

FAGNETTVERK SKOLE, REGION KRISTIANSAND

På hvilke måter og i hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på skolene i Kristiansand, og hva skal til for at de skal bidra mer?

KJERSTI ØSTMOE

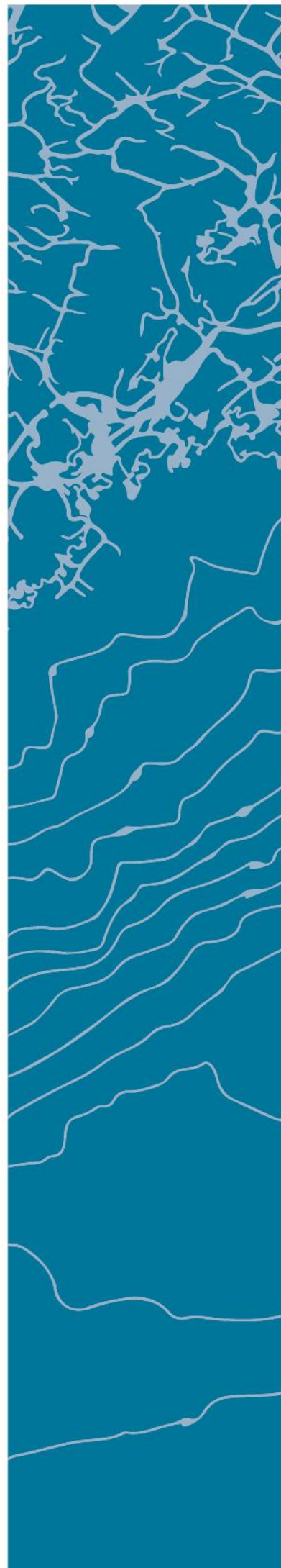
VEILEDER

Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



FORORD

En lang skriveperiode er over. Det er ikke til å underslå at det i perioder har vært mye arbeid å gjennomføre et masterstudie samt å skrive en masteroppgave på toppen av en innholdsrik jobb. Jeg har likevel hele tiden hatt stor glede av studiet og opplever at jeg har tilegnet meg kunnskap som er relevant for jobben jeg har som rådgiver for Oppvekstdirektøren i Kristiansand. Masteroppgaven er avsluttende del av det erfaringsbaserte masterprogrammet i ledelse, med spesialisering i skoleledelse, ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap.

Jeg vil takke Morten Øgård for inspirerende veiledning, og oppvekstsektoren i Kristiansand for muligheten til å kunne gjennomføre dette studiet.

Jeg vil takke spesielt fagutviklerne for tillitsfull deling av informasjon, og rektorene som var så positive til intervjuene. Jeg er også takknemlig for mine gode kollegaer som har hjulpet med lesing, innspill og gode samtaler i lang tid. Dere har vært tålmodige!

En spesiell takk også til venner og familie, særlig min mann, Frode, som hele tiden har heiet på meg og vært en god støtte.

Søgne, 13.juni 2019

Kjersti Østmoe

Sammendrag

Denne studien har hatt til hensikt å undersøke hvordan fagnettverkene i Region Kristiansand bidrar til utviklingsarbeid på skolene i Kristiansand.

Temaet er nettverksarbeid og utviklingsarbeid på skolene.

Formålet er å beskrive hvordan fagnettverkene bidrar, eller ikke bidrar, inn i skolenes utviklingsarbeid, for så å bruke teorien som hjelp til å foreslå mulige tiltak som kan gi større effekt av fagnettverkene i utviklingsarbeidet. Jeg bruker nettverksteori og organisasjonsteori som utgangspunkt for å beskrive arbeidet. For å belyse hva som må til for å få større effekt av innsatsen bruker jeg Bolman og Deals forståelsesrammer.

Målet er å få innblikk i hvordan fagnettverkernes innsats blir tatt imot og brukt inn i skolenes eget arbeid. Dette har ikke vært undersøkt før. Jeg har brukt fokusgruppeintervjuer på fagutviklerne ved fire skoler i Kristiansand.

Hovedfunnene er at det er for liten sammenheng mellom arbeidet som foregår på fagnettverkene og utviklingsarbeidet som skjer på skolene. Samtidig har jeg funnet gode eksempler på strukturer og kulturer som klarer å skape en sammenheng. Det foregår mye godt utviklingsarbeid på skolene, men variasjonene er store innen kommunen for hvordan man utnytter ressursen som ligger i fagnettverkene og fagutviklernes kompetanse.

Nye Kristiansand kommune er i ferd med å utvikle et Rammeverk for skole med en helhetlig tenkning. Mitt håp er at denne studien vil kunne bidra inn i arbeidet med dette rammeverket.

Innholdsfortegnelse

Forord	s. 2
Sammendrag	s.3
Kapittel 1 Tema og problemstilling	s.7
1.1 Temaet	s.7
1.2 Problemstilling	s.8
1.3 Relevansen av studien	s.9
Kapittel 2 Historisk tilbakeblikk Kristiansand	s.11
Kapittel 3 Teori	s.19
3.1 Teoretisk tilnærming del I: Reformteoretisk perspektiv.....	s.20
3.1.1 Syn på barns læring i det store bildet.....	s.25
3.1.2 Nettverksteori, ulike typer nettverk.....	s.27
3.1.3 Nettverk innen skoleforskning	s.30
3.2 Teoretisk tilnærming, del II: Organisasjonsteoretisk perspektiv.....	s.37
3.2.1 I hvilken grad støtter fagnettverkene utviklingsarbeidet på skolene?.....	s.37
3.2.2 Fire perspektiver og fortolkningsrammer.....	s.39
Kapittel 4 Metode	s.49
4.1 Forskningsdesign og metode	s.49
4.1.1 Fokusgruppeintervju.....	s.50
4.1.2 Intervjuguiden	s. 51
4.2 Validitet og reliabilitet	s. 52
4.3 Rolleavklaring og etiske betraktninger	s. 53
4.4 Utvalg av undersøkelsesenheter	s.54

4.5 Bearbeiding av data og analysestrategier	s. 55
4.5.1 Analysemodell problemstilling 1.....	s.56
4.5.2 Analysemodell problemstilling 2.....	s.58

Kapittel 5 På hvilke måter og i hvilken grad bidrar

fagnettverkene til skoleutvikling på skolene i Kristiansand s.59

5.1 På hvilke måter bidrar fagnettverkene til skoleutvikling s.59

5.1.1 Et system der fagnettverkene inngår s.61

5.1.2 Faglig utvikling..... s.63

5.1.3 Individuell utvikling s.64

5.1.4 Erfaringsdeling og kollektiv refleksjon s.65

5.1.5 Kollektiv endring i praksis s.68

5.1.6 Konklusjon, delspørsmål 1: På hvilke måter..... s.69

5.2. I hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling..... s.70

5.2.1 Kriterium 1: Et system der fagnettverkene inngår s. 70

5.2.2 Kriterium 2: Faglig utvikling..... s.72

5.2.3 Kriterium3: Individuell utvikling s.72

5.2.4 Kriterium 4 og 5: Erfaringsdeling og kollektiv refleksjon s.73

5.2.5 Kriterium 6: Kollektiv endring i praksis s.73

5.2.6 Konklusjon delspørsmål 2: I hvilken grad s.74

5.3 Svaret på hovedproblemstilling 1..... s.75

Kapittel 6 Hva skal til for at nettverkene skal bidra enda mer

i skolenes utviklingsarbeid..... s.76

6.1 Strukturen s.76

6.2 Kompetansen..... s.79

6.3 Endringskoalisjon/ politikk..... s.82

6.4 Kulturen s.84

6.4.1 Kulturen på fagnettverkene.....	s.84
6.4.2 Kulturen på skolene.....	s.86
6.5 Svaret på hovedproblemstilling 2	s.88
Kapittel 7 Praktiske og teoretiske implikasjoner av studiet.....	s.91
7.1 Dette fant jeg... ..	s.91
7.2 Praktiske implikasjoner.....	s.92
7.3 Teoretiske implikasjoner.....	s.95
7.4 Avslutning.....	s.95
Oversikt over figurer.....	s.96
Oversikt over tabeller.....	s.96
Bibliografi.....	s.97
Vedlegg	s.101

Kapittel 1: Tema og problemstilling

1.1 Temaet:

Norsk skole har gjennom lang tid vært presset av reformprogrammer og etter hvert internasjonale strømninger. De seinere årene har den tydeligste påvirkningen kommet fra det internasjonale kvalitets- og resultatorienterte regimet initiert av OECD; med Pisa-prosjektet i spissen. Pisa tester ferdigheter hos 15 åringer i lesing, matematikk og naturfag hvert 3. år (Sjøberg, 2018). Norsk skole og norske læreplaner har vært forankret i grunnleggende verdier. Da de første resultatene fra Pisa undersøkelsene kom i 2001, fikk vi det som omtales som «Pisa-sjokket»: Norge var ikke i toppen resultatmessig. Dette førte til at en ny resultatfokusert læreplan, initiert av Kristin Clemet, ble utarbeidet og iverksatt: Kunnskapsløftet, 2006.

Historisk sett har vi hatt læreplanfornyelser ca. hvert 10 år i Norge. Dette har vært politisk villet dreining mot strømninger både i Norge og verden forøvrig. De fleste planene har vært verdibaserte. Men Kunnskapsløftet har en tydelig dreining mot accountability-tenkningen. Andre land har også sine tradisjoner, og vi påvirkes direkte (som inspirasjon, for eksempel fra Canada og M. Fullan) og indirekte, for eksempel gjennom OECD og deres målinger. Vår kommende læreplan, Fagfornyelsen, har en tydelig dreining tilbake mot det verdibaserte, altså at det har en verdi for enkeltindividet å få en opplæring. Ludvigsenutvalget, som skrev Stortingsmelding 28, som er utgangspunktet for Fagfornyelsen (Ludvigsen, 2015), gikk enda lengre i sine beskrivelser av vekst for det enkelte mennesket. Blant annet foreslo utvalget og vurdere å fjerne rammene som fagene gir, eller gruppere dem i større enheter, som for eksempel «kommunikasjon». Hensikten var å gi muligheter for den enkelte å kunne fordype seg i deler av fag og å kunne se sammenhenger på tvers av fag og fagområder. De politiske strømningene preger våre læreplaner. Det kan være grunn til å stille spørsmålet Skilte Kunnskapsløftet skilte seg så tydelig fra de tidligere læreplanene ved å være resultatfokusert og ikke verdibasert at det kan ha vært en av årsakene til at vi aldri helt har lykket med å innføre denne planen?

Skoleutvikling foregår på alle nivåer; fra det statlige, ved departement og direktorat, til arbeid i kommunene og på den enkelte skole. Reformen i form av lovendringer og læreplaner gir føringer for arbeidet med pedagogisk og organisasjonsmessig utviklingsarbeid på skolen.

Det vil alltid være et ønske om og et behov for å drive skoleutvikling i egen kommune, og på alle skoler. Dette alltid pågående arbeidet med skoleutvikling er temaet for denne oppgaven.

1.2 Problemstilling

UO-avdelingen, Kristiansand kommune (tidligere Pedagogisk senter), driver 9 fagnettverk for lærere i Region Kristiansand. Nesten 300 lærere fra hele regionen deltar 4 ganger i året på fagnettverk. Ut i fra tilbakemeldingene på evalueringsskjemaene fra nettverksdeltagerne, så er de fleste fornøyd med ordningen. De framhever egen kompetanseheving og erfaringsdeling på tvers av skoler og kommuner som utbytte av fagnettverkene. Disse fagnettverkene ble tidlig etablert av Pedagogisk senter. Bruken av nettverk innen skole har bredt om seg etter hvert som Governance-tankegangen har spredt seg, både internasjonalt og nasjonalt. Denne tankegangen er at nettverk er en god måte å lære av hverandre på. Utdanningsdirektoratet har lagt til rette for, og initiert gjennom de store nasjonale satsingene, som Ungdomstrinn i utvikling, nettverk som en strategi for å dele erfaringer. Vi går nå inn i en ny stor ordning, Desentralisert Kompetanseutvikling, DEKOMP, der Staten deler ut penger til Fylkesembetene som fordeler pengene til UH-sektoren og kommuner som klarer å jobbe sammen i regioner og nettverk. Vi har nå lang erfaring med nettverksarbeid i regionen, og nettverk vil få en viktig plass i skolenes utviklingsarbeid i regionen videre. Da kan det være riktig tidspunkt å stille spørsmålet om i hvor stor grad disse fagnettverkene påvirker skolenes utviklingsarbeid og til syvende og sist elevenes læring. På UO-avdelingen har nettverkslederne og koordinatoren hele tiden vært opptatt av kvaliteten på innholdet på nettverkene, og har stilt spørsmålene: Virker nettverksarbeidet inn på lærernes læring? Virker det inn på alle lærernes læring, og resulterer innsatsen i en type utprøving i klasserommet og til sist en varig praksisendring? Arrangørene kan ha en formening om hvordan nettverkene bør organiseres og hva som bør være innhold på møtene slik at lærerne kan oppleve nettverkene som hjelpsomme. Det foreligger likevel svært begrenset kunnskap om hva som skjer når lærerne kommer tilbake på egen skole. Det vil være faktorer som kan fremme utviklingsarbeidet og lærernes læring og praksis, både hos arrangørene og ute på den enkelte skole, og det er helt klart faktorer som hemmer tilsvarende.

Det er disse trekkene ved funksjonsmåten til fagnettverkene og hvordan arbeidet bli tatt videre ut på skolene jeg ønsker å belyse i denne oppgaven, sett i lys av hva forskningen sier både innen reformteori og innen organisasjonsteori.

Som rådgiver er jeg selv en aktør i arbeidet med nettverkene i UO-avdelingen, og jeg vil i denne oppgaven holde min rolle utenom og stille meg på siden og se på fenomenet som en forsker.

Med utgangspunkt i det jeg har beskrevet har jeg utviklet følgende problemsstillinger:

- 1. På hvilke måter og i hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand?**
- 2. Hva skal til for at de skal bidra enda mer?**

1.3 Relevansen av studien.

Det har ikke vært forsket på det store rigget Region Kristiansand har med fagnettverk for lærere. UO-avdelingen (tidligere Pedagogisk senter) har «holdt på» i mange år med denne organiseringen. Innholdet og formen er med tiden endret i retning Lærende møter (Lund, 2017). Det er tenkt at nettverk skal gi større effekt enn bare tradisjonelt samarbeid mellom to skoler eller to kommuner. Effekten kan være en synergieffekt der to pluss to gir fem. Erfaringer nettverkslederne har formidlet, er at i mange tilfeller ser det ut til at fagnettverkene ligger på siden av skolens utviklingsarbeid. Det er et ønske og et håp at all innsatsen som legges ned i nettverksarbeidet har en effekt ut i det enkelte klasserom, men det kan se ut til at praksisen er svært ulik fra skole til skole. Effekten av omleggingen til Lærende nettverk som ble gjort for omtrent 4 år siden er ikke studert.

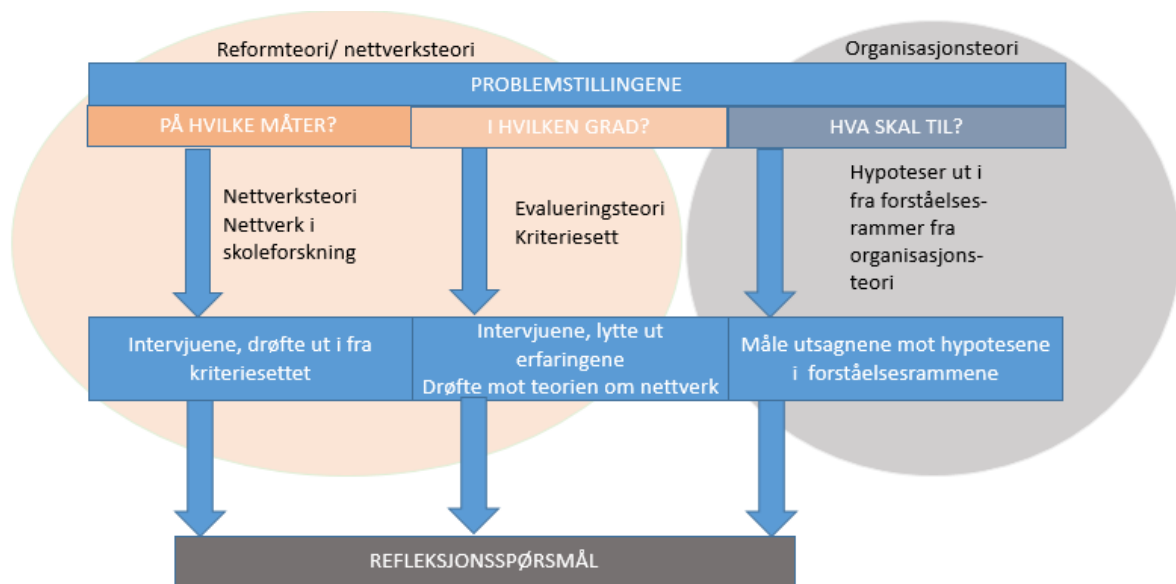
Det er mye ressurser som brukes i nettverksarbeidet, både fra OU-avdelingens side og fra kommunenes og skolenes side. Det bør være et felles anliggende å få mest mulig ut av dette store rigget, både økonomisk og som en innvirkning på praksisen i klasserommene og dermed også elevenes læring.

Sett i dette lys så er denne studien relevant for UO-avdelingen som organiserer og fasiliterer nettverkene. Det vil være relevant for kommunene som betaler en andel i ordningen. Det er relevant for den enkelte skole og deres utviklingsarbeid og ressursbruk. Studien bør også være relevant for fagutviklerne som bruker av sin tid. Indirekte er det

også relevant for elevene.

Mitt ønske er at gjennom å belyse faktorer ved nettverksarbeid som støtter og utfordrer utviklingsarbeid, så vil alle ledd kunne forstå og få en bevissthet om hva som virker og hvilke grep man kan gjøre for å øke kvaliteten, og i siste ledd få en innvirkning på den enkelte elevs læring. Jeg har en grunnleggende tro på at det arbeidet vi gjør på UO-avdelingen kan bety en forskjell i vår region. Derfor har jeg også en tro på at denne studien er relevant for skolesektoren i vår region.

Følgende skisse viser hvordan jeg tar utgangspunkt i problemstillingene og drøfter disse ved hjelp av forståelsen i teorien.



Figur 1 Oversikt over oppgaven

Kapittel 2: Historisk tilbakeblikk, Kristiansand

Kristiansand kommune har en stor påvirkning på skoleutviklingsarbeidet i regionen, blant annet gjennom å organisere fagnettverkene, som jeg skal beskrive utviklingen av i dette kapitlet.

Tradisjonelt sett har skole vært holdt høyt på agendaen hos politikerne i Kristiansand. Et eksempel på dette er den politiske satsningen på læringsmiljøutvikling, FLiK, Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand 2013-2017. (Kristiansand kommune, 2017). Bakgrunnen for satsingen var at undersøkelser viste at kommunen i for liten grad lyktes innen oppvekstsektoren, både når det gjaldt faglige og sosiale områder. Resultater på nasjonale prøver og mobbetall viste dette. Også områder som kan knyttes til utenforskap som spesialundervisning og for lav grad av gjennomføring av videregående opplæring hadde ikke ønskede resultater. FLiK ble Oppvekststyrets og rådmannens svar på utfordringene, ledet og gjennomført av Oppvekstdirektøren. Politikerne har hele veien vært sentral i denne satsingen. For eksempel har hele Oppvekststyret to ganger deltatt på den internasjonale skolekonferansen ICSEY: I Canada 2017 og i Stavanger 2019 for å følge med på, og ha en forståelse for internasjonale strømninger som påvirker og inspirerer oss. Men også lenger tilbake har det vært en vilje til å holde fokus på skolen, blant annet gjennom tidlig å etablere nettverksarbeid for skole, først innad i kommunen, og siden gjennom Knutepunktsamarbeidet, som jeg vil beskrive her.

