagteamet på skolen din jobber med tema fra nettverket mellom nettverkssamlingene?

Kunnskapsdeling:

4. Brukes samlinger i ditt fagnettverk til kursing/faglig oppdatering? (hvis nei, gå videre)
 - a. Er det medlemmer fra nettverket som utfører?
 - b. Brukes eksterne foredragsholdere?
 - c. Hvilke emner har det vært fokus på?
 - d. I hvilken grad opplever du dette arbeidet som nyttig i din arbeidshverdag?

Tolkningsfellesskap:

5. Har fagnettverket så langt jobbet med felles tolkningsarbeid?(hvis nei, gå videre)
 - a. Med lokale læreplaner
 - b. Med innhold i læreplaner i utdanningsprogram?
 - c. Med vurderingsarbeid?
 - d. I hvilken grad opplever du felles tolkningsarbeid som nyttig i din arbeidshverdag?

Oppsummerende:

6. Hva er det som oppmuntrer deg til deltakelse i nettverket?
7. Har du noen formening om fokusområdene til nettverksarbeid slik utdanningsdirektoratet har lagt føring for? (1-bedre vurderingspraksis, 2-pedagogisk bruk av IKT og 3-kvalitetssikring av prosjekt til fordypning)
8. Har du noe å tilføye som du mener er av betydning for undersøkelsen?

Vedlegg 4: Spørreskjema nettverkskoordinatorer

Problemstilling:

Hvordan bidrar erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap i fagnettverk til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune:

- på organisasjonsnivå (overføringsverdi til skolene)?

- på individnivå (for deltakerne)?

Generell informasjon:

Navn: _____

Skole: _____

Nettverkskoordinator for: _____ Antall år: _____

Arrangert antall samlinger: _____ Lærer i fagområdet antall år: _____

Hvordan vil du kategorisere ditt fagnettverk: Velfungerende

Fungerende

Fungerer ikke

Erfaringsutveksling:

1. Legges det opp til erfaringsdeling i ditt nettverk? (hvis ja, svar a og b)

a. Hvordan foregår dette arbeidet?

b. Fører erfaringsdeling nettverksarbeidet til ny arbeidspraksis for deg?

Hvis nei:

c. Har det vært et bevisst valg ikke å ha arena for erfaringsdeling? Hvis ja, kan du si noe om hvorfor?

2. Brukes Fronter som samarbeidsarena utenom samlingene? (hvis ja, svar a og b)

a. Deler du selv arbeid i Fronter med nettverket?

b. På hvilken måte opplever du det andre deler i Fronter som nyttig i eget daglig arbeid?

Hvis nei:

c. Hva opplever du som hinder for å kunne bruke Fronter som samarbeidsarena utenom samlingene?

3. Hvordan opplever du at fagteamet på skolen din jobber med tema fra nettverket mellom nettverkssamlingene?

Kunnskapsdeling:

4. Brukes samlinger i ditt fagnettverk til kursing/faglig oppdatering? (hvis ja, svar a, b og d)
- a. I hvilken grad brukes da intern og ekstern foredragsholder?
 - b. Hvilke emner har det vært fokus på?
 - c. I hvilken grad opplever du dette arbeidet som nyttig i din arbeidshverdag?
Hvis nei:
 - d. Hva er til hinder for å bruke samlinger til kursing/faglig oppdatering?

Tolkningsfellesskap:

5. Har fagnettverket så langt jobbet med felles tolkningsarbeid?(hvis ja, kryss for hvilke og svar på a)
- Med lokale læreplaner
 - Med innhold i læreplaner i utdanningsprogram
 - Med vurderingsarbeid
 - a. I hvilken grad opplever du felles tolkningsarbeid som nyttig i din arbeidshverdag?
 - b. Hva er til hinder for å bruke samlinger til tolkningsarbeid?

Oppsummerende:

- 6. Hva er det som oppmuntrer deg til å være koordinator for ditt nettverk?
- 7. Har du noen formening om fokusområdene til nettverksarbeid slik utdanningsdirektoratet har lagt føring for? (1-bedre vurderingspraksis, 2-pedagogisk bruk av IKT og 3-kvalitetssikring av prosjekt til fordypning)
- 8. Hva er den største utfordringen ved å skulle koordinere nettverket?
- 9. Hvordan opplever du tilrettelegging og oppfølging fra skoleeier for nettverksarbeidet?
- 10. Hvordan opplever du tilrettelegging og interesse rundt arbeid i fagnettverket fra skoleledelsen ved din skole?
- 11. Har du noe å tilføye som du mener er av betydning for undersøkelsen?

Vedlegg 5: Spørreskjema rektorer

Problemstilling:

Hvordan bidrar erfaringsutveksling, kunnskapsdeling og tolkningsfellesskap i fagnettverk til kompetanseutvikling og læring i videregående skole i Troms fylkeskommune:

- på organisasjonsnivå (overføringsverdi til skolene)?

- på individnivå (for deltakerne)?

Generell informasjon:

Navn: _____

Skole: _____

Rektor antall år: _____ Undervist tidligere: _____

Utdanning (faglig fordypning/forankring): _____

1. Hvilke fagnettverk er aktive ved din skole?
2. I hvilken grad har du som rektor kjennskap til innhold ved nettverkssamlinger?
3. Opplever du at du inviteres inn i arbeidet i fagnettverkene?
4. På hvilken måte vil du si at faglig nettverksarbeid er *lærende* for din skole?
5. Hvordan rekrutteres nettverkskoordinatorer ved din skole?
6. I hvilken grad legger du som rektor/skolen til rette for faglig nettverkssamarbeid?
7. Hvordan mener du at nettverksarbeidet i utdanningsprogrammene bidrar til kompetanseutvikling og læring ved din skole?
8. Hvordan kan faglig nettverksarbeid bidra til utvikling av skolen?
9. Har du noen formening om fokusområdene til nettverksarbeid slik utdanningsdirektoratet har lagt føring for? (1-bedre vurderingspraksis, 2-pedagogisk bruk av IKT og 3-kvalitetssikring av prosjekt til fordypning)
10. Har du noe å tilføye som du mener er av betydning for undersøkelsen?