Nettverksarbeidet i vår region har eksistert i over 20 år. Knutepunkt Sørlandet (senere: Region Kristiansand) ble etablert i 1996. Hensikten er beskrevet i Knutepunktets webarkiv på følgende måte:

«De sju kommunene utgjør et felles bo- og arbeidsmarked for mer enn 135.000 innbyggere og utgjør en sterkt integrert byregion med korte geografiske avstander og stor grad av pendling mot Kristiansand. Økt bevissthet rundt dette har skapt grobunn for samarbeid på stadig flere områder. En sterkere integrasjon mellom by og omland kan være en forutsetning for fortsatt vekst i Kristiansandsregionen. Det er utfordrende at fylkesgrensen mellom Aust- og Vest-Agder skjærer gjennom Knutepunkt Sørlandet regionen». (Knutepunkt Sørlandet, ukjent år).

Kommunene i Norge er organisert etter prinsippet om generalistkommunen. Dette betyr at alle kommunene skal kunne tilby de samme tjenestene (Knutepunkt Sørlandet, 2011). Alle typer utfordringer skal løses innenfor en kommune, uavhengig av størrelse. Særlig de mindre kommunene vil da ha et behov for å samarbeid med og støtte seg til andre kommuner og større kommuner. Med bakgrunn i dette ble et regionsamarbeid etablert av politisk og administrativ ledelse i de 7 kommunene. Innad i dette samarbeidet ble det laget mange nettverk, også innen utdanning. Dette har langt på vei vært en vellykket utvikling av samarbeid i skolesektoren. NIVI Analyse gjennomførte i 2009 en undersøkelse blant deltagerne i nettverkene i Knutepunkt Sørlandet. Denne undersøkelsen viste at erfaringene med samarbeidet ligger på den positive siden av skalaen, og at skolenettverkene er blant de mest fornøyde (Knutepunkt Sørlandet, 2011).

Den opprinnelige hensikten med knutepunktsamarbeidet på skole er beskrevet i Knutepunkt Sørlandets hefte «Samarbeid om pedagogisk utviklingsarbeid» fra 2007 (Pedagogisk-senter, 2007):

- * Kompetanseutvikling i et større fagmiljø
- * Oppfølging av regelverk, felles rutiner, systemer og planer
- * Utfylle hverandre, bli utfordret og se nye muligheter
- * Kvalitetsutvikling, systematisk skoleutvikling

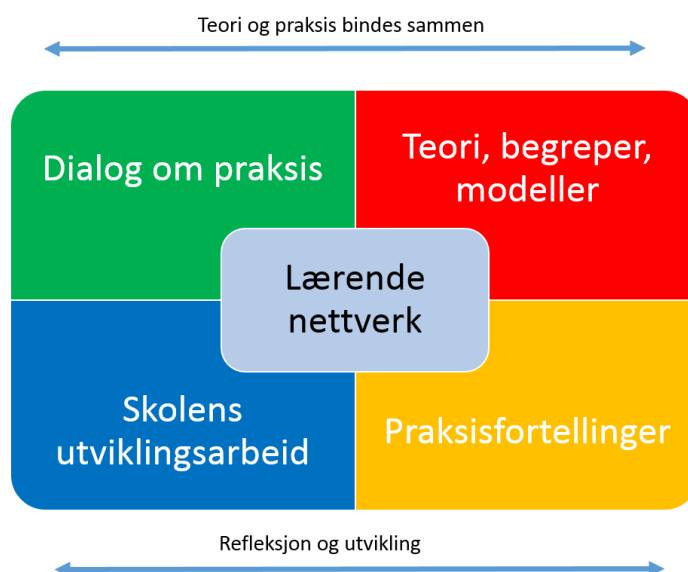
Pedagogisk senter ble tildelt et ansvar for å etablere og drifte fagnettverk innen skole for de syv Knutepunktkommunene. Det var allerede etablerte fagnettverk for norsk, engelsk og matematikk i Kristiansand kommune. I tillegg eksisterte det nettverk for sosiallærere, spesialpedagogiske veiledere, IKT, skolebibliotek, elevråd og NOA (norsk som andrespråk). Det ble inngått finansieringsavtale der de 6 andre kommunene delfinansierte fagnettverksledere som fikk sin base på Pedagogisk senter. I hovedsak var dette lærere fra både Kristiansand og fra andre av Knutepunktkommunene som var godt kvalifiserte og egnet for denne typen nettverksledelse. Senere er det også etablert nettverk for småskoletrinn og naturfag (Pedagogisk-senter, 2007).

Fagnettverkene er beskrevet i Knutepunkt Sørlandets hefte «Samarbeid om pedagogisk utviklingsarbeid» under punkt 4.2.3 i «Tilrettelegge møteplasser for *opplæring*. (Pedagogisk-

senter, 2007, s. 10) . Dette hører inn under overskriften «Oppfølging av regelverk, felles rutiner, systemer og planer». «Rutiner og systemer» skisseres her, og ut i fra disse kan en si at målsettingen har vært:

«.....å følge samme rutine og system for oppfølging av pedagogisk utviklingsarbeid.....Samtidig sørger en sammen for at frister overholdes, og at arbeidet blir ivaretatt på en god måte».

Målsetningen har altså vært opplæring og å ha like rutiner for å ivareta regelverk. Denne målsettingen er ikke revidert, så offisielt står den ennå. Men samtidig har målene blitt utvidet og utdypet i takt med ny kunnskap. Det som har påvirket denne kunnskapen er flere faktorer: Nyere forskning om nettverksarbeid, som nevnt under kapittel 3.1.3, her særlig nevnt Michael Fullan og Torbjørn Lund. Også erfaringene fra de store nasjonale satsingene som Ungdomstrinn i utvikling har virket inn på hva som etter hvert har blitt målsettingen for fagnettverkene til Utviklings og Oppfølgingsavdelingen. Disse erfaringene førte til fornyelsen av fagnettverkene som ble foretatt rundt 2015. I denne fornyelsen ble det laget et Fremtidsbilde for nettverksarbeid for skolene. Det beskriver ikke selve nettverksmøtene, men arbeidet som skal foregå mellom nettverkssamlingene. For å kunne lykkes med dette arbeidet på skolen, forutsetter det at selve nettverkssamlingene er lagt opp etter en struktur, og med et innhold som samsvarer med intensjonen for arbeidet på skolene. Dette innholdet og denne strukturen finner en tydelig igjen i Torbjørn Lunds modell. Fargene er satt av Pedagogisk senter og gjenspeiler alt materiale som brukes: presentasjoner, innkallinger og referater, for å skape en oversikt, forståelse for delene og en gjenkjennbar ramme for deltagerne.



Figur 2 Torbjørn Lunds modell, Lærende nettverk (Regional versjon)

Det er 49 barneskoler/ kombinerte kommunale skoler i regionen, og 24 kombinerte/ ungdomsskoler. I tillegg deltar Mandal på noen av fagnettverkene. Dersom en teller opp alle nettverkene, så vil potensielt antall deltagere kunne være slik (utenom Mandal):

Barneskole/ kombinerte skoler: 49 lærere x nettverk for småtrinn, norsk, engelsk og matematikk. Til sammen 196 deltagere. I tillegg kommer naturfagsnettverk for Kristiansand med 25 deltagere. Sum: 221 deltagere.

Ungdomsskole/ kombinerte skoler: 24 lærere på nettverk i norsk, engelsk og matematikk. Til sammen 72 deltagere.

Vi kan med dette si at potensielt 293 lærere går på nettverkssamlinger 4 ganger per skoleår på fagnettverk som har lagt om til Lærende nettverk modellen.

Det finnes også 2 fagnettverk som går på tvers av skoleslag som ikke har oppsett etter Lærende nettverk modellen, men som selvsagt også inneholder elementer som teori og erfaringsdeling. Dette er nettverk for IKT og skolebibliotek. Disse kan ha potensielt 2 x 64 deltagere. Det finnes også andre nettverk, som nettverk for sosiallærere, Logosnettverk i regi av PP tjenesten og et eget nettverk for ungdomstrinnsledere.

Som vi ser av tallene, brukes det masse ressurs på nettverksarbeid i Region Kristiansand.

En nettverkssamling etter modellen Lærende nettverk kan se slik ut:

Lærerne blir systematisk gruppert på tvers av skoler på bord med fire og fire. Samlingen starter med erfaringsdeling fra sist. Deltagerne har hatt en utprøving eller en forberedelsesoppgave som deles med de tre andre deltagerne (grønn del i modellen; refleksjon). En deltager, eller en gjest utenfra, kan ha blitt utfordret i forkant til å presentere en praksisfortelling som går mer i dybden (gul del; praksisfortelling). Deltagerne får så presentert teoristoff i form av forskning, presentasjon fra Udir eller gjennom modellering av undervisningsopplegg (rød del; teori/ modellering). Denne i kombinasjon med erfaringsdelingen danner grunnlaget for en felles refleksjon (grønn del). Til sist får deltagerne et nytt oppdrag, og tid blir gitt til egenrefleksjon over hva som skal bringes tilbake til egen enhet (blå del; forpliktelse).

Innholdet i fagnettverkene skal deles, brukes og bearbeides på egen enhet i mellomperioden før neste samling.

I omleggingen til Lærende nettverk var det et mål at skolene skulle synliggjøre fagnettverkens plass i eget arbeid med skoleutvikling. Skolene skulle ta utgangspunkt i sitt eget utfordringsbilde for å se hvordan fagnettverkene kunne støtte opp om, og henge sammen med skoleutviklingen som ellers foregikk på egen enhet. Deltagerne fikk endret sin tittel, fra fagkontakt til *fagutvikler* for å gi et signal om at denne personen bør inkluderes i skolens utviklingsarbeid og ikke bare være en kontakt mellom nettverksmøtene og skolen. Det ble ikke utviklet en type stillingsbeskrivelse for den nye tittelen.

Omleggingen i 2015 ble orientert om i forskjellige fora, som rektorutvalg og bydelsmøter, og Fremtidsbildet ble presentert der.

Kvalitetsmål	Tegn på god praksis
Organisering - Organiseringen av fagnettverkene er tydelig, og gjort kjent for alle på skolen.	Skolen har laget et organisasjonskart for arbeidet med nettverk på egen skole. Navn og ansvar er tydeliggjort.
	Skolen bruker interne maler for nettverksarbeidet (rollebeskrivelser, møtemal, syklus internt og eksternt)
	Skolens tidsplan for fagnettverkene er implementert i skolens årshjul for utviklingsarbeid.
Roller - Alle aktørene kjenner sin rolle og sitt ansvar i arbeidet med fagnettverk.	Skolen har beskrevet rollene som inngår i arbeidet med fagnettverk: <ul style="list-style-type: none"> - Rektor - Fagkontakt med vara - Plangruppen/ EA-gruppen - Lærerne - Tillitsvalgt
Kommunikasjon - Alle får tilgang til arbeidet som pågår.	Skolen bruker egnet kommunikasjonsverktøy.
	Arbeidet i det interne og de eksterne nettverkene drøftes og evalueres jevnlig i skolens møter som en del av skolens utviklingsplan.
	Skolens arbeid med nettverk dokumenteres. Denne dokumentasjonen kan brukes internt, til foresatte, i bydelene, i de eksterne fagnettverkene og i arbeidet med §13.10/ ledelsesdialogen.
	Pedagogisk senter, 17.03.16

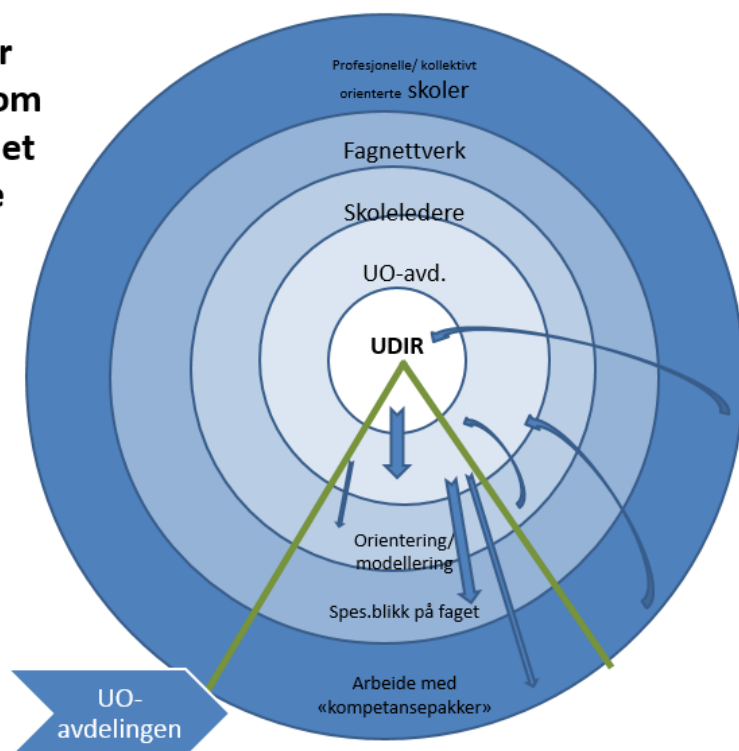
Figur 3 Fremtidsbilde nettverksarbeid Kristiansand

Erfaringene fra denne omleggingene er delte. Vi har ikke sjekket ut om skolene bruker fremtidsbildet i sin planlegging av utviklingsarbeidet. For selve nettverksmøtene evaluerer deltagerne hver gang samlingene skriftlig. I stor grad er deltagerne fornøyd med omleggingen, men noen mener også det var bedre før da de fikk presentert et ferdig opplegg som fagutviklerne kunne ta med hjem og dele med de andre lærerne, uten å måtte forberede et eget bidrag til fagnettverket. Noe av kritikken som kom var både fra fagutviklerne selv og fra noen skoleledere: Pedagogisk senter kunne ikke bare bestemme at fagutvikleren skal ha en posisjon på skolen og at mellomarbeidet fra fagnettverkene skal være en del av skolens utviklingsarbeid.

Denne overgangen har altså ikke gått bare smidig, og ennå hører vi motstanden mot denne endringen. Noen fagutviklere sier dette tydelig, og noen skoleledere har kommentert at det ikke bare er enkelt å få til å gi fagutviklerne en plass i utviklingsarbeidet.

Fagnettverkene har en synlig plass i Utviklings- og Oppfølgingsavdelingen hos Oppvekstdirektøren i Kristiansand, og i det interne arbeidet i kommunen. Fra eksempelet fra arbeidet med Fagfornyelsen i kommunen har jeg laget en figur som illustrerer hvordan arbeidet skal foregå, knyttet mot Udirs struktur og progresjon, og styrt av UO-avdelingen, men med piler som går både utover i organisasjonen, men også piler tilbake på nivå som ligger nærmere «kjernen». Et eksempel er Udirs nettside som er åpen og transparent og går ut til alle. Samtidig har de åpnet for deltagelse og tilbakemeldinger, som for eksempel høringer. Fagnettverkene ser vi her som viktige deltagere i arbeidet. De når ut til mange lærere, og gjennom fagdager har fagutviklerne fra de forskjellige skolene og bydelene deltatt sammen med sine ledere på heldagssamlinger med temaet Fagfornyelsen. Fagnettverkene har hatt fokus på dette temaet siden høsten 2017, og fagutviklerne er blitt viktige ressurspersoner på mange av skolene i arbeidet med å forberede seg til den nye læreplanen som kommer høsten 2020.

**UO har
hånd om
arbeidet
på alle
plan**



Figur 4 Egen modell Kristiansand, arbeid med Fagfornyelsen

I dette historiske tilbakeblikket og oversikten er det også riktig å nevne andre typer samarbeid skolene i kommunen har som også kan innebære nettverksarbeid. Kommunen har en overordnet strategi om et sammenhengende læringsløp fra barnehagen til barna begynner på videregående skole. Det innebærer et «rød-tråd-samarbeid» mellom barnehager, SFO og skoler i klynger (Kristiansand kommune, Utviklings og oppfølgingsavdelingen, 2019, ss. 89-90). Det er også inngått en samarbeidsavtale med Vest Agder Fylkeskommune da det er en felles interesse at elevene gjennomfører videregående opplæring.

Kommunen har i stadig sterkere grad forskjellige typer samarbeid med fagmiljøer på UiA; Noen eksempler er:

- Realfagssatsingen, der Universitetet i Agder er knyttet opp med sine lærere og studenter til Bringsværd leirskole. Erfaringer deles blant annet på fagnettverkene i naturfag og matematikk.
- En strategi for teknologi i læring for hele kommunen. Denne innebærer også ProDig; lærere som er frikjøpt deler av stillingen for å delvis jobbe mot lærerstudenter.
- Lærerutdanningen 2025 der to skoler nå har blitt lærerutdanningskoler for Masterstudenter
- Skoler som er praksisskoler der lærerne har tatt eller tar veiledningspedagogikk.

-DEKOMP der fagmiljøene er knyttet til arbeidet som foregår ute på skolene, gjennom skolebasert kompetanseutvikling og nettverksarbeid. Alle skolene i regionen vil få tilbud om et slikt løp i løpet av 6-8 år. (Kristiansand kommune, Utviklings og oppfølgingsavdelingen, 2019, ss. 42-54)

Kristiansand kommune har i 2016 opprettet en offentlig Ph.D. stilling i samarbeid med Universitetet i Agder og Norsk Forskningsråd. Dette er et ledd i kommunens strategi for å bygge opp profesjonelle læringsfellesskap. Forskningsarbeidet tar utgangspunkt i kvalitative casestudier på tre ungdomsskoler i kommunen. Arbeidet har til hensikt å få dypere kunnskap om hva som påvirker refleksjonen i de profesjonelle fellesskapene. Funnene vil få betydning for valgene kommunen gjør i sitt videre arbeid med nettverk og profesjonelt lærende fellesskap på skolene. (Kristiansand kommune, Utviklings og oppfølgingsavdelingen, 2019, s. 36)

Oppsummert kan vi si at fagnettverkene har sin historikk og sin plass i skolesamarbeidet i Kristiansand kommune, og de inngår i en større sammenheng med en strategi for utviklingsarbeidet der også samarbeid med Universitetet i Agder inngår som en viktig arena.

Kapittel 3: Teori

Innledning.

Offentlig sektor, og skolesektoren spesielt, har de 30 siste årene vært preget av politiske strømninger og store reformer.

Røvik beskriver disse reformideene som internasjonale fenomener som både kan være tidstypiske problembeskrivelser, men også løsninger i form av reformer satt ut i livet (Røvik, 2015, s. 14). De store strømningene internasjonalt og nasjonalt bygger gjerne på det som kalles «Masterideer». (Røvik, 2015, s. 84). Det er tanker med *stor utbredelse*, med *uklart opphav* og de er *selvbegrunnende* i den forstand at det ikke trengs særlig argumentasjon for å få fotfeste. I tillegg kan man si de er *eklektiske* eller «strekkbare», noe som gir en viss frihet. Sist, men ikke minst er de *reformutløsende* i ulike sektorer og organisasjoner.

Røvik beskriver fire typiske masterideer som vi finner igjen også i Norge (Røvik, 2015, s. 61). *Kvalitet* sier han er den mest typiske masterideen. *Ledelse* er en annen, som er ideer med stor betydning og innvirkning på offentlig sektor. *Accountability* er en tredje, som vi også etter hvert har møtt i sterk grad innen skole, og sist, men ikke minst *evidensbasert praksis*. Disse Masterideene kan være vanskelig å få øye på innen de ulike organisasjonene fordi de oversettes og tilpasses. Likevel danner disse bakteppet for både organisasjonsteori generelt, nettverksteori og reformer innen norsk skole.

Jeg har valgt å dele teorikapittelet mitt i to. Jeg vil først beskrive hvordan nettverkløsninger er en del av større reformtendenser i offentlig forvaltning, og reformer innen skole mer spesifikt. Deretter vil jeg bruke en organisasjonsteoretisk tilnærming med ulike perspektiv til problemstilling 2 for å prøve å forstå hvordan intervjuobjektene ser for seg at alle ledd kan få mer ut av fagnettverkene våre.

Jeg har også valgt å ikke gå dypere inn i de helhetlige koherensmodellene som mange beskriver og bruker som teorigrunnlag i sine oppgaver. Valget er bevisst. Å studere og eventuelt bygge opp et helt koherenssystem for Kristiansand kommune eller Region Kristiansand er en mye større oppgave. Jeg konsentrerer meg om et av tiltakene: fagnettverk for lærere. Dette er beskrevet som et tiltak hos flere av de internasjonale forskerne. Den klassiske måten å tenke skoleutvikling på, er å tenke systemisk. Jeg vil beskrive kort på hvilken måte fagnettverkene passer i hver av de 3 skoleforskerne som er mye referert til, både i Norge og internasjonalt.

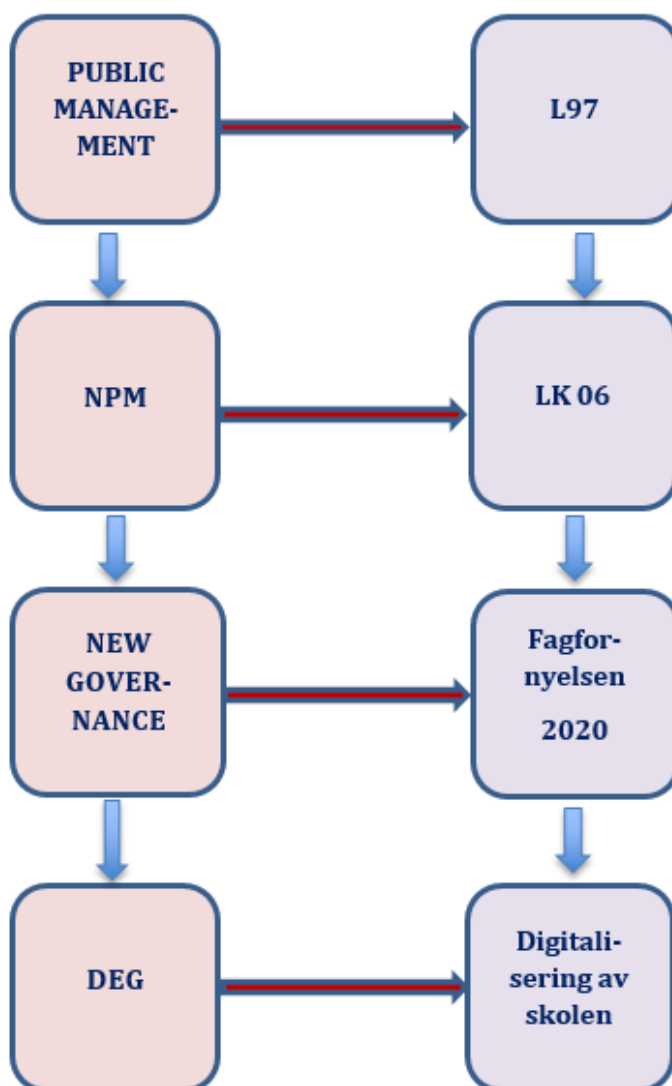
3.1 Teoretisk tilnærming, del I:

Reformteoretisk perspektiv

Den teoretisk forankringen av den *avhengige* variabelen finner jeg i *reformperspektivet*. Den avhengige variabelen i denne studien er skoleutvikling på den enkelte skole, altså det som påvirkes når vi gjør endringer i overordnet ledelse, strukturer og innhold på kommunalt og regionalt nivå. Reformene vi finner i norsk skole de siste 20-30 årene kan vi se på som konsekvenser av strømninger og systemer som har preget offentlige sektor i periodene.

Det er vanlig å dele opp reformtendenser i 4.

Dette kan illustreres med denne figuren.

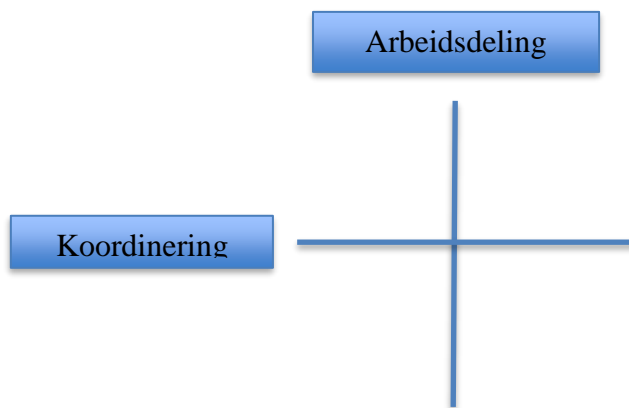


Figur 5 Sammenhengen mellom tendenser og reformer i skolen

Jeg vil kort beskrive hver av retningene i venstresøylen i figuren, og hvilken reform vi kan se som resultat av disse:

Public Management og L97

Ledelse av offentlig virksomhet har røtter som strekker seg helt tilbake til Max Weber og hans beskrivelser av byråkrati og makt som en grenseoppgang mellom samfunnsøkonomi og sosiologi (Sigurd Skirbekk, 2019). Vi kan si at denne typen ledelse har et strukturelt tilnærmingssett som dreier seg om hierarki, arbeidsdeling, koordinering og livslang karriere. Dette kan illustreres gjennom følgende figur:



Figur 6 Generell maktfordeling

På den vertikale aksen finner vi arbeidsdelingen, den horisontale viser koordinering. Ledelse her dreier seg primært om hvor mye makt og myndighet som skal delegeres ned i organisasjonen. Det er en relativt lav grad av delegasjon av makt og myndighet.

Dette var den opprinnelige måten å tenke ledelse på, og mye av det offentlige har fremdeles denne typen struktur som ramme for virksomheten.

Vi kan beskrive denne måten å arbeide på som «Public Management».

Innen skoleverket kan vi si at Public management fikk sin reform i L97. Med denne reformen kom 6 åringene inn skolen og skolegangen ble 10 årig. (Regjeringen, 1996) Reformen skulle sees i sammenheng med Reform-94 i videregående skole og hensikten var å sikre kvalitet i opplæringen og bidra til god sammenheng i læringsløpet. Læreplanen fikk en Generell del og prinsipper for opplæringen der formålsparagrafen ble tydeliggjort. Det ble pålagt å arbeide

med tema- og prosjektarbeid som metoder og planen har tydelige styrende elementer uttrykt som kunnskap som «må, bør og kan» undervises i. Slike strukturelle grep er gjenkjennelig fra Public Management-tenkningen der ledelse av offentlig virksomhet først og fremst handlet om strukturen i større grad enn innholdet, som pedagogikken for skolens del.

New Public Management og LK06

Utover 80-tallet vokste det fram en motvekt mot den sterkt strukturelle tilnærmingen i Public Management. Man forsto at det var «mennesker» som skulle utføre administrative oppgaver og spørsmålet ble: hvordan kan vi påvirke atferden til folk på en best mulig måte. Fra 1980-tallet preget denne nye retningen, kalt New Public Management, offentlig sektor med effektiviseringsprinsipper der målsetting i kombinasjon med stor grad av brukerstyring og lokal beslutningsmyndighet, var tydelige elementer. Målsetningen ble koblet mot målbare tall. Begrepet *accountability* dekker tenkningen: Ved å plassere ansvar på enheten, koblet mot ulike typer målinger, vil vi få et transparent system der hver enhet har ansvar for sine egne ressurser (penger og mennesker). Det ligger elementer av tenkning rundt frihet for den enkelte, samarbeid i nettverk og en framvekst av profesjonsbegrepet. Ved å lede medarbeiderne gjennom refleksjoner om arbeidsplassens visjon og hvordan den kan se ut i praksis, kunne man påvirke normene og verdiene til medarbeiderne.

Like over tusenårsskiftet fikk vi den store reformen K06, påvirket av NPM. Bakgrunnen for reformen var det som omtales som «Pisasjokket» (Programme for International Student Assessment i regi av OECD). Hvert tredje år undersøkes 15-åringers kompetanse innen lesing, regning og naturfag. Den første målingen på lesing i 2000 viste at Norge kom ut betydelig under gjennomsnittet for OECD-landene. Det ble satt i gang forskning (Pisa+) som viste at «læringstrykket» i norsk skole var lavt. (Universitetet i Oslo, 2010). Kristin Clemet satte i gang arbeidet med en læreplan som skulle rette opp i konsekvensene av forrige reform. Denne planen «arvet» den generelle delen og prinsippene for opplæring fra L97. Kompetansebegrepet ble innført med tilhørende kompetansemål etter hovedtrinnene. Hensikten er at hvert barn skal nå et visst nivå både i kunnskaper og ferdigheter. For å vite om barnet har nådd disse målene, ble det over tid innført Nasjonale prøver i grunnleggende ferdigheter som lesing, regning, lesing i engelsk og etter hvert digital kompetanse.

New Governance og Fagfornyelsen

Både utover 90-tallet og inn i et nytt årtusen økte kritikken og motstanden mot NPM hos ansatte i offentlig sektor. Enhetene ble fokusert på egen mål og resultater, og ikke helheten og sammenhengene. Det vokste frem en erkjennelse om at mange problemstillinger er komplekse og at man trenger både å reflektere innad i egen organisasjon og i samhandling med andre liknende organisasjoner, og i noen tilfeller på tvers av organisasjoner. Å samarbeide med andre kan beskrives som å arbeide slik at 2 +2 kan bli 5. Altså få større effekt av ressursene vi innehar i organisasjonen vår, Vi må da kikke ut over egen organisasjon for å hente inspirasjon og for å ha en arena der man kan reflektere over dilemmaer og såkalte «wicked problems» eller komplekse spørsmål. Arenaene for refleksjon, inspirasjon og samarbeid finner man ved å danne nettverk på tvers av organisasjonene. Denne nyere retningen kalles New Governance. Morten Øgård forklarer Governancebegrepet som: en måte å beskrive kompleksiteten rundt problemløsning og tjenesteproduksjon i offentlig sektor (Øgård, 2014, ss. 100-101). Å lære på tvers av sektorer i nettverk preget av nedenfra og opp-tenkning har stor betydning innen Governancebegrepet.

Ludvigsenutvalget kom i 2014 med sin konklusjon på hvordan en skole for fremtiden kan se ut. (Ludviksen, 2014). Denne rapporten dannet grunnlaget for arbeidet med den nye læreplanfornyelsen. Fagfornyelsen, er tittelen på denne. Tittelen kan gi indikasjoner på at fagene fornyes. Men det er snarere «alt det andre» som blir fornyet og tydeliggjør Formålsparagrafen i sterkere grad enn vi så i K06. Læreplanen har fått en ny Overordnet del som er sterkt knyttet til Formålsparagrafen. Kompetansebegrepet er presisert og kompetansemålene er beholdt. Det er samtidig et tydelig fokus på de grunnleggende verdiene fra Formålsparagrafen, uttrykt gjennom tre tverrfaglige temaer: *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*. Fagene er ryddet i ved å beskrive kjerneelementene i faget. Stoffmengden blir redusert sånn at det gir rom for dypere læring. De nasjonale prøvene skal beholdes, men det blir samtidig utforsket alternative vurderingsformer, der vurdering av elevens samlede kompetanse blir tydeliggjort. Eksamen i sin nåværende form er sannsynligvis ikke den best egnede vurderingsformen for dette. Tydelig i den overordnede delen er beskrivelsen av hvordan man skaper god læring gjennom å jobbe som et profesjonelt, lærende fellesskap. Erkjennelsen om at verden er kompleks og at vi ikke alltid

har en fasit, gjennomsyrrer læreplanen, og i den forstand kan vi se en sammenheng med tenkningen i New Governance begrepet. Både elever og lærere trenger å samarbeide for å finne løsninger og se sammenhenger på tvers av fag og, for de voksne, profesjoner.

DEG og digitalisering av skolen

Inn under samarbeidsløsninger vokser nå Digital Era Governance (DEG) fram. (Westeren, 2015). Samarbeid på nett gir både nye utfordringer og nye muligheter. Den digitale utviklingen er rivende og gjennomgripende i hele samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt. Den norske Staten har en villet og bevisst strategi for å heldigitalisere Norge. Strategien er beskrevet i Stortingsmelding 27 2015/16, Digital agenda. (Det Kongelige kommunal- og moderniseringsdepartement, 2015-2016). Gradvis ser vi at offentlige tjenester blir heldigitaliserte, som Statens Lånekasse for utdanning. Men i DEG ligger også muligheter for å kunne både nettverke, styre og kontrollere. Det digitale åpner for deltagelse på en helt annen måte. Teknologien kan hjelpe oss i samhandling og i kunnskapsspredning i organisasjonen og på tvers av organisasjonene. Man kan, ved hjelp av det digitale, åpne for nettverk i nettverket. Internett har gått fra å være en innretning for informasjonsoverføring til å ha muligheter i seg til å samhandle, lære og styre på helt andre måter gjennom teknologien (Fullan & Quinn, 2017, s. 103).

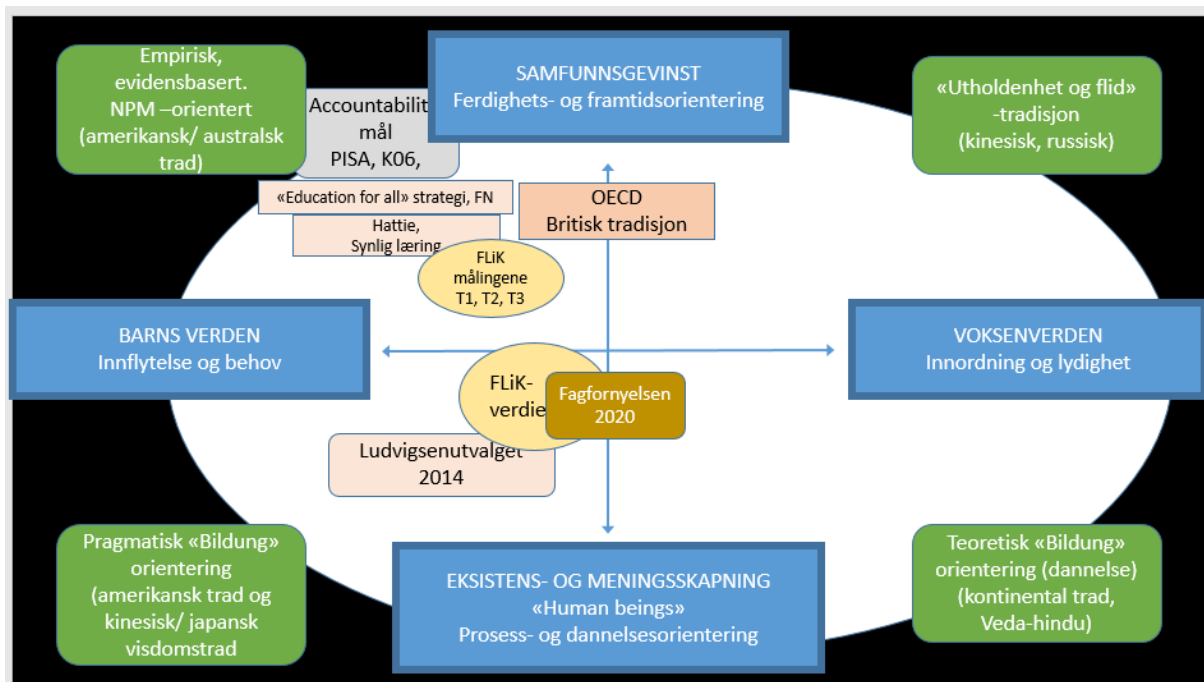
De ulike samarbeidsløsningene/ nettverkstenkingene er nøye knyttet til arbeidet med Fagfornyelsen som skal gjelde fra 2020. Selve planen blir digital og nettbasert. Samarbeid står sterkt som begrep, sammen med begrepet Dybdelæring, og de tre tverrfaglige temaene. Prosessen i implementeringen av denne planen er i høy grad en langsom og inkluderende prosess med en bred inngang. Det har aldri vært så sterk involvering av alle ledd som ved denne innføringen av ny læreplan. Digitalisering av skoleverket har også blitt beskrevet i en egen strategi (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne er opplæring av elevene fokuset, og i mindre grad lærernes digitale samarbeid. Likevel legger strategiene til rette for mulighetene for digitalt samarbeid. Den beste måten å forberede neste generasjon på kritisk bruk av teknologien er å rette oppmerksomheten mot læringen og bruke teknologien i kombinasjon med kritisk tenkning. Denne digitale reformen foregår hurtig og kryper inn på oss gjennom

alle deler av livet, både privat og i jobbsammenheng. Det kan kanskje beskrives som en type stille revolusjon, som har en villet retning men som likevel bare skjer fordi teknologiutviklingen gir oss mulighetene.

3.1.1 Syn på barns læring i det store bildet

I beskrivelsene over har jeg sett på sammenhengen mellom strømningene vi har sett internasjonalt og nasjonalt og reformene vi har og har hatt innen skole. Det er interessant å se hvordan disse strømningene henger sammen med menneskesyn og barnesyn i ulike skolesystemer i verden. Å se på dette «kartet» kan være med på gi oss en forståelse av hvor våre reformer plasserer seg.

Ingunn Elisabeth Stray, Kristiansand kommune/ UiA har i sin doktoravhandling beskrevet skolesystemer, reformer og syn på barns læring slik vi finner dem i verden (Stray, 2017, s. 7 ff) Senere har hun laget denne illustrasjonen (delvis min oversettelse).



Figur 7 Syn på læring, Ingunn Elisabeth Stray, UiA

Helt til venstre på den horisontale akse er synet at barnet har en egenverdi, og skal bli hørt. Helt til høyre finner vi tenkningen at barn må innordne seg voksenverden, og lydighet står sterkt. På den vertikale linjen ligger spennet mellom læring som nyttig for samfunnet: å få

skattebetalende mennesker, og derfor er utdanning viktig. Et eksempel er det britiske skolesystemet som sier tydelig at utdanning er veien ut av fattigdom i deres segregerte samfunn. De har et strengt evalueringssystem drevet av forvaltningsorganet Ofsted, som setter karakter på skolene. Hensikten er å holde en høy kvalitet på skolene for å gi flest mulig unge en utdanning og ved det øke levestandarden. Nederst på den vertikale linjen ligger ideen om at hvert menneske trenger en utdanning fordi det er bra for mennesket selv: egenutvikling og nyttig for meg å få en utdanning for da kan jeg få et godt og tilfredsstillende liv.

Norske læreplaner har tradisjonelt sett ligget i krysningen mellom eksistens og meningsskapning, prosess og dannelsesorientering (lærdom er nyttig i seg selv for det enkelte individ) og barneverden/ barnets behov. LK 06 finner vi fremdeles «til venstre» på den horisontale aksene, med fokus på barnets behov, men i et lys av hva som er samfunnsgevinsten ved at hvert barn lykkes. Det er i dette krysningspunktet NPM befinner seg, der tallene og målsetningen er viktig. Når læreplanen finnes i dette området, blir arbeidet resultatfokuseret. Røvik peker på at Kunnskapsløftet 2006 er et tydelig brudd med selve verdigrunnlaget fra tidligere reformer (Røvik, 2015, s. 20). Verdier som likhet, rettferdighet og fellesskap blir i stor grad erstattet av blant annet frihet, valg fleksibilitet, konkurranse og individualisme. (Røvik, 2015, s. 20). Det er sterkt uttalt at Læreplanfornyelsen, gjennom den godkjente Overordnede delen, er tydelig basert på verdier som vi kunne finne i læreplanene vi hadde før K06.

Læringsmiljøsatsingen FLiK (Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand), 2013-2017, blant annet beskrevet i Masteroppgaven til Silje Vegge (Vegge, 2017, s. 3), kan også plasseres i denne figuren. En kort beskrivelse av prosjektet er hentet fra Kristiansand kommunes hjemmeside (Kristiansand kommune, 2017):

Det store målet er at alle skal oppleve inkluderende læringsmiljøer som gjør at de trives bedre, lærer mer og at det blir mindre mobbing

Det skal skje gjennom et systematisk arbeid i FLiK-prosjektet (Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand). Prosjektet startet i 2013 og varer til 2017. 2600 ansatte ved alle grunnskolen, de kommunale barnehagene og de aller fleste private barnehagene er med. Prosjektet startet på ledernivå våren 2013, og personalet på enhetene gikk i gang fra oktober samme år.

Hovedideen og verdiene i FLiK ligger veldig nærme Fagfornyelsen. Samtidig hadde FLiK et element av «telling» i seg, der det ble gjennomført tre undersøkelser med målinger på

detaljnivå i alle skolene og barnehagene i prosjektperioden. Disse resultatene ble brukt, sammen med andre resultater, blant annet Nasjonale prøver og Elevundersøkelsen, i Oppvekstdirektørens ledelsesdialoger med skolene. Stray har valgt å dele disse to delene av prosjektet i figuren. Bruk av tellinger kommer fra NPM-tradisjonen, mens resten av FLiK-prosjektet har verdiene forankret i blant annet nettverkstenkingen, altså Governancetenkingen. Mausestagen, Prøitz og Skedsmo beskriver denne spenningen mellom to ansvarslogikker som «verdidilemmaer» og som sannsynligvis lever som hybriditet hos skoleledere og lærere i skolen i dag (Mausestagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018, s. 124).

Denne illustrasjonen kan hjelpe oss til å få et helhetlig blikk på sammenhenger både i internasjonale systemer og i våre egne skolereformer.

3.1.2 Nettverksteori, ulike typer nettverk

Ideen om at nettverk er ordningen som kunne løse de mer komplekse problemene som offentlig sektor alltid har stått overfor i et samfunn som hele tiden er i endring, beskrives av Agranoff (Agranoff, Collaborating to manage, 2012, s. 15). Han sier at løsningen ligger i samhandling. Jeg siterer:

«to network means to undertake a variety of goal-directed collaborative activities and is not restricted to the distinctly organized chartered and nonchartered networks, which are also goal directed»

Jeg vil først presentere generell nettverksteori, for så i neste del se på skoleforskere som knytter sitt arbeid mot nettverkstenkingen.

Nettverk er en del av begrepet Governance som vokste fram på slutten av -90 tallet. Collaboration (samarbeid) er det sentrale begrepet du trenger for å gi governance et innhold (Morse, 2007, s. 81).

Det nærmeste vi kommer et norsk ord som dekker begrepet Governance er Vabo og Røislands ord «samstyring» som de bruker gjennomgående i hele sin bok (Røisland & Vabo, 2016). I begrepet samstyring ligger samarbeid som virker inn på hvordan organisasjoner styres og ledes. Et slikt samarbeid foregår utenfor og på tvers av organisasjonene. Vårt nærmeste eksempel er Region Kristiansand med nettverk på forskjellige nivå: fra rådmannsnettverket til fagnettverk for lærere. Noen av nettverkene har

beslutningsmyndighet, andre er nettverk for individuell læring. Innen Governance er nettverkene et supplement til de eksisterende tradisjonelle styringsformene man finner innen en organisasjon med strukturer og hierarkier.

New Governance er en ny form for Governance, beskrevet av Ball og Junemann som nettverk som dannes, gjerne på tvers av organisasjoner og fag. Og som opererer uavhengig av maktstrukturene. Denne samhandlingsformen er særlig utbredt innen utdanning. (Junemann & Ball, 2012, s. 137)

Ulike typer nettverk:

Ingen nettverk vil være like og ha like oppgaver, men det er likevel mulig å karakterisere ulike typer nettverk og hvilken funksjon de har.

Dag Ingvar Jacobsen beskriver 4 typer nettverk (Jacobsen, Nordisk Administrativt tidsskrift , 2012, ss. 6-7)

1. *Politikknettverk.*

Dette handler om felles politikkområder der man søker felles løsninger.

2. *Produksjonsnettverk.*

Når et problemområde er definert kan man gå sammen om tiltakene.

3. *Læringsnettverk (først kalt symbolske nettverk)*

Dette handler om å lære på individnivå.

4. *Styringsnettverk.*

Nettverk som har til hensikt å koordinere beslutninger mellom de styrende organisasjoner.

Oppvekstnettverket i Region Kristiansand (tidligere Knutepunkt Sørlandet) er et eksempel på et styringsnettverk. De 7 kommunalsjefene for oppvekst møtes en gang i måneden med felles aktuelle saker der beslutninger skal tas i hjemkommunene.

Fagnettverkene for lærere, i regi av Pedagogisk senter/ UO-avdelingen, er læringsnettverk.

Region Kristiansand har fått flere og flere oppgaver, og bærer mer og mer preg av å være en

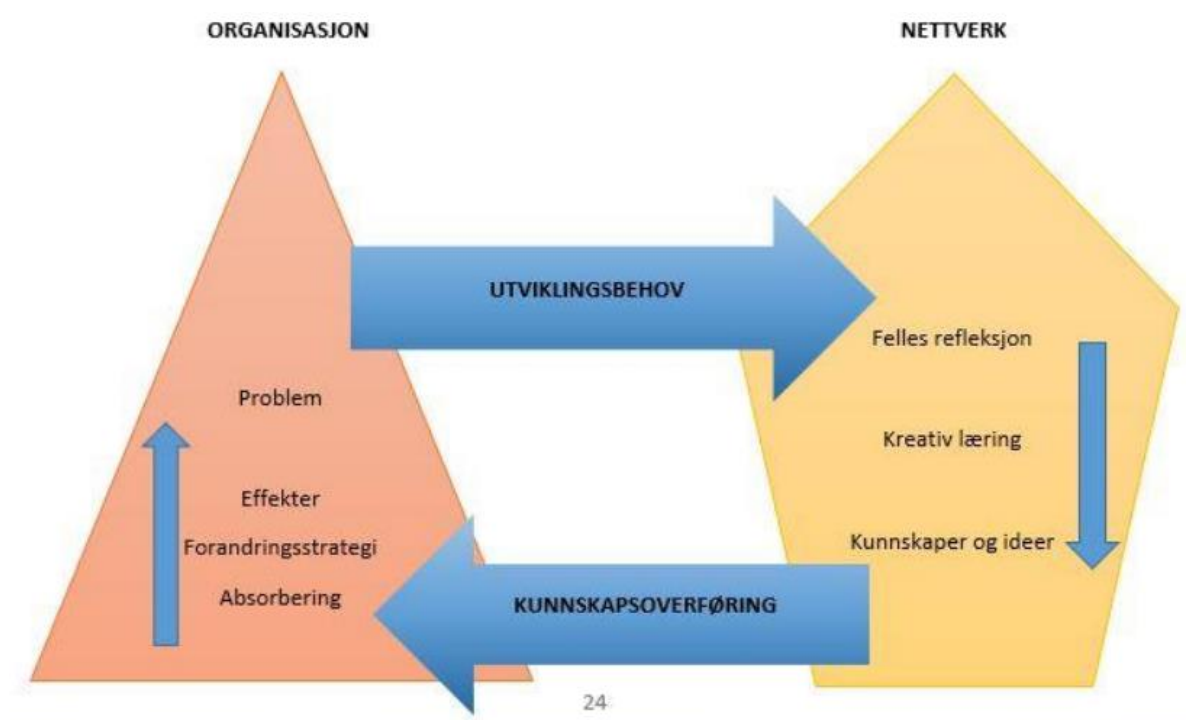
organisasjon. Are Vegard Haug skriver at mange nettverk er «nettverk på nettverk» (Haug, 2009, s. 236), og dette er da Region Kristiansand et eksempel på.

I denne sammenhengen er læringsnettverket det jeg vil konsentrere meg om gjennom først å beskrive hva hensikten med denne type nettverk er, og hvordan disse nettverkene styres.

Hensikten med nettverk er beskrevet på flere måter. Mats Holmquist (Holmquist, 2010, s. 128 ff) sier at hensiktene og gevinstene kan være:

- * Erfaringsdeling
- * kreativ, kollektiv og dypere læring
- * et nettverk kan gi et personlig utbytte og det kan gi utbytte for organisasjonene.

Forutsetninger for å få til nettverk er at deltagelse er frivillig, deltagerne er engasjerte, man har en felles oppgave og arbeidet koordineres av en nettverksleder. Holmquist har laget en illustrasjon på hvordan samspillet kan være mellom organisasjonen og nettverket. Denne beskriver «et problem» eller et utviklingsbehov i organisasjonen som nettverksdeltageren tar med seg til nettverket. Der blir området diskutert og kunnskap blir delt. Nettverksdeltageren tar med seg kunnskapen tilbake til egen organisasjon. Slik får vi en dynamisk prosess mellom organisasjonen og nettverket. Den norske oversettelsen er hentet fra Silje Vegges masteroppgave om FLiK og nettverk (Vegge, 2017, s. 24)



Figur 8 Mads Holmquists modell for utviklingsprosess

Holmquist har i sin doktoravhandling turt å reise det kritiske spørsmålet: Virker alltid nettverk etter sin hensikt? Han beskriver hvilke ulemper nettverksarbeid kan ha: Den kreative, åpne formen i kombinasjon med uklar ledelse og forskjellig erfaring hos deltagerne kan virke mot sin hensikt og hindre utviklingsarbeid. Det kan resultere i gnisninger og forstyrrelser, eller eventuelt kun å dekke det sosiale og individuelle aspektet. Dette er kanskje den største «faren» med nettverk; at den læringen som foregår på nettverket kan ende som personlig erfaring og kunnskapstilegnelse for deltageren og blir ikke overført til organisasjonen deltageren representerer.

3.1.3 Nettverk innen skoleforskning

Kan nettverk være en viktig drahjelp i utviklingsarbeidet i skolesektoren?

Med Mats Holmquists spørsmål i bakhodet vil jeg se nærmere på skoleforskernes tiljubling av nettverk og kollaborering i arbeidet med skoleutvikling.

Fullan og Quinn har reist viktigheten av kollaborative løsninger i sin forskning. De er mye brukt i skolesystemer i hele verden og er tett knyttet mot Ontario, Canada, der de har designet

helhetssystem for kapasitetsbygging innen utdanning (Fullan & Quinn, 2017, s. 9) Koherens, eller sammenheng, er begrepet de bruker. Alle skal forstå sammenhengene og kjenne eierskap og mening i endringsprosesser.

Fullan og Quinn har beskrevet hva som er de riktige driverne i skoleutviklingsarbeid.

De fire driverne er:

1. Målrrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet.
2. Utvikle samarbeidskulturer som samtidig avklarer roller på individ- og teamnivå.
3. Legge til rette for dybdelæring.
4. Sikre en kultur som forplikter både individuelt og kollektivt.

(Fullan & Quinn, 2017, s. 10)



Figur 9 Rammeverket, Koherens

(Fullan & Quinn, 2017, s. 33)

Et av de sentrale grepene de anbefaler er å bygge en «kollaborativ tilnærming». Denne tilnærmingen mener de utnytter den samlede intelligensen og talentene til alle. Fullan og Quinn forteller om nettverk i store regioner som har hatt fra middelmådige til dramatisk gode resultater etter de har samarbeidet på tvers i ulike nettverk (Fullan & Quinn, 2017, s. 90).

Erfaringene fra de store læringsnettverkene i Ontario er nedfelt som seks nøkkelfaktorer:

1. Undersøkende samarbeid – praksiser blir analysert og leder til målrettet, effektiv handling.

2. Lederskap. Ledes av deltagerne selv.
3. Relasjoner. Samarbeidet bygger på tillit og gjensidighet.
4. Undervisningsfokus.
5. Refleksjon. Øker ny læring og dypere forståelse.
6. Ansvarlighet. Kun da vil arbeidet føre til endring i undervisningspraksis.

Som en kommentar til punkt 2 i Fullan og Quinns beskrivelser: «Ekte nettverk» kan ikke styres. De må ledes på en helt annen måte enn en hierarkisk organisasjon. Alle deltagerne er jevnbyrdige. Dette beskrives av flere forskere, blant andre Holmquist i hans doktoravhandling (Holmquist, 2010, s. 5). Nettverkslederrollen er beskrevet i teorien som en «fasilitator» (Agranoff & McGuire, *After the Network Is Formed: Process and performance*, 2001, s. 2) Et «ekte nettverk» skal ideelt sett ledes av deltagerne selv, men Agranoff og McGuire beskriver suksessfaktoren som at noen trekker i trådene: organiserer nettverket og spiller inn problemstillinger. Are Vegard Haug skriver i sin Doktoravhandling om en annerledes lederrolle for nettverk enn den klassiske lederrollen (Haug, 2009, s. 234 ff). Han beskriver lederen som en «nettverksdirigent», en person som har evnen til å forene i et samspill. Han skriver videre om et kraftfullt lederskap der to leder sammen, gjerne en fra fagområdet og en fra administrasjonen. Dette kaller han «dyadisk lederskap».

Silje Vegge beskriver i sin Masteroppgave (Vegge, 2017, s. 33) hvordan FLiK-satsingen la opp til nettverkssamarbeid mellom skoler og barnehager i bydelene i Kristiansand, drevet av deltagerne selv. Hun forteller at mange av nettverkene «døde hen» av seg selv, mens flere ennå eksisterer. Disse nettverkene var initiert av FLiK og ikke av deltagerne.

Andy Hargreaves og Michael Fullan beskriver hva det vil si å *undervise som en proff* (Hargreaves & Fullan, 2014, ss. 44-46). Det betyr å:

1. Kontinuerlig se med forskerblikk på og utvikle egen undervisningspraksis,
2. Planlegge og forbedre undervisningen gjennom å bygge effektive team,
3. Være en uvurderlig del av en bredere lærerprofesjon. For at profesjonell kapital skal kunne vokse, må den være i omløp.

Skolene må utvikle en samarbeidsbasert kultur, der undervisningsforbedring er en kollektiv innsats (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 131). Men hvordan man gjør dette finnes det ingen magisk oppskrift på (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 143). Autentisk profesjonelt samarbeid er vanskelig å framtvinge gjennom regler og prosedyrer. Det må foreligge tillit, respekt og forståelse i kulturen for å ha kapasitet i organisasjonen til å ha denne kulturen videre fremover. Dette handler om mer enn bare spørsmålet om det er lederne eller lærerne som skal være drivkraften i det profesjonelle samarbeidet. Det handler om å skape et positivt press. De gode samarbeidskulturene er bygget opp over tid, gjerne gjennom en «arrangert» kollegialitet. Startpunktet kan være obligatoriske møter, som gjennom positiv erfaring bidrar til etablere et profesjonelt lærende fellesskap.

I boken beskrives tre nivåer av samarbeid (Hargreaves & Fullan, 2014, ss. 145-146):

1. Fellesskap – lærerne jobber i langsiktige grupper, der de forplikter seg og har et felles ansvar for undervisningsformålet. De bryr seg om hverandre som profesjonelle og som medmennesker.

2. Læringsfellesskap – lærernes drivkraft er et felles ønske om å forbedre elevens læringsutbytte og miljø. Deltagerne lærer seg hvordan de kan løse problemer.

3. Profesjonelt læringsfellesskap – lærerne erfarer samarbeidsbaserte forbedringer, inspirert av vitenskapelige funn. De utvikler en kollektiv dømmekraft gjennom stimulerende samtaler om god eller dårlig praksis.

En praksis med alle elementene er klokt. Noen må «pushe», men det handler i like stor grad om å trekke til seg folk gjennom interessante endringstiltak og inspirasjon.

Hargreaves og Fullan sier videre at det ikke er bra at lærere jobber alene, og at det heller ikke er bra at skoler jobber i isolasjon (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 153). Nettverk er da en del av en strategi for å sette profesjonell kapital i omløp. Erfaringer med nettverksarbeid i alle deler av verden beskrives som vinn-vinn relasjoner som fremmer utviklingsarbeid (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 156). Konklusjonen deres er at profesjonelle lærende møter handler om kollektiv autonomi, åpenhet og ansvar. Lederen er lærende sammen med lærerne sine. De refererer her til Viviane Robinsons forskning som viser at når rektor «fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling» så har det dobbelt som stor effekt som noen andre tiltak. (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 162).

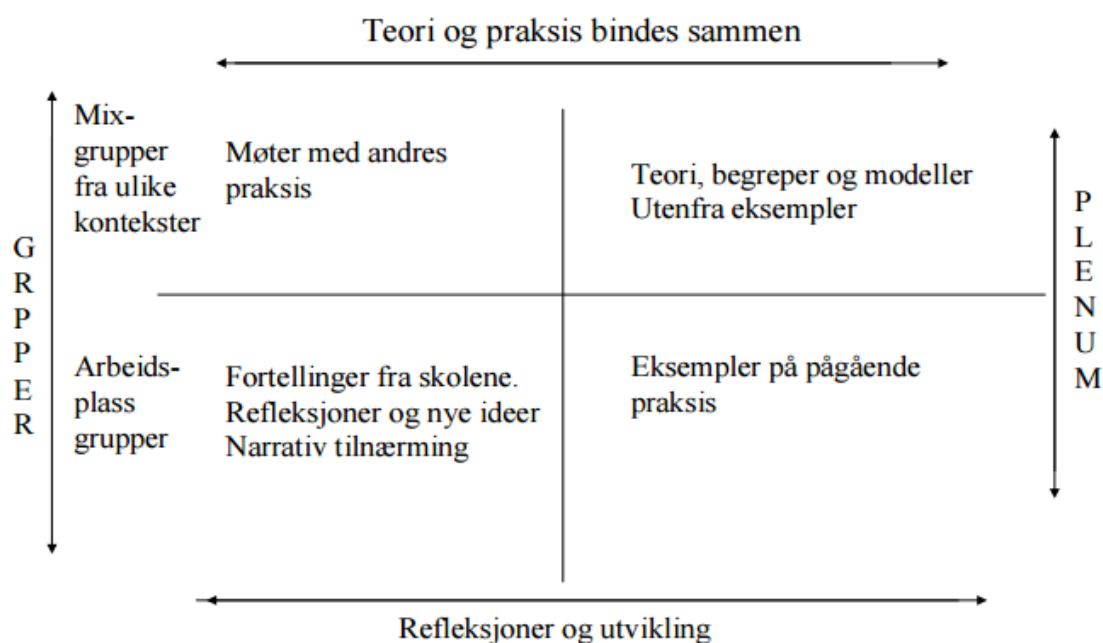
Postholm og Løver peker på vektleggingen av kollektiv kompetanse fra nasjonalt hold gjennom læreplanverk og Stortingsmeldinger. De framhever samarbeid som en arena for å utvikle læreres læring, gjerne også på tvers av skoler (Løver & Postholm, 2016, s. 70). De beskriver Aksjonslæring (planlegge, handle, observere og reflektere) (Utdanningsdirektoratet, 2019) og Lesson Study som mulige metoder for å skape lærende fellesskap. Hovedhensikten med metodene er refleksjonen. Lesson Study er beskrevet av Utdanningsdirektoratet slik:

«Lesson Study er en metode hvor lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for stadig å kunne gjøre undervisningen bedre med tanke på elevens læring».

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Torbjørn Lund har utviklet en modell for lærende møter (dialogkonferansen) som etter hvert er mye brukt i hele landet. Blant annet har vi møtt denne modellen i alle de store nasjonale satsingene i regi av Utdanningsdirektoratet, som Vurdering for læring og Ungdomstrinn i utvikling.

Læringsstruktur i dialogkonferansen



Figur 10 Torbjørn Lunds modell for lærende nettverk (original)
(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Dette er modellen som er beskrevet som den nye organiseringen av Fagnettverkene i Region Kristiansand i 2015 (kapittel 2). Ideen er at nettverksdeltakerne skal bringe med seg inn erfaringer og problemstillinger til nettverket. Ved hjelp av å bringe inn teori og praksisfortellinger, så vil deltagerne få økt kompetanse til å kunne reflektere over praksis, både egen og andres. Det blir lagt opp til en type mellomarbeid på egen skole før neste møte. Det ligger en forpliktelse og en rytme i denne måten å arbeide på.

Udir har beskrevet lærende nettverk i sitt rammeverk for storsatsingen Ungdomstrinn i Utvikling 2013-2017:

«Nettverk handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å forbedre praksis. For å understreke at hensikten er læring og god praksisendring over tid, brukes begrepet «lærende nettverk». Læreres profesjonelle utvikling styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom lærere styrkes

ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler. Kobling mellom skolebasert kompetanseutvikling og læring gjennom deltakelse i nettverk blir derfor viktig. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Vi ser tydelig i den videre satsingen på desentralisert etterutdanning for lærere, DEKOMP, som Udir initierte i 2017, at nettverksarbeid har en viktig posisjon (Regjeringen, 2019). I DEKOMP kanaliseres midler til skoleutvikling til regionale samarbeid mellom skoler og UH-sektoren via Fylkesmennene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Stortingsmelding 21 tar med seg Utdanningsdirektoratets erfaringer fra de store nasjonale satsingene med Lærende nettverksmodellen inn i beskrivelsen av den nye etterutdanningsordningen.

I boken Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring av Knut Roald finner vi et avsnitt som har tittelen «Kvalitetsvurdering som ikke når det indre livet i skolen». Her beskriver Roald noe av det samme som Hargreaves og Fullan sier: Når det kommunale nivået og skolelederen setter i verk tiltak som ren diktat, så svekkes effekten. Kvalitetsarbeid må i stedet forstås som en kontinuerlig prosess mellom kollektiv og individuell forståelse (Roald, 2013, s. 163).

En medskapende og medansvarlig tilnærming i samarbeidet vil kunne koble skoleeier, skoleledere og lærere tettere sammen (Roald, 2013, s. 175). Utforskende møter er kjernen i utprøvinger som diskuteres i det lærende fellesskapet.

Ball og Junemann er skoleforskere som, i likhet med Holmquist, er kritiske til om nettverk er den eneste eller beste løsningen for helhetlig samarbeid. De påpeker at nettverk som foregår på kryss og tvers kan ha motstridende interesser og hensikter som da blir uklare (Junemann & Ball, 2012, s. 139). Deres bekymring er private aktører som «melder seg på». I USA og Storbritannia ser vi private stiftelser som driver skoler, eller som sponser skoler mot at skolen har et tydelig preg. Dette kan være en problemstilling som kan bli aktuell også i Norge, og som det kan være verdt å være oppmerksom på.

Holmquist stiller spørsmålet om nettverkene alltid klarer å oppfylle de store hensiktene. Dette leder meg over til neste del (3.2) som er en analyse om hva som kan påvirke nettverksarbeid innen skole med utgangspunkt i den teoretiske beskrivelsen jeg har i kapittel 3. Som en konklusjon på denne delen vil jeg si at teorien viser at nettverk er «kommet for å

bli», men at det er en rekke usikkerheter rundt nettverk innen skole. Det er disse usikkerhetene jeg vil se nærmere på i neste del.

3.2 Teoretisk tilnærming, del II: Organisasjonsteoretisk perspektiv

En uavhengig variabel er variabelen som forskningen er opptatt av om man kan se effekt eller manglende effekt av. Den *uavhengige* variabelen i denne studien er innsatsen vi gjør for å påvirke skolenes utviklingsarbeid gjennom fagnettverkene i regi av UO-avdelingen.

Første del av teorikapittelet beskriver nettverksarbeid i en større sammenheng, og drøfter hvordan de kan virke – og ikke virke.

I denne delen av teorikapittelet vil jeg først skissere et kriteriesett ut i fra et evalueringsperspektiv som kan brukes til å utforske i hvilken grad nettverksarbeidet er hjelpsomt. Til sist vil jeg bruke Bolman og Deals fire perspektiver på organisasjoner som teoretisk forankring til å belyse problemstilling 2: Hva skal til for at nettverkene skal bidra mer i skolenes utviklingsarbeid?

3.2.1 I hvilken grad støtter fagnettverkene utviklingsarbeid på skolene?

For å kunne finne ut noe om denne delen av problemstillingen, trenger jeg først å vite hva målsettingen med nettverkene er, og deretter må jeg lage et kriteriesett til å gjøre evalueringen ut i fra. Jeg har valgt å bruke Halvorsen, Lier Madsen og Jentofts bok «Evalueringer» som referanseramme for utviklingen av kriteriesettet.

Tidligere var det vanlig i forskning at evalueringer skulle holdes utenfor rapporten (Halvorsen, Madsen, & Jentoft, 2013, s. 33). Men nå er denne hermeneutiske (fortolkende) tilnærmingen like ansett vitenskapelig. En evaluering kan brukes på mange måter, og definisjonen på evaluering i vitenskapen er bred og viser til mange forskjellige typer undersøkelser (Halvorsen, Madsen, & Jentoft, 2013, s. 16). Min evaluering er relatert til funnene jeg har gjort i undersøkelsen, og har til hensikt å hjelpe organisasjonens medarbeidere til å forstå tiltaket på en ny måte (Halvorsen, Madsen, & Jentoft, 2013, s. 19).

Innen forskningsbasert evaluering er det vanlig å velge ut kriterier basert på verdier eller målsettinger. Evalueringer fokuserer på tiltak som er satt i verk ut i fra et ønske om å forandre noe. Jeg må derfor søke opp hva som har vært bakgrunnen for å lage fagnettverkene i regionen for å kunne finne de opprinnelige målsetningene slik at jeg kunne lage mitt kriteriesett å evaluere ut i fra.

Den opprinnelige hensikten med knutepunktsamarbeidet på skole er beskrevet i Knutepunkt Sørlandets hefte «Samarbeid om pedagogisk utviklingsarbeid» fra 2007 (Pedagogisk-senter, 2007):

- * Kompetanseutvikling i et større fagmiljø
- * Oppfølging av regelverk, felles rutiner, systemer og planer
- * Utfylle hverandre, bli utfordret og se nye muligheter
- * Kvalitetsutvikling, systematisk skoleutvikling

Fagnettverkene er beskrevet som at de skal: «Tilrettelegge møteplasser for *opplæring*». (Pedagogisk-senter, 2007, s. 10) . Dette hører inn under overskriften «Oppfølging av regelverk, felles rutiner, systemer og planer». «Rutiner og systemer» skisseres her, og ut i fra disse kan en si at målsettingen har vært: «.....å følge samme rutine og system for oppfølging av pedagogisk utviklingsarbeid.....Samtidig sørger en sammen for at frister overholdes, og at arbeidet blir ivaretatt på en god måte». Målsetningen har altså vært opplæring og å ha like rutiner for å ivareta regelverk. Denne målsettingen er ikke revidert, så offisielt står den slik ennå. Men samtidig har målene reelt blitt utvidet og utdypet i takt med ny kunnskap. Det som har påvirket denne kunnskapen er flere faktorer: Nyere forskning om nettverksarbeid, som nevnt under kapittel 3.1.3, her særlig nevnt Michael Fullan og Torbjørn Lund. Også erfaringene fra de store nasjonale satsingene som Ungdomstrinn i utvikling har virket inn på hva som etter hvert har blitt målsettingen for fagnettverkene til Utviklings og Oppfølgingsavdelingen. Disse erfaringene førte til fornyelsen av fagnettverkene som ble foretatt rundt 2015. Fremtidsbildet, som vist i kapittel 2, er dermed en fornyelse og en presisering av målsettingen med nettverksarbeid. Fremtidsbildet beskriver ikke selve nettverksmøtene, men hvordan nettverksarbeidet foregår på skolene i mellomarbeidet mellom samlingene.

Ut ifra målsettingene, både de gamle, og de utvidede, har jeg valgt følgende kriterier som målestokk for hvordan skolene vurderer i hvilken grad fagnettverkene er hjelpsomme:

Forteller fagutviklerne om:

1. *Et system der fagnettverkene inngår*
2. *Faglig utvikling*
3. *Individuell utvikling*
4. *Erfaringsdeling (*på nettverket, og på egen skole?)*
5. *Kollektiv refleksjon (*på nettverket, og på egen skole?)*
- 6.. *Kollektiv endring i praksis*

I tillegg til kriteriesettet, har jeg fått utvalgte tall fra siste års oppsummering av alle evalueringer fra alle fagnettverkene. Disse kan også være med å belyse i hvilken grad fagutviklerne opplever at fagnettverkene er hjelpsomme for hvert av kriteriene i evalueringen.

I kapittel 5.2. vil jeg drøfte hva skolene har svart ut i fra disse kriteriene og ut i fra de utvalgte, relevante evalueringer fra fagutviklerne fra nettverksmøtene siste skoleår.

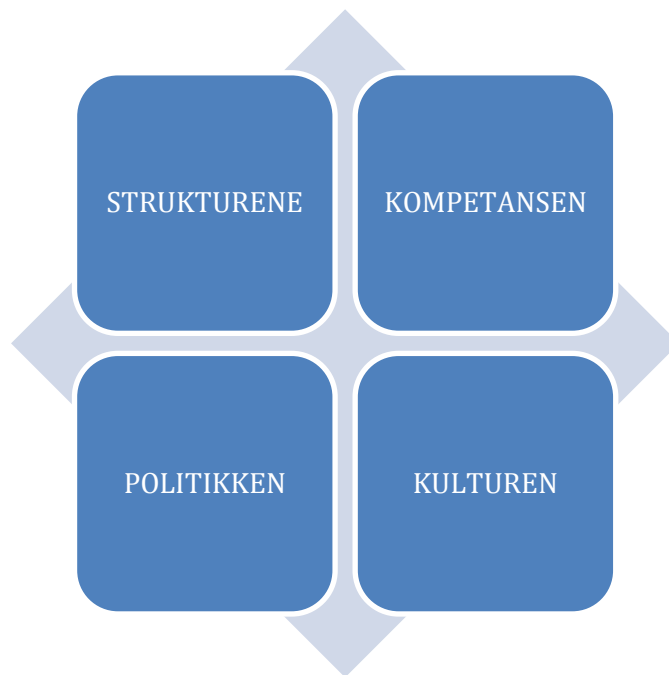
3.2.2 Fire perspektiver og fortolkningsrammer

I dette kapittelet ønsker jeg å belyse den andre problemstillingen min: *Hva skal til for at fagnettverkene skal bidra enda mer?*

Til det trenger jeg et teorigrunnlag å forstå handlingene ut i fra. Å studere organisasjoner er komplekst og krever at man ikke prøver å forstå ut i fra for snevre teorier, men finner andre og mer hensiktsmessige tilnæringer til problemstillingene.

Bolman og Deal skriver om fire fortolkningsrammer. Disse rammene kan gi ulike perspektiver for å belyse problemstillingen Hva som skal til for at fagnettverkene i Region Kristiansand kan bli enda mer hjelpsomme i skolenes arbeid med utviklingsarbeid. Gjennom å se på praksisen gjennom disse forskjellige «brillene» (Bolman & Deal, 2018, s. 37) kan man forstå bedre hva man observerer. Det blir en slags mental modell eller en fortolkningsramme som gjør at man raskt forstår sammenhengene og lettere kan forstå hva som må gjøres. De bygger på ideer, kunnskap, erfaringer og tankesett man har tilegnet seg. De vil gi forskjellige fortellinger om organisasjonen, men kan til sammen skape den nødvendige forståelsen for helheten for å kunne utvikle organisasjonen i riktig retning.

De fire rammene:



Figur 11 Illustrasjon Bolman og Deals forståelsesrammer

Ramme 1: Strukturene

Antagelsene er at gjennom å organisere en organisasjon eller et prosjekt på riktig måte, vil man få et effektivt resultat. (Bolman & Deal, 2018, s. 76). Strukturene kan handle om strategi, teknologi og arbeidsstyrke. Dersom man oppdager strukturelle svekkelser, er løsningen omstrukturering. Det finnes ikke noen ideell struktur. Alle organisasjoner må bygge sin egen struktur. Det er likevel noen betingelser eller parametere som påvirker strukturen. Størrelsen

på organisasjonen og hvor lenge den har eksistert sammen med «kjerneprosessen» påvirker den formelle strukturen. Kjerneprosessen henviser til en type produksjon. Denne er enkel å få øye på i en organisasjon som produserer varer, men er vanskeligere å definere i en organisasjon som driver med undervisning. Her er målene sammensatte og elevene er selv uforutsigbare aktører i prosessen. Dette, sammen med begrensede økonomiske rammer, gjør at skolen er sårbar i forhold til påvirkning utenfra, som skiftende reformer. Strukturene blir nødt til å være mer tilpasningsdyktige. Kjerneprosessen i et fagnettverk for lærere er kunnskapsformidling og erfaringsspredning. Det blir da viktig å organiseres slik at denne prosessen blir tydelig. Det vil fremdeles være slik at deltagerne er uforutsigbare aktører i prosessen, men strukturene kan bidra til å skape en likere praksis, både innad på de ulike fagnettverkene, men muligens også videre ut på skolene.

I strategien har man en plan og langsiktig kurs. Strategier og mål er med på å strukturene og hvordan man organiserer seg. Organiseringen kan være et hierarki, men kan også inneholde ulike former for medvirkning. Arbeidsfordeling og samordning er tydelig, for eksempel organisert i avdelinger etter hva som er målgruppen eller hva som er funksjonen. Ofte finner vi tydelige regler og retningslinjer, stillingsbeskrivelser (gjerne med fordelt og delegert myndighet) og jevnlig møter. Organiseringen kan også ta form som prosjektgrupper for å løse komplekse oppgaver.

Etter hvert er også nettverk en form for struktur som har vokst frem med henblikk i å løse problemer på tvers av avdelinger, organisasjoner og noen ganger også på tvers av landegrensene. Spesielt etter digitaliseringen ser vi denne horisontale strukturen er på framvekst. Alle medarbeidere har nå enkelt tilgang til samme informasjon. Man kan samhandle på forskjellige steder ved hjelp av noen tastetrykk, og dette skaper nye muligheter, men stiller også krav til både ledelse og den enkelte medarbeider om å være oppdatert.

Setter man linsen på strukturene, ser man forbi enkeltmennesket og ser på effektiviteten av organiseringen. Dårlig organisering kan gi feildisponering av ressurser og energi, men godt organisert kan strukturene gi ryddige rammer for effektiv drift. På fagnettverkene kan en tilnærmet lik ledelse og organisering av nettverkene være hjelpsomt for å oppnå erfaringsdeling innad i faget, men også på tvers av fagene.

Det vil alltid være noen strukturelle dilemmaer å ta hensyn til. Skal arbeidet fordeles slik at «hver holder på sitt» eller som overlappende oppgaver? Skal rollene være tydelig utformet,

eller skal det være rom for kreativitet? Dette er eksempler på evige dilemmaer og som det ikke finnes fasiløsninger på. Bolman og Deal snakker om selvstyrte team som et ideelt samarbeid (Bolman & Deal, 2018, s. 148). I dette inngår en forpliktelse til teamet og en mulighet til å kunne bruke kunnskap og motivasjon innad i teamet. Med riktig struktur og tilstrekkelig informasjon og selvstendighet kan slike team utvikle godt og effektivt samarbeid.

Hypotese 1:

For å kunne nå helt ut i organisasjonen må det bygges en prosjektstruktur forankret i en strategi og tydelig ledelse.

Ramme 2: Kompetansen

«Menneskene er den viktigste ressursen» er et utsagn vel kjent fra HR-tenkningen (Human Resources). (Bolman & Deal, 2018, s. 149). Hva gjør organisasjonen og enkeltmennesket med hverandre? Vi snakker her om balansen mellom organisasjonens krav og den ansattes behov. Antagelsene er at det er et gjensidig behov mellom de ansatte (med deres kompetanse) og organisasjonen (med blant annet lønn, arbeidsvilkår og framtidsutsikter).

Det er interessant å se på hva som motiverer mennesker til å gjøre en god jobb. Maslows behovspyramide er en mulig forklaringsmodell (Bolman & Deal, 2018, s. 157). Alle trenger mat og hus, og dermed også en inntekt. Men forholdene må være stabile (gi trygghet) og møte sosiale behov (samhørighet, aktelse), men øverst i Marlows behovspyramide står selvrealisering. Samtidig sier McGregor at lederens forhåndsantakelser om en person virker inn på hvordan den ansatte faktisk gjør jobben (Bolman & Deal, 2018, s. 158). Dette kalles teori X, som sier at folk vil bli ledet. Alternativet er teori Y: dersom man legger til rette i organisasjonen for at den ansatte skal nå sine egne mål, samtidig som man retter innsatsen mot noe som gir gevinst for organisasjonen, så vil dette være vinn-vinn for begge sider. (Bolman & Deal, 2018, s. 159).

I korte trekk kan man beskrive HR-strategier som:

Ansette de rette folkene. Det betyr riktig kompetanse og holdninger, vite hva man ønsker og å være selektiv.

Gi dem gode rammevilkår. Det handler om lønn, men også andre typer belønning, som «frynsegoder» eller del av utbytte. Dette kan bidra til å beholde de ansatte.

Investere i opplæring og skape utviklingsmuligheter.

Gi de ansatte myndighet. Dette handler om å gi informasjon og støtte samtidig som man stimulerer til selvstendighet og fremmer selvstyrte grupper (Bolman & Deal, 2018, s. 174)

HR-tenkningen handler i tillegg også om de mellommenneskelige forholdene. Mye av tiden arbeidstakerne er på jobb brukes til samspill med kollegaer. Det stiller noen krav til den enkeltes sosiale ferdigheter. Man skal også være klar over at å arbeide som grupper alltid fungerer på to måter: man skal løse oppgaven, og man skal sammen være i en prosess. I denne prosessen må det være kontroll på gruppenormer, uformelle roller, mulige konflikter og lederskap (Bolman & Deal, 2018, s. 220)

Når de ansatte trives og finner mening i arbeidet, vil organisasjonen nyte godt av dette. Veien å gå er gjennom opplæring og utvikling, primært gjennom uformelle nettverk i mindre grupper. Disse grupper vil trenge en type ledelse av styring av tid, retning og samspill med andre utenfor gruppen. Denne ledelsen kan gjerne gå på omgang. (Bolman & Deal, 2018, s. 219). Det underforståtte håpet er at deltagelse, åpenhet og samarbeid vil erstatte ren makt (Bolman & Deal, 2018, s. 234).

Hypotese 2:

For å få enda mer ut av nettverkene, må deltagerne utnytte og tilegne seg sin egen kompetanse for å få til læring i organisasjonen.

Ramme 3: Endringskoalisjoner/ Politikken

Bolman og Deal kaller dette perspektivet for en politisk fortolkningsramme.

I dette perspektivet ligger en erkjennelse av at det alltid vil foregå kamper innad i organisasjoner, men at de også er påvirket av omkringliggende aktører. Disse konfliktene er en naturlig del av organisasjonslivet, og må ikke forstås som et problem. De er snarere en kilde til kreativitet og vekst. Koalisjoner dannes når medlemmer trenger hverandre til å få tilgang til makten, som handler om tid, penger og beslutninger. Det kan foregå kamper om makt, økonomi, verdier eller interesser. Det er også slik at den reelle makten ikke bare er hierarkisk, men kan handle om evnen til å virke inn på atferd, beslutninger og overvinne

motstand. Beslutninger kan tas på bakgrunn av forhandlinger og kompromisser. Egentlig er det politiske perspektivet et bilde på hvordan hele samfunnet fungerer (Bolman & Deal, 2018, s. 229).

Nettverk kan sees på som en koalisjon. Alle deltar på lik linje, men har likevel ulike motiv for å delta og deltagerne vil kreve «sin del av ressursene». Makten vil i den politiske forståelsesrammen bestå av mange maktformer: både autoritet, som er den formelle retten til å ta beslutninger, men også myndiggjøring, som fremmer samarbeid og gjensidighet. Man kan beskrive to motstridende roller som makthaver og partisaner. Makthaveren kan i kraft av sin stilling ta beslutninger, men alle som ønsker å påvirke «nedenfra» kan kalles partisaner. Disse prøver å påvirke og forhandle med beslutningstakerne gjennom å fremme forslag, drive «lobbyvirksomhet» eller danne koalisjoner som står sterkere i forhandlingsposisjonen. I ytterste konsekvens kan vi se en type revolusjon, eller sammenbrudd av et maktsystem. Et nettverk kan være en type koalisjon som kan påvirke makthaverne. Et nettverk kan ha mange funksjoner som den formelle strukturen ivaretar dårlig (Bolman & Deal, 2018, s. 255). Det kan for eksempel være prosjekter, mentorarbeid eller oppbygging av et praksisfellesskap. Det vil også være mulig å finne koalisjoner på den enkelte skole. Når arbeidstid eller lokale lønnstillegg skal forhandles, er fagforeningene en type koalisjon. I skolesektoren har fagforeningene tradisjonelt vært sterkt sentralisert. Dette ble noe endret på da KS (Kommunenes Sentralforbund) overtok forhandlingene med lærerne fra Staten. Det er samtidig vanlig innen skole at det lages objektive kriterier for eksempel på fylkesplan. Det er imidlertid ikke bare rammevilkår som kan diskuteres som «politikk», men også initiativ fra ledere. En ny leder kan innføre et regelverk, en ny metode eller en ordning som mange er uenig i. Lederen har styringsrett, men de ansatte kan da danne koalisjoner som jobber på flere vis med å påvirke lederen (makthaveren) til å endre bestemmelsen.

Når det gjelder fagnettverkene, kan en type forhandlingsspørsmål handle om innholdet i nettverket eller rammevilkårene (tid evt.lønn) for fagutviklerne. Den første delen kan nettverksledelsen påvirkes til å gjøre noe med, men den andre delen løses lokalt på den enkelte skole. Det er likevel mulig å tenke seg at ved at fagutviklerne snakker sammen på møtene, kan de få en samstemt begrunnelse for faktorer i rammevilkårene som de kan ta med tilbake til egen skole og henvise til i en type forhandling.

Hypotese 3:

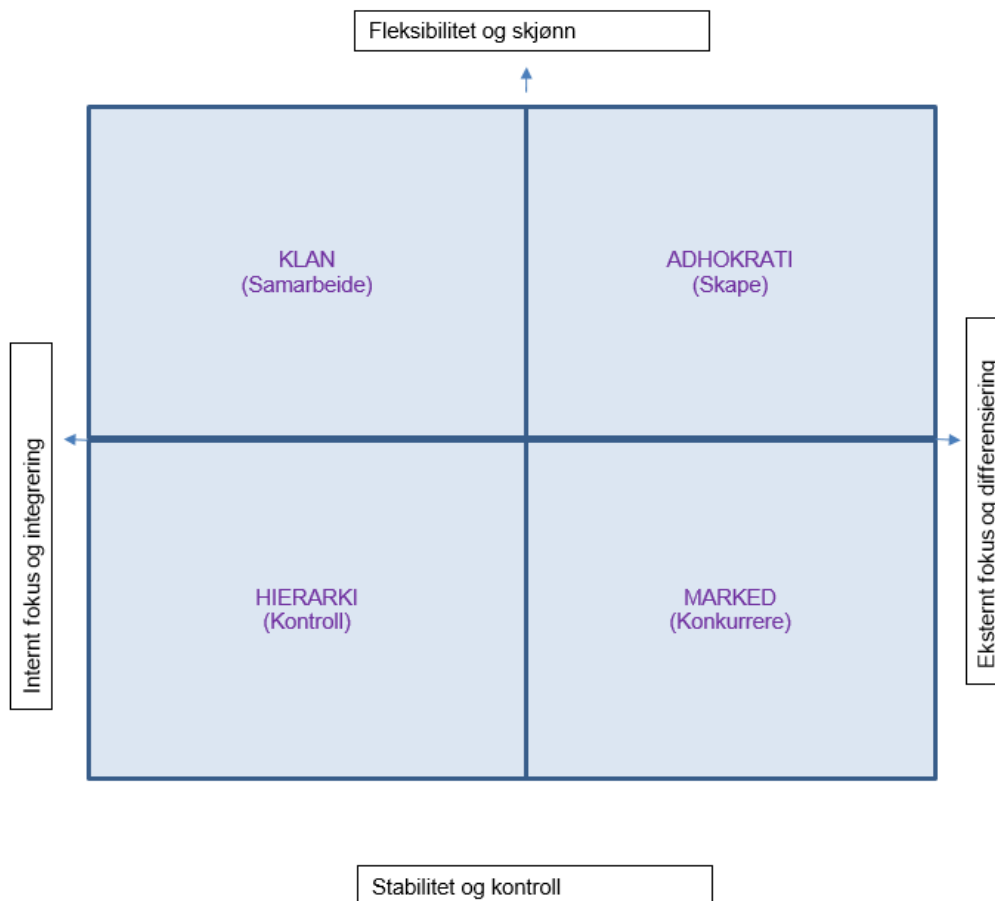
For å kunne gi fagnettverkene påvirkningsmakt, må det inngås en endringskoalisjon med de som har den formelle påvirkningsmuligheten.

Ramme 4: Kulturen

Det er mulig å tenke seg at en organisasjon kan sees på som en «stamme» der symboler, visjoner og verdier blir et bærende element som hjelper medlemmene å føle tilhørighet, samhörighet, klarhet og retning (Bolman & Deal, 2018, s. 315). Det dreier seg om *kulturen* i organisasjonen. Hva er det som preger oss som organisasjon? Hvilke hendelser, historier, mønster og symboler beskriver oss og fungerer som «lim» i organisasjonen?

I en bedrift kan et symbol være logoen. På en skole kan symbolene handle om en visjon, valgte undervisningsformer eller skolens egne fortellinger og suksesshistorier. Ved å formulere sin egen visjon kan medlemmene i organisasjonen være med å prege kjerneideologien og fremtidsmålene. Det kan også være med på å definere «slik gjør vi det hos oss». Myter og verdier er andre ord som er med og definerer en kultur. Å arbeide med organisasjonskulturen betyr å ta vare på symbolene og skape felles fortellinger.

Man styrker organisasjonen gjennom ritualer og arbeid med verdier. Humor og organisasjonens «gode historie» er også med på å «gi organisasjonen røtter» og knytte sammen fortid og framtid. De forskjellige fagnettverkene vil kunne fungere svært ulikt. Hver av skolene har også sin kultur som har innvirkning på skolens utviklingsarbeid. Cameron og Quinn har laget et verktøy som kan være til hjelp i en endringsprosess eller til å forstå organisasjonskulturen.



Figur 12 Competing values framework, Cameron og Quinn

Verktøyet kalles «Competing Values Framework»/ Konkurrerende verdier i ledelse (E.Quinn, 2014, s. 40).

Rammene beskriver verdier i en organisasjon som kan være konkurrerende. Ved å belyse organisasjonskulturen fra forskjellige perspektiver kan det bli tydeligere hva som trenger å endres for å få til en ønsket retning på utviklingsarbeidet. Dette gjelder både på fagnettverkene og på skolene.

Klankultur handler om «vi-følelse», og for nettverkens del har det har sitt utspring i ønsket om å løfte hele regionen faglig. Det gjør vi sammen og i samhandling på nettverksmøtene. Det kan være en type funksjon på en skole, for eksempel IKT-ansvarlig, som oppleves som «ensom», men som har en «flokk» å komme til på sine fagnettverk.

En organisasjon som er preget av ideen om å ha en skapende og innovativ kultur vil kreve en annen type ledelse enn vi ser i de andre konkurrerende verdiene. I rammeverket beskrives denne kulturen som «adhokrati» eller skape.

Dersom organisasjonen er opptatt av resultater, så er verdien for «marked» den styrende. På en skole kan det bety at forskjellige typer prøver og målinger har en stor plass og vil sette preg på samarbeidskulturen og hvordan organisasjonen ledes, mens på et nettverksmøte vil denne innholdet og metodene man velger skille seg fra metoder med et utforskende preg som beskrevet for adhokratirammen.

Siste ramme er «hierarki», som handler om å gjøre ting riktig. Innen skole er dette ofte en tydelig kultur: Lærerne ønsker å følge opp elevene godt, og de ønsker å lære av de andre deltagerne for å kunne gjøre jobben sin på best mulig måte. Nettverkene er samkjørte ut i fra forskning, retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet og lokal satsinger som læringsmiljøsatsinger/ FLiK. Lederne av nettverkene ønsker å være informert, «et hestehode foran» og lage gode rammer for at deltagerne skal få mest mulig med seg tilbake til egen skole. Og skolelederne bruker sine arenaer, som skoleledermøtene, til å bli trygge på hva som er «riktig» måte å løse de mange oppgavene på.

Mens Bolman og Deal sier at ved å se på kulturen i en organisasjon kan man forstå organisasjonen og hva som kan være forbedringsmulighetene, mens Cameron og Quinn går videre og ser på *ulike typer* kulturer gjennom ulike konkurrerende «verdifilter» for å forstå kulturen. Man kan stille spørsmålet om en organisasjon *har* en kultur eller *er* en kultur (Bolman & Deal, 2018, ss. 308- 309). Den enkle forklaringen er «måten vi gjør ting på her hos oss».

Hypotese 4:

For å få til et utviklingsarbeid på den enkelte skole, må man endre kulturen bort fra privatpraksis til kollektiv læring gjennom å utfordre «hvordan vi gjør ting hos oss».

Som en oppsummering kan jeg si at i denne delen har jeg brukt Bolman og Deals fire perspektiver for å belyse min problemstilling 2: Hva skal til for at nettverkene skal bidra enda mer i skolenes utviklingsarbeid? I kapittel 5.3 drøfter jeg skolenes handlinger opp mot disse hypotesene og hva som kan være mulige tiltak for fagnettverkene og skolene.

Jeg har ut i fra Bolman og Deals rammer satt opp følgende Hypotesestruktur:

Hypotese 1:	For å kunne nå helt ut i organisasjonen må det bygges en prosjektstruktur forankret i en strategi og tydelig ledelse.
Hypotese 2:	For å få enda mer ut av nettverkene, må deltagerne utnytte og tilegne seg sin egen kompetanse for å få til læring i organisasjonen.
Hypotese 3:	For å kunne gi fagnettverkene påvirkningsmakt, må det inngås en endringskoalisjon med de som har den formelle påvirkningsmuligheten.
Hypotese 4:	For å få til et utviklingsarbeid på den enkelte skole, må man endre kulturen bort fra privatpraksis til kollektiv læring gjennom å utfordre «hvordan vi gjør ting hos oss».

Tabell 1 Hypotesestruktur

Kapittel 4. Metode

Formålet med forskningen er å få fram gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, ss. 15-16). For å få frem denne kunnskapen (empirien), så må forskeren velge en strategi for arbeidet. Metoden man velger handler om hvordan man samler inn empiri på en troverdig måte. Metoden er et verktøy med metodiske krav som styrker konklusjonenes pålitelighet. Forskjellen mellom dagliglivets refleksjoner og forskning ligger i ordet systematikk. Gjennom å samle inn data, behandle disse og presentere dem systematisk kan vi få kunnskap som er både interessant og troverdig. Jacobsen understreker at det ikke finnes perfekte forskningsprosesser. Å kombinere forskjellige opplegg der man designer den beste tilnærmingen til det man ønsker å studere er det beste. Det viktigste er at empirien tilfredsstillende to krav:

At den er gyldig og relevant (valid) og at den er pålitelig og troverdig (reliabel).

Dette handler om at vi har dekning i dataene for konklusjonene, om det har relevans for andre sammenhenger, om vi hadde fått tilnærmet samme resultat om vi hadde gjennomført undersøkelsen en gang til og om den er gjennomført på en troverdig måte. En metode vil tvinge oss igjennom forskjellige faser og kan hjelpe forskeren til å stille kritiske spørsmål om valgene man gjør underveis.

Jeg vil i denne delen beskrive og begrunne valgene jeg har gjort i prosessen for å undersøke fagnettverksarbeidet og sammenhengen med skolens utviklingsarbeid.

4.1 Forskningsdesign og metode

For å få fram gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten, så finnes det to hovedtilnærminger (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 28 ff):

En induktiv tilnærming betyr at man går ut i fra systematisk undersøkelser og observasjoner for å senere knytte disse mot teorien. Denne måten kan defineres som «fra empiri til teori». Kritikken mot metoden er at forskere vil alltid ha sine egne forventninger og oppfatninger om hva de vil finne.

Den deduktive tilnærmingen går motsatt vei, «fra teori til empiri». Man ta da utgangspunkt i et sett antagelser som bygger på teorien. Disse vil da bli bekreftet eller avkreftet gjennom undersøkelsene. Kritikken her er at forskeren kan kun leite etter informasjon som støtter antagelsene, og man kan gå glipp av annen informasjon som kunne vært viktig.

Kvantitativ metode går ut på å samle inn data gjennom tall hentet fra undersøkelser som undersøkelsens spørreskjema eller Elevundersøkelsen. De kan også hentes fra SSB (Statistisk sentralbyrå), GSI (Grunnskolenes informasjonssystem) og Skoleporten. Denne metoden er en metode som går i bredden og brukes på områder som kan kategoriseres, kvantifiseres og sammenlignes ved hjelp av tall.

Kvalitativ metode er bedre egnet på undersøkelser som går i dybden, gjerne bak tallene. Det er ikke alle områder som «kan telles», og da må man ved hjelp av ord fortelle historiene som beskriver virkeligheten. Undersøkelsene foretas gjennom intervjuer, observasjoner eller dokumentanalyse. Hensikten er å få frem hvordan virkeligheten fortolkes av menneskene som er i den. Gjennom denne metoden kan det også lettere komme opp uventet informasjon, og den vil da kunne vise en større nyanserikdom, som Jacobsen formulerer som «virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom» (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 24).

Mine valg har vært en kvalitativ metode med en deduktiv tilnærming. Jeg har søkt kunnskap i teorien. Jeg har først laget et kriteriesett ut i fra et evalueringsperspektiv for å undersøke i hvilken grad fagnettverkene kan være hjelpsomme. Ut i fra Bolman og Deals fortolkningsrammer har jeg så laget fire hypoteser som jeg har undersøkt gjennom fire fokusgruppeintervjuer. Hensikten har vært å finne svar på hva som skal til for at fagnettverkene skal bli mere hjelpsomme i skolens utviklingsarbeid.

4.1.1 Fokusgruppeintervju

Jeg har valgt fokusgruppeintervju som metode. Det er en god metode å bruke når man ønsker synspunkter på noe spesifikt, gjerne som gruppesynspunkt, men også når man ønsker å få frem uenighet i en gruppe (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, ss. ss 160-161). I denne formen kan det komme frem nyanserte meninger og vurderinger fra informantene. Det er muligheter for å få dypere informasjon om hvordan deltagerne opplever

seg selv og situasjonene, når man også har mulighet til å stille tilleggsspørsmål. Deltagerne hjelper hverandre til å hente fram flere sider ved området. Det er viktig å skape en god atmosfære som bygger på tillit og fortrolighet, både innad i gruppen og mellom den enkelte og intervjueren. Deltagerne bør ikke være for mange. Jacobsen anslår at en størrelse på 5-8 personer er passelig (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 162).

Forskeren må balansere mellom relasjon og holde en profesjonell distanse i situasjonen. Intervjusituasjonen kan være preget av informantenes kjennskap til forskeren og det kan virke inn på kvaliteten av intervjuet. Det er fornuftig å strukturere intervjuet ved en intervjuguide. Denne danner et likt utgangspunkt for intervjuene. Med en såpass åpen tilnærming kan selve datainnsamlingen og systematiseringen i etterkant bli utfordrende. Jeg kontaktet rektorene i forkant av intervjuene for å spørre om jeg kunne intervju fagutviklerne, etter at jeg hadde beskrevet temaet for oppgaven min. Alle fire var positive og interesserte i å bidra i forskningsarbeidet, og på tre av skolene var det rektor som arrangerte tid og sted for intervjuet. Det var viktig for meg at rektor var orientert og ga klarsignal for å sikre åpenhet, og for å ivareta rektors styring av lærernes arbeidstid. Intervjuene ble gjennomført på den enkelte skole, og intervjuene ble tatt opp på lydfil. Dette var avklart i forkant.

En avgrensning som jeg gjorde var at jeg tok utgangspunkt i fagnettverkene som opprinnelig er arrangert av Pedagogisk senter og som var berørt av omleggingen i 2015. Bortsett fra en av fagutviklerne på en av skolene, som var en IKT-nettverksdeltager, var alle informantene nettverksdeltagere på norsk, engelsk, matematikk, naturfag eller småtrinnsnettverk. Begrunnelsen for dette er at denne omleggingen er en del av målsettingen beskrevet i kriteriene jeg bruker i evalueringen.

4.1.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden i en kvalitativ undersøkelse er helt avgjørende for å kunne finne de presise svarene i forskningen. Jeg har brukt problemstillingene, hypotesene etter Bolman og Deal samt kriterielisten for evaluering som utgangspunkt for intervjuguiden. Jeg har etter veiledning utvidet og endret noe på problemstillingen, selv om jeg hadde startet på intervjuene. Dette har likevel vært av mer presiserende art, og ikke en total endring.

De siste tre intervjuene har da fått et par fordypende og avklarende spørsmål i tillegg. Når jeg har valgt å endre på intervjuguiden etter første intervjuet, så var det på grunn av relevante

spørsmål som fagutviklerne på skole A tok opp i samtalen. Spørsmålene er dermed besvart i alle intervjuene.

Et valg jeg har tatt handler om formuleringene som kunne fange opp begrepet «i hvilken grad» fagnettverkene bidrar. Jeg kunne valgt å ta en mindre del av arbeidet som en kvantitativ «studie i studien». Jacobsen beskriver begrepet «operasjonalisering» som måling av abstrakte, kvalitative og komplekse begreper (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, ss. 253-255). Å lage en slik type spørreundersøkelse er et omfattende arbeid. Det kunne vært mulig å bruke metriske svaralternativer, men gjennom å bruke intervju med åpnere spørsmål får jeg tak i nyansene i svarene, og kan stille utdypende spørsmål. I tillegg har jeg en erfaring med, gjennom å lede arbeidet i personalet på mange skoler med Utdanningsdirektoratets Ståstedsanalyse og Elevundersøkelsen på egen skole, at formuleringer oppfattes så ulikt av den enkelte person. Dermed har jeg landet på å ikke formulere egne metriske spørsmål både av hensyn til oppgavens omfang, og av hensyn til usikkerheten rundt formuleringsforståelsen, særlig når det gjelder så få respondenter. Mitt valg blir da å lytte ut svarene på «i hvilken grad» fagnettverkene virker inn på skolenes utviklingsarbeid gjennom intervjuene og vurdere svarene mot hverandre og mot kriteriene i målsetningen for fagnettverkene. Dette at jeg er «filteret» kan selvsagt beskrives som en svakhet for troverdigheten i analysen. Det er samtidig en styrke at alle intervjuene høres, og forstås, gjennom «de samme ørene». Dette kunne vært en svakhet dersom flere foretok intervjuene.

4.2 Validitet og reliabilitet

Forskeren må forholde seg kritisk reflekterende under hele forskningsprosessen og til resultatene han/ hun finner (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 246).

På denne måten vil troverdigheten og gyldigheten styrkes.

Min egen rolle og min egen evne til å være kritisk til mitt egen arbeid er avgjørende for om studien er reliabel. Men vi må også kunne stole på om informantenes svar er korrekte.

Gjennom å bruke fokusgruppeintervju, styrkes troverdigheten ved at deltagerne i intervjuet korrigerer hverandre og utdyper hverandres utsagn. Jacobsen snakker også om intern og

ekstern gyldighet. Intern betyr at det finnes dekning i empirien for å kunne trekke konklusjonene. (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 17 og 228).

Valgene man tar for form på undersøkelse og framstilling avgjør om studien er gyldig og relevant (valid) og om den er pålitelig og troverdig (reliabel).

4.3 Rolleavklaring og etiske betraktninger

I mitt arbeid som rådgiver for Oppvekstdirektøren, møter jeg skolelederne gjennom ledermøter, ledelsesdialoger og veiledning på skolene. Mange av lærerne møter jeg gjennom kurs, workshops, ekstern skolevurdering, nettverksmøter og veiledningsforløp på enkelte skoler. Det at jeg veksler mellom, i hovedsak, to roller: veileder og rådgiver, betyr at jeg for mange har «Oppvekstdirektørens hatt» på meg i møtet. Altså arbeidsgiverhatt med, i noen tilfeller, delegert myndighet. Det vil kunne virke inn på intervjusituasjonen. Det er viktig å være oppmerksom på rollen man har som en slags «innsider» og vite om at man kan ha utviklet noen «blinde flekker» (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 57). I intervjuene har jeg inntatt en blanding av aktiv og passiv rolle (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 164). Jeg har laget og fulgt en samtaleguide, samtidig som jeg har vært lyttende til hva intervjuobjektene faktisk bringer fram av informasjon. Jeg har da kunnet be om nyansering og stilt oppfølgingsspørsmål, samt passet på å involvere alle deltagerne.

Fordelene er at jeg er kjent for informantene, i større eller mindre grad. To av skolene kjenner meg godt som veileder og eksternvurderer, de andre to mer gjennom innlegg på kurs eller nettverkssamlinger. Ulempen kan være at informantene kan oppfatte meg som en «kontrollør» fra kommunen. En måte å møte dette på er å informere godt om hensikten med samtalen, og at det vi sammen klarer å belyse kan forbedre fagnettverkene og hjelpe skolene i utviklingsarbeidet sitt. For å kunne virkelig forstå hva som ligger i fagutviklernes refleksjoner, krever det en dypere innsikt fra praksis, i tillegg til det teoristoffet forteller. Jeg mener derfor at det er en fordel for temaet og for studien at jeg kjenner nettverksarbeidet fra min tid som skoleleder, men også fra UO-avdelingens arbeid med fagnettverkene. Samtidig er det viktig å alltid tilstrebe en mest mulig objektiv rolle i forskning, selv om temaet er av stor subjektiv interesse. Dette har jeg vært bevisst på gjennom hele arbeidet og mener jeg har klart å balansere arbeidet gjennom å tilnærme meg stoffet på en analytisk og objektive måte

gjennom å knytte samtaleguiden til teoristoffet og en nøytral kriterieliste, samt og prøve å holde meg til spørsmålene i intervjuene.

Generelt kan man si at det å forske på egen organisasjon innebærer både fordeler og ulemper, men at motivet uansett ikke må være å prøve å bevise at noe er rett eller galt. Da skal man være ytterst forsiktig med en slik studie (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 57). Det vil alltid være noen etiske dilemmaer i forskningsarbeid. Hva er det *egentlige* motivet for studien? I norsk forskningsetikk er det i dag noen grunnleggende krav. Den eller de som undersøkes skal være informert og skal frivillig delta, krav til privatliv skal ivaretas og det er et krav at dataene presenteres riktig, for eksempel at sitater ikke må tas ut av sammenhengen eller at dataene jukses med.

4.4 Utvalg av undersøkelsesenheter

Opprinnelig ønsket jeg å snakke med skolelederne i mine intervjuer. Jeg tenkte at disse er nøkkelpersoner i utviklingsarbeid på skolene. På metodeseminaret kom det et tydelig råd fra veilederne og medstudentene om å konsentrere meg om fagutviklerne på skolene. Det er disse menneskene som sitter med kunnskapen både om hvordan nettverkene fungerer, og hvordan dette henger sammen med utviklingsarbeidet på den enkelte skole.

Jeg har valgt ut fire skoler i Kristiansand. Antallet er stort nok til å få et spekter av erfaringer, og lite nok til å kunne håndtere datagrunnlaget i etterkant, innenfor tidsrammene. Jeg er ansatt i Kristiansand kommune, det er UO-avdelingen som fasiliterer nettverkene for regionen. Det blir da viktig for min egen avdeling de funnene jeg gjør. Direktøren er opptatt av kvaliteten på arbeidet vi gjør, temaet jeg har valgt er bestemt i samråd med fagsjefen og rammene for arbeidet mitt er lagt av Kristiansand kommune. Dermed ble det riktig å velge ut skolene fra egen kommune.

Jeg kjenner svært godt arbeidet som foregår på fagnettverkene. Jeg har selv hatt et inntrykk av hvordan skolene bruker fagnettverkene på egen skole. I tillegg har jeg konferert med Sonya Eriksson, som er koordinator for alle fagnettverkene. Hun er til stede på alle fagnettverkene, hører hva som sies der og samler inn skriftlig evaluering fra alle nettverksdeltagerne. Hun er altså en informant med stor kunnskap om området og har en oversikt over hva som skjer på

det enkelte fagnettverket og kjenner godt til hva fagutviklerne forteller fra de ulike skolene. Gjennom å drøfte utvalget skoler med henne kan det sies at jeg har brukt «snøballmetoden» (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2018, s. 182) i hvordan skolene er plukket ut. Det ligger ingen tall til grunn for utvelgelsen av informantskoler. Det finnes ikke tallmateriale som kan vise noe om hvordan et utviklingsarbeid fungerer på en skole. Vi har tallmateriale på deltagerens opplevelser av hvordan fagnettverkene fungerer gjennom at det evalueres på hvert nettverk. Jeg har støttet meg til noe av dette materialet, men ikke i utvelgelsen av informanter. Hovedspørsmålet i utvelgelsen har vært å finne skoler som bruker fagutviklerne sine på forskjellige måter for å finne bredden i måter fagnettverkene kan støtte skolens utviklingsarbeid på, slik det er formulert i problemstillingen.

Alle skolene er middels store eller store, med elevtall fra ca.250 til ca.450 elever og alle tre skoletyper er representert: ren barneskole, ren ungdomsskole og 1-10 skole. Antallet deltagere i fokusgruppeintervjuene har variert fra 2 til 8. Antallet henger primært sammen med hvor mange fagutviklere skolen har, men i ett tilfelle var det også sykdom blant fagutviklerne. Jeg har bevisst valgt å ikke beskrive skolene nærmere enn dette. Jeg har gjort denne vurderingen ut i fra tanken om at det først er fagnettverkene som analyseres og dernest skolene. Andre faktorer, som beliggenhet og sosioøkonomi, vil være helt underordnet temaet jeg undersøker. Ut i fra samtalen med Sonya Eriksson, så er det grunn til å tro at disse skolene vil representere de ulike skolene i Kristiansand, og at jeg til dels kunne snakket med hvilken som helst skole.

4.5 Bearbeiding av data og analysestrategier

Etter fire fokusgruppeintervjuer sitter jeg igjen med en stor mengde data. Selv om intervjuguiden har vært strukturert. Så har det også vært viktig å være åpen for innspill som har kommet underveis. Jeg har brukt både lydopptak og har samtidig notert stikkord på datamaskinen. Jeg har i etterkant systematisert og strukturert dataene inn i håndterbare rammer laget ut i fra problemstillingen og hypotesene jeg utledet fra teorien. Siden jeg har flere problemstillinger har jeg også måttet ta stilling til hvordan jeg på best mulig måte kan måle det jeg ønsker å måle. Fremstillingsmåtene må, i neste omgang, henge sammen med problemstillingene. Jeg har valgt 3 innganger, en for hver problemstillingsdel, fordi problemstillingene har forskjellig karakter og må belyses på ulike måter.

Problemstilling 1: <i>På hvilke måter og i hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand?</i>	
INNGANG 1: b) På hvilke måter.....	INNGANG 2: b) I hvilken grad.....
Beskrivende «fortelling» med kort konklusjon. Utgangspunktet er spørsmål utledet av målsettingen for de regionale nettverkene	Ta utgangspunkt i fagutviklernes utsagn. Vurderer utsagnene mot hverandre. Utgangspunktet er et kriteriesett utledet av målsettingen for de regionale nettverkene
Problemstilling 2: <i>Hva skal til for at de skal bidra enda mer?</i>	
INNGANG 3: Vurderer utsagnene fra fagutviklerne gjennom 4 forståelsesrammer med tilhørende hypoteser .	

Tabell 2 Oversikt over inngangene til problemstillingene

4.5.1 Analysemodell problemstilling 1

Det første spørsmålet i problemstilling 1 (*på hvilke måter...*) skal jeg svare på gjennom å utvikle evalueringskriterier som jeg operasjonaliserer i spørsmål. Jeg har beskrevet bakgrunnen for, og utvalget av kriteriene i kapittel 3.2.1. Jeg beskriver fagutviklernes svar, og lager en kort konklusjon.

Det andre spørsmålet (*I hvilken grad...*) skal jeg svare på gjennom å bruke sitater. Disse gir ulike eksempler på hva skolene gjør og som sier i hvilken grad de lykkes ut i fra kriteriene fra målsettingen til fagnettverkene.

Disse to inngangene til å analysere problemstilling 1 kan tegnes opp i en *analysemodell*:

Analysemodellen problemstilling 1:

Kriterier ut i fra målsettingen:	Spørsmål i samtaleguiden	Hva er svarene? (konklusjon)	I hvilken grad? (konklusjon)
<i>Kriterium 1: Et system der fagnettverkene inngår</i>	<p>Beskriv hvordan fagnettverksarbeidet er organisert på skolen.</p> <p>Hva er rektors rolle som pådriver og deltager i fagnettverksarbeidet?</p> <p>Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid er en del av skolens utviklingsarbeid?</p> <p>Beskriv idealsituasjonen for fagnettverksarbeidet på din skole.</p>		
<i>Kriterium 2: Faglig utvikling</i>	Hvordan er fagnettverksarbeidet en del av skolens utviklingsarbeid?		
<i>Kriterium 3: Individuell utvikling</i>	Hvordan påvirker fagnettverksarbeidet lærernes læring?		
<i>Kriterium 4: Erfaringsdeling (*på nettverket, og på egen skole?)</i>	Hvordan påvirker fagnettverksarbeidet lærernes læring?		
<i>Kriterium 5: Kollektiv refleksjon (*på nettverket, og på egen skole?)</i>	På hvilke måter samarbeider fagutviklerne på din skole?		
<i>Kriterium 6: Kollektiv endring i praksis</i>	<p>På hvilke måter påvirker fagnettverksarbeidet kvaliteten på arbeidet i det enkelte klasserom?</p> <p>Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid kan vises igjen i klasserommet?</p>		

Tabell 3 Analysemodell problemstilling 1

4.5.2 Analysemodell problemstilling 2:

I den siste analysedelen som handler om *hva skal til for at nettverkene skal bidra mer*, vil jeg bruke hypotesestrukturen skissert i kapittel 3.2.2. når jeg skal analysere hva fagutviklerne egentlig sier de mener vil hjelpe. Hypotesene er essensen i Bolman og Deals forståelsesrammer og kan disse rammene kan hjelpe meg til å forstå hva som kan være virksomt sett i lys av teorien. Jeg vil avslutte denne delen med å begrunne om hypotesene blir bekreftet eller avkreftet.

Oppsummert:

Jeg har valgt 3 innganger for å belyse problemstillingene mine grundig og hensiktsmessig. Intensjonen er at strategiene vil hjelpe meg i analysearbeidet for å kunne se hele sammenhengen fra problemstillingen, via teoristoffet til funnene. Til slutt i oppgaven vil jeg drøfte praktiske og teoretiske implikasjoner av studiet. Hensikten er å kunne bidra til en retning i det videre arbeidet med Fagnettverkene i en helhetlig sammenheng for Kristiansand kommune.

Kapittel 5: På hvilke måter og i hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand?

Innledning:

I dette kapittelet vil jeg svare på den første problemstillingen min.

Problemstilling 1 er todelt. Første del består i å beskrive *på hvilke måter fagnettverkene bidrar* til skoleutvikling, gjennom å gjengi og sammenfatte hva respondentene mine sier om hvordan nettverksarbeidet foregår. Andre del beskriver *i hvilken grad* fagnettverksarbeidet er hjelpsomt for utviklingsarbeidet på skolene.

Problemstilling 2 dreier seg om siste del vil jeg drøfte funnene ut i fra fire hypoteser som bygger på Bolman og Deals fortolkningsrammer, knyttet til *hva som kan være mulige løsninger* for å gjøre nettverksarbeidet mer virksomt. Dette er svar på problemstilling 2 for oppgaven.

I siste del av kapittelet vil jeg lage en sammenligning mellom utsagnene til fagutviklerne, hva teorien sier og hva som beskrives i forståelsesrammene.

5.1 På hvilke måter bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand?

Jeg har tatt utgangspunkt i målsettingene for fagnettverkene. Disse har jeg gruppert i seks områder beskrevet i kapittel 3.2.1. Ut i fra nettverksteori generelt, og nettverk innen skoleforskning spesielt, slik jeg har fokusert på i kapittel 3.1.3, har jeg formulert spørsmål til samtaleguiden innenfor hvert av disse seks områdene. Jeg bruker den samme inndelingen i denne gjennomgangen av hva fagutviklerne sier.

Følgende oversikt viser de seks områdene fra målsettingene, og hvordan spørsmålene hører inn under hver sin gruppe. Konklusjonen føres inn under hvert av punktene etter drøftingen.

Kriterier ut i fra målsettingen:	Spørsmål i samtaleguiden	Konklusjon
<i>Kriterium 1: Et system der fagnettverkene inngår</i>	Beskriv hvordan fagnettverksarbeidet er organisert på skolen. Hva er rektors rolle som pådriver og deltager i fagnettverksarbeidet? Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid er en del av skolens utviklingsarbeid? Beskriv idealsituasjonen for fagnettverksarbeidet på din skole.	
<i>Kriterium 2: Faglig utvikling</i>	Hvordan er fagnettverksarbeidet en del av skolens utviklingsarbeid?	
<i>Kriterium 3: Individuell utvikling</i>	Hvordan påvirker fagnettverksarbeidet lærernes læring?	
<i>Kriterium 4: Erfaringsdeling (*på nettverket, og på egen skole?)</i>	Hvordan påvirker fagnettverksarbeidet lærernes læring?	
<i>Kriterium 5: Kollektiv refleksjon (*på nettverket, og på egen skole?)</i>	På hvilke måter samarbeider fagutviklerne på din skole?	
<i>Kriterium 6: Kollektiv endring i praksis</i>	På hvilke måter påvirker fagnettverksarbeidet kvaliteten på arbeidet i det enkelte klasserom? Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid kan vises igjen i klasserommet?	

Tabell 4 Kriterier og tilhørende spørsmål

5.1.1 Et system der fagnettverkene inngår

Alle skolene har fagutviklere som jevnlig går på møter. Tre av skolene har fagutviklere på alle de aktuelle nettverkene. En skole har kun to fagutviklere dette skoleåret, der den ene går på to fagnettverk. Skolene B, C og D har fått satt av litt tid til å presentere det de har jobbet med på fagnettverkene på egen skole, stort sett i en egen faggruppesamling. På skole B og C er disse fagsamlingene parallellagt og deltagerne er kun de respektive faglærerne. I praksis betyr det at de fleste deltar på et av skolens oppfølgingsmøter, men noen personer deltar ikke på noen. På skole D har i tillegg fagutviklerne hatt ansvar for en mindre samling i personalet sammen.

Fagutviklerne på skole D kan bli spurt om et kort innlegg på fellestid, men uten en systematikk. En av fagutviklerne beskrev oppdraget slik: «Bruk et kvarter på dette».

Organiseringen med lærende møter er bare i liten grad prøvd ut på skolene B, C, og D.

På spørsmål om rektors (ledelsens) rolle som pådriver og deltager i skolens nettverksarbeid er svarene: «Han videresender mail», «deltar sporadisk» eller «deltar i liten grad». Fagutviklerne på skole D mener det er et ønske hos rektor om å delta, men at «han fort blir opptatt med andre ting som må prioriteres».

Skolene B, C og D sier alle at løpet, eller rytmen, fagnettverkene legger opp til, ligger på siden av arbeidet som skolene likevel holder på med. «Særlig oppdraget ligger på siden», er et av utsagnene.

Skole A gjorde en omorganisering av fagnettverksarbeidet for vinteren 2018. Denne innebar flere organisatoriske grep:

- Fagutviklerne fikk avsatt tid til å kunne sammen planlegge samlinger for personalet. Disse samlingene planlegges sammen med en fra ledelsen.
- Rektor har orientert i personalet om fagutviklernes mandat til å lede samlinger og til å kunne gi oppdrag til lærerne.
- ledelsen følger opp utprøvinger i klasserommet ved å besøke lærerne og etterspørre.
- Fagutviklerne har egne møter med en i ledelsen.

Fagutviklerne på skole A sier: «Det er vi fagutviklerne som driver skolens utviklingsarbeid med Fagfornyelsen».

Skole D reflekterer om «systemet» mangler et ledd? Rektor er positiv til nettverksarbeidet, videresender mail og passer på at det blir utlyst stillinger som fagutviklere. Likevel stiller fagutviklerne spørsmålet: «Hvem skal få dette inn i skolens planer? Er det noen som er pådrivere på nivået over rektor?». Fagutviklerne på denne skolen fortalte at de foretar valg på nye fagutviklere på høsten, men har fra nå sett at det er for seint, og skal dette året gjøre det før de tar sommerferie.

Når det gjelder rammene for fagutviklerne, så betaler alle skolene for vikar når de deltar på nettverksmøter, men fagutviklerne lager undervisningsopplegget for tiden de er borte. Alle får en type godtgjørelse i form av en sum. Den beskrives som «mindre» og det blir uttrykt at denne kunne vært større. Alle nevner at nedsatt undervisningstid hadde vært den beste løsningen for å kunne gjøre en god jobb. En av fagutviklerne på skole D stiller også spørsmålet om det er hennes oppgave å skaffe en vikar for henne når hun ikke kan gå på nettverkssamling.

Kriterier ut i fra målsettingen:	Spørsmål i samtaleguiden	Konklusjon
<i>Kriterium 1: Et system der fagnettverkene inngår</i>	<p>Beskriv hvordan fagnettverksarbeidet er organisert på skolen.</p> <p>Hva er rektors rolle som pådriver og deltager i fagnettverksarbeidet?</p> <p>Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid er en del av skolens utviklingsarbeid?</p> <p>Beskriv idealsituasjonen for fagnettverksarbeidet på din skole.</p>	<p>Organisering av fagnettverksarbeidet på egen skole: tre av skolene opplever at de ikke har strukturert nettverks-arbeidet godt nok, men er oppmerksom på at det kan ligge en gevinst i å få dette til. Rektor er i liten grad til stede. Skole A synes selv de har fått til en god omorganisering der fagnettverkene inngår i et system.</p> <p>(Siste punkt drøftes primært i kapittel 6)</p>

Tabell 5 Svar fra Fagutviklerne kriterium 1

5.1.2 Faglig utvikling

Det er kun skole A som beskriver at fagnettverksarbeidet er en del av skolens utviklingsarbeid. Der er planen lagt ut i fra fagnettverksrytmen. Samtidig sier de at innholdet ikke alltid er parallelt. «Kommunen er ikke ute for å se hvordan det virker». Det blir en faglig utvikling for hele skolen når alle deltar. Det gjør alle på skole A, selv om fagutviklerne sier: «alle er på, men i ulik grad». I arbeidet med Fagfornyelsen sier skole A at lærerne på skolen ser at det de kommer med er «matnyttig» og at alle nå ser at nettverksarbeidet henger sammen. Det er også vanskeligere for enkeltlærere å stå imot når alle fagutviklerne står sammen, og det «kommer fra gølvvet», som de uttrykker det. Skole C sier at det er tydelig for dem at innholdet på fagnettverksmøtene og innholdet på ledermøtene henger sammen. De ser at ledelsen tar med seg opplegg på fellestid fra ledermøtene.

Alle skolene gir uttrykk for en delingsvilje mellom lærerne. Skole B gir spesielt uttrykk for at det deles mye, både på nettverksmøtene og på team, men et kollektivt system for dette finnes ikke. De bruker også digitale mapper for å dele undervisningsopplegg og ideer med hverandre. Mange beskriver i intervjuene at erfaringsdelingen på nettverket er lærerikt og inspirerende.

Når det gjelder innholdet på selve fagnettverkene sier skole A, C og D at det er en stor fordel at alle nettverksmøtene er bygget opp på samme måte. Det gir en mulighet for fagutviklerne å jobbe sammen om samme emne, og det er en styrke. En av fagutviklerne på skole D sier at «innholdet på nettverkene har vært veldig bra i år». Skole C forteller at de deltar i oppgavene som gis, men at det føles som en oppgave og ikke som læring. De sier «oppdragene er litt uklare». En av fagutviklerne beskriver en følelse av at det er noe han ikke har fått med seg, men tør ikke si det høyt. En av grunnene er at han ikke kjenner de andre han sitter på gruppe med. Skole B mener innholdet i fagnettverksmøtene ikke er like nyttig nå som tidligere. Et sitat som illustrer dette: «Oppdragene oppleves som pålegg fra Ped.senter. De gir ikke lenger ferdige opplegg, bare en idé». Skole B sier dette videre: «Vi lever litt fra hånd til munn med oppdragene fra nettverksmøtene. Oppdraget henger ikke sammen med skolehverdagen. Idéen er god, men innholdet treffer ikke alltid. Vi ønsker å komme dit for å få noe».

Kriterier ut i fra målsettingen:	Spørsmål i samtaleguiden	Konklusjon
<i>Kriterium 2: Faglig utvikling</i>	Hvordan er fagnettverksarbeidet en del av skolens utviklingsarbeid?	Tre av skolene opplever at det faglige innholdet på fagnettverkene nå henger sammen nettverkene imellom og er knyttet mot innholdet i kommunens ledermøter. Innholdet, særlig erfaringsdelingen, er bra, men henger i mindre grad sammen med skolens arbeid for øvrig. Den fjerde skolen opplever at innholdet var bedre før, da det var mer presentasjoner av opplegg som kunne videreformidles til lærerne hjemme på egen skole. Det er særlig innholdet i <u>oppdraget</u> som oppleves mindre hjelpsomt på alle skolene, fordi det kan være uklart, det kan oppleves som en lekse og fordi det ikke passer med rytmen på egen skole. Min tolkning er at det er en avstand mellom nettverksledelsen og deltagerne som handler om forståelse av hva nettverk er en del av, og også hvordan oppdrag ikke henger sammen med skolens eget utviklingsarbeid.

Tabell 6 Svar fra Fagutviklerne kriterium 2

5.1.3 Individuell utvikling

Alle fagutviklerne gir uttrykk for at de får individuelt faglig påfyll på nettverksmøtene. Noen av fagutviklerne på skole C sier at er inspirerende, gøy og en opptur å være på møtene, og veldig bra med erfaringsdeling. Mens en av dem sier hun har vært fagutvikler mange år og har ikke lenger samme gløden for møtene. En av dem sier at for ham handler dette om at «jeg får et avbrekk fra hverdagen. Og kringle», legger han til med et smil. På skole C og D er det tydelig at oppdraget går på omgang, selv om det på begge skolene er vanskelig å få nye til å overta. «Jeg fortsetter hvis ingen andre vil», sier en i intervjuet på skole C, og sier også at det til dels har vært slik at det går på runde hvem som gjør jobben. Det er ikke godtgjørelsen som er avgjørende for om det oppleves greit å være fagutvikler, men i samtlige intervjuene ble rammefaktorer som lønn, og ikke minst, tid nevnt. Flere av intervjuobjektene sier, uavhengig av hverandre, at omleggingen i 2015 har ført til mer arbeid og større forventning til den enkelte fagutvikler. En av fagutviklerne på skole A sier det slik: «Men jeg tenker også at såpass mye jobb som det begynner å bli å være fagutvikler, så er det klart at de enten kunne

gitt oss mer lønn eller nedskrevet tid til samarbeid». Skole C og D nevner spesielt at de rent personlig ønsker mer av mestringsfølelse på nettverkene. I takt med at fagnettverkene og fagutviklerne har fått sterkere fokus på rytmen mellom møtene og oppdragene som skolene skal utføre, så har også følelsen av manglende mestring kommet. Dette skyldes mangel på tid til å sette seg inn i, og gjennomføre oppdrag. «1 time er for kort tid til å lage noe sammen», sier en fagutvikler på skole B. Noe av det som gjennomgås, sier en på skole C «er nyttig og kan brukes, mens annet er kjedelig og jeg får følelsen av å være elev på skolebenken». En uttalelse på skole B er: «Det er ikke i stor nok grad et personlig utbytte. Det blir overskygget av forventningen som ligger forventet». En av fagutviklerne på skole D beskriver deltagelsen slik: «Det må være litt bløtkake».

Kriterier ut i fra målsettingen:	Spørsmål i samtaleguiden	Konklusjon
<i>Kriterium 3: Individuell utvikling</i>	Hvordan påvirker fagnettverksarbeidet lærernes læring?	Det oppleves litt splittet hvordan fagnettverkene gir et personlig utbytte. Inspirasjon, erfaringsdeling og avbrekk nevnes. Samtidig «koster det noe» i form av oppdrag som skal løses, uten tilretteleggingen på egen skole, og nok støtte fra fagnettverkene på hvordan dette skal løses.

Tabell 7 Svar fra Fagutviklerne kriterium 3

5.1.4 Erfaringsdeling og kollektiv refleksjon

Jeg drøfter begge disse områdene sammen. Det er to ulike områder, men aktivitetene som innbyr til erfaringsdeling og refleksjon er ofte de samme. I tillegg tar jeg utgangspunkt i siste evaluering av innholdet på fagnettverkene der både erfaringsdeling og refleksjon nevnes.

Alle fagnettverkene inneholder en økt med skriftlig evaluering der deltagerne gjør evaluering av innholdet og aktivitetene på nettverksmøtet. Refleksjon er et av evalueringspunktene i skjemaet. Evalueringene oppsummeres hvert år for alle fagnettverkene. Samleskjemaet sendes

skolene og arkiveres som dokumentasjon på nettverksarbeidet. Jeg har valgt å ta med oppsummeringen for skoleåret 2019-20 fordi denne illustrerer at fagnettverksmøtene oppleves som en arena for erfaringsdeling og refleksjon. (UO-avdelingen Kristiansand kommune, 2019).

Både evalueringspunktet «dialog og ideer» og «erfaringsdeling» inneholder refleksjon sammen med andre nettverksdeltagere de arbeider i grupper på 4 med. Jeg har regnet om tallene til prosent av de som har svart på det enkelte spørsmål. Tallene viser helt tydelig at nettverksdeltagerne er fornøyd med diskusjonene, og at som regel bidrar alle på gruppene i diskusjonene. 86% sier: «Alle gruppe medlemmene formidlet tanker og deltok i diskusjonen av ideer på en utmerket måte. Tallene for erfaringsdelingen viser at 69% sier «veldig bra» og 30% «ganske bra» på «Alle gruppe medlemmene delte erfaringer fra egen skole. Disse tallene viser at deltagerne opplever, og bidrar til erfaringsdeling og refleksjon på fagnettverkene.

	Veldig bra	Ganske bra	Trenger forbedring
Teori Hvor relevant var teorien?	59%	40%	2%
Dialog og ideer Hvor gode var diskusjonene?	86% (Alle formidlet tanker og deltok)	13% (Noen formidlet tanker og deltok)	1%
Erfaringer Hvor bra var erfaringsdelingene?	69% (Alle delte erfaringer)	30% (Noen delte erfaringer)	1%
Refleksjon 1: Jeg fikk god tid til å reflektere over min skoles mål og behov	43%	55%	2%
Refleksjon 2: Jeg fikk med meg flere gode ideer som jeg kan ta med tilbake til egen skole	43%	52%	3%
Refleksjon 3: Jeg tok klare og detaljerte notater som jeg kan ta med tilbake til egen skole	59%	38%	2%

Tabell 8 Evaluering av fagnettverkene skoleåret 2018-19

På slutten av nettverksmøtene blir det satt av tid til å reflektere over sammenhengen mellom nettverkssamlingen og det som møter fagutviklerne når de kommer tilbake på egen skole. Deltagerne synes de får «veldig bra» eller «ganske bra» tid til refleksjon, samt ideer å ta med tilbake på egen skole.

I intervjuene bekrefter noen av fagutviklerne at det foregår refleksjoner på nettverksmøtene.

Når det gjelder kollektiv refleksjon på skolene, så er erfaringene delte. Å presentere og snakke om undervisningsopplegg i skolens utviklingstid, trekker skole A frem som særlig vellykket. «Og det tror jeg på en måte gjorde noe med mange, da. At, oj, sånn går det og an og så tenke. At en får sånn nye tanker om hvordan planlegge undervisning som kan føre til dypere læring», sa en av deltagerne på den skolen. De snakker alle på skole A om deltagelse og forpliktelse for alle har vært en suksessfaktor. De trekker også frem at ledelsen har vært ute og observert undervisningen.

De tre andre skolene nevner at det blir referert i fagnettverksmøte, og i noen grad i hele personalet, men ingen nevner ordet «refleksjon» i forbindelse med utviklingstiden.

Delingskultur blir nevnt av alle fagutviklerne, men hva som legges i dette begrepet blir ikke utdypet.

De beskriver handlingene, som i sitatet over, men det er ikke tydelig at skolen bruker reflekterende strategier som for eksempel Lesson Study eller Aksjonslæring, som nevnt i kapittel 3.1.3.

En av fagutviklerne mener at skolen ikke har en kultur til å jobbe kollektivt reflekterende: «Jeg synes ikke vi har en kultur for dette her – og det er litt dumt».

En annen fagutvikler beskriver kulturen på skolen slik: «Vi har en uskreven regel om at det er vanskelig å gå i takt». Et annet utsagn er at «vi er ikke så lojale oppover».

Kriterier ut i fra målsettingen:	Spørsmål i samtaleguiden	Konklusjon
<i>Kriterium 4: Erfaringsdeling (*på nettverket, og på egen skole?)</i>	Hvordan påvirker fagnettverksarbeidet lærernes læring?	Det er vanlig å dele undervisningsopplegg på forskjellige måter på skolene, men det er i liten grad systematisk refleksjon over hvordan oppleggene virker. På fagnettverkene er det stor grad av erfaringsdeling, og det er dette som beskrives som svært positivt av fagutviklerne. Fagutviklerne samarbeider systematisk og formelt kun på en skole.
<i>Kriterium 5: Kollektiv refleksjon (*på nettverket, og på egen skole?)</i>	På hvilke måter samarbeider fagutviklerne på din skole?	

Tabell 9 Svar fra Fagutviklerne kriterium 4 og 5

5.1.5 Kollektiv endring i praksis

Skole A er den eneste som har erfaring med at oppdragene fra fagnettverkene prøves ut kollektivt. De beskriver en forpliktelse i utprøvingen som gjør at alle deltar. Dette følges opp på to måter: at ledelsen er ute i klasserommene og observerer og at lærerne i etterkant må presentere hva de har gjort for hele personalet. Fokusgruppen beskriver ikke i stor grad hvordan denne delingsrunden foregår, men at alle vet at de må bidra. Dette betyr at alle elevene på denne skolen har i samme tidsrom blitt utsatt for utprøving av undervisningsopplegg innenfor samme tema eller ramme. Det er for tidlig å si om dette blir en varig endring. De tre andre skolene forteller at de ikke har prøvd ut noe felles fra fagnettverkene enda. Skolen C refererer til arbeidet de gjorde i Ungdomstrinn i Utvikling som en positiv erfaring med kollektiv refleksjon og praksisutprøving. Forskjellen på UiU og fagnettverkene var at dette var felles på hele skolen med at Universitetet kom ut til skolen, og at ledelsen sto i bresjen og var til stede. En av fagutviklerne der sier at «Alle bør jo! Det er ikke så mye å snakke om det en halv time. Alle må jo prøve» og sier videre: «Jeg kan ikke mer enn de andre, så da må det jo bli et arbeidsfellesskap, men man må forplikte seg i et sånt fellesskap». Flere av fagutviklerne nevner at de oppfatter oppdraget som «personlig» i den forstand at de føler ansvar for å gjennomføre oppdraget selv. De nevner at lærerne har nok å gjøre, og «Jeg bare gjør det jeg», er det ei som forteller hun sier. En av fagutviklerne på skole C sier når det gjelder å be de andre lærerne prøve ut noe: «Det har jeg ikke tenkt over at jeg

kan. Jeg har bare gjort det selv», mens en annen på samme skole sier «hjelp, her må vi IKKE belaste de! Men det MÅ man jo bare».

Kriterier ut i fra målsettingen:	Spørsmål i samtaleguiden	Konklusjon
<i>Kriterium 6: Kollektiv endring i praksis</i>	På hvilke måter påvirker fagnettverksarbeidet kvaliteten på arbeidet i det enkelte klasserom? Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid kan vises igjen i klasserommet?	Kun en skole har fått til felles utprøving for alle lærerne. Erfaringer fra UiU er positive og flere sier at det er et mål at alle skal prøve ut det samme, men at oppdraget stopper ved en følelse av at lærerne ikke kan «bryse» med ekstraarbeid.

Tabell 10 Svar fra Fagutviklerne kriterium 6

5.1.6 Konklusjon, delspørsmål 1: *På hvilke måter bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand.*

Fagutviklerne beskriver flere ulike måter nettverksarbeidet virker inn på skolens utviklingsarbeid. Fagutviklerne får selv ny kunnskap og faglig påfyll. Erfaringene fra fagnettverkene deles stort sett i faggrupper og i mindre grad i hele personalet. Det er satt av noe tid til fagnettverk internt, men denne tiden er på de fleste skolene ikke knyttet opp mot skolens utviklingsarbeid ellers. Det kan virke som om det helst er fagutviklerne som gjør oppdraget som kommer fra fagnettverkene. Oppdragene oppfattes som at de ligger på siden av det skolen ellers holder på med. De fleste fagutviklerne nevner at de kunne trenger mer tid til å kunne gjøre jobben skikkelig, og at det ikke fulgte med ressurser og instruksjoner da rollen skiftet tittel fra fagkontakt til fagutvikler. Alle skolene deler undervisningsopplegg, men det er lite kollektiv refleksjon om hva som virket og hvorfor. Lærerne synes det er bra å dele, men systemet for å analysere og vurdere undervisningen synes lite utviklet. Kun en skole forteller om utprøvinger for alle lærerne på skolen i et forpliktende system. De andre skolene har ikke etablert et helhetlig system der også ledelsen deltar i et lærende, reflekterende fellesskap og der undervisningsopplegg prøves ut i alle klasserom.

Min konklusjon er at det gjøres en hel del arbeid i forbindelse med nettverksmøtene, også på

skolene, men at dette arbeidet ikke er tilstrekkelig knyttet sammen med skolens utviklingsarbeid ellers. Undervisningsopplegg deles, men den dype refleksjonen om hva som virker og hvorfor er ikke framtrødende. Jeg vil ut i fra dette konkludere med at fagnettverkene virker inn på aktiviteten på skolene, men ikke i stor nok grad, og ikke på alle lærerne.

Nå har jeg sett på hvilke måter fagnettverkene bidrar til skoleutvikling. I det neste delkapittelet skal jeg se på i hvilken grad de virker inn.

5.2 I hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand?

Jeg har brukt kriteriesettet som bygger på målsetningene for fagnettverkene når jeg har gjennomarbeidet intervjuene mine. Jeg vil vurdere i hvilken grad fagnettverkene bidrar gjennom å drøfte utsagnene fra fagutviklerne, eksemplifisert gjennom sitater.

5.2.1 Kriterium 1: Et system der fagnettverkene inngår.

«Det er vi fagutviklerne som driver skolens utviklingsarbeid med Fagfornyelsen», sier fagutviklerne på skole A.

Dette sitatet må innebære at fagutviklerne har fått en posisjon på skolen. De har fått oppdrag der fagstoffet fra fagnettverkene knyttes inn i skolens utviklingsarbeid. Dette utsagnet forteller at skole A må ha lyktes i høy grad å koble sammen nettverksarbeidet med utviklingsarbeidet. En annen skole forteller at rektor sier «bruk et kvarter på dette» i plenum. Fagutvikleren sier dette i en sammenheng der vi drøfter systematikk. Hun bruker dette som et eksempel på at hun mener skolen ikke har en systematikk. Likevel får fagutviklerne tross alt noe tid i blant i plenum. Så da kan vi si at innholdet fra fagnettverkene i noen grad har en plass i et system. Noen fagutviklere forteller at fagnettverkene aldri refereres i plenum. Det kan vitne om at fagnettverkene ikke har en plass i samlet plenum og inngår derfor i liten grad i et system.

System kan også bety at skolen har egne fagmøter der stoff fra fagnettverkene har en plass.

Dette forteller flere av skolene at de har. Uten å vurdere innholdet, så kan man si at det at skolen har lagt til rette for en rytme med skolens egne fagmøter er en type struktur som er legger til rette for at innholdet fra fagnettverkene kan bli delt. «Vi har avsatt 1 klokke time, parallellagt 2 ganger i halvåret», «ikke alle lærerne deltar», «en time er for kort tid» og «vi utveksler ideer, men tidsbruken samsvarer ikke med forventningene fra fagnettverksmøtene» sier fagutviklerne på skole B til D. Disse sitatet kan tyde på at strukturen er på plass, men tiden er noe knapp og det blir ofte en «referatsak» mer enn en «refleksjonssak». Ut i fra dette kan man si at skolene lykkes i middels grad i å ha et system for interne fagnettverk.

«Vi har egne møter med ledelsen», «ledelsen deltar og følger opp», «vi har lærende møter» er alle sitater fra skole A. Sammenstilt med det innledende sitater som viser at fagutviklerne har fått en posisjon og en rolle på skolen, forteller dette at denne skolen har klart å skape et system for skoleutvikling der fagnettverkene ikke bare inngår, men der fagutviklerne driver selve arbeidet. Jeg vil derfor tolke dette som tegn på at denne skolen lykkes i stor grad med systemet sitt. Der ledelsen på skole A er deltagende forteller fagutviklerne på en av de andre skolene at «rektor deltar i liten grad». Fagutviklerne på skole D sier om sin rektor at «han fort blir opptatt med andre ting som må prioriteres». Men de gir samtidig uttrykk for at de mener at det er et ønske om å delta hos rektor. Dersom man tenker at det er viktig at rektor eller en annen fra ledelsen er til stede og deltar i nettverksarbeidet, så ser det ut til at skolene lykkes i mindre grad med dette.

Rytmen som fagnettverkene legger opp til passer i forskjellig grad til utviklingsarbeidet som foregår på skolene. Skole A snakker om at fagutviklerne har fått tid i skolens utviklingstid som passer med rytmen til fagnettverkene. På spørsmål om hvem som organiserer dette svarer fagutviklerne: «Ledelsen sier det. De snakker egentlig med samme stemme. Men så er det vel sånn at det er han (rektor, min anm.) som til syvende og sist spikrer onsdagstiden, men at han og inspektør, da, har et godt samarbeid om det». Altså er «ledelsen» definert som mer enn bare rektor på denne skolen. At ledelsen tar felles ansvar og setter opp rytmen i utviklingsarbeidet ut i fra fagnettverkene, kan tyde på at skolen har fått til en rytme som i stor grad fungerer. Skole C og D forteller begge om at Lærende møter er brukt i noe grad og at «planen er satt opp av rektor (for interne fagnettverk, min anm), men han deltar ikke». Det kan bety at skolene i noe grad lykkes med å lage et system. Skole B sier tydelig at «det er ikke satt i system skolens tid og fagnettverkene», og «hos oss funker det dårlig at rektor skjærer

igjennom». Dette kan tyde på at fagutviklerne der opplever i liten grad at skolen har et system der fagnettverkene inngår.

5.2.2 Kriterium 2. Faglig utvikling

«Alle må gjøre noe.....matnyttig for alle», sier skole A. De forteller om forventninger fra ledelsen om å delta og bidra. «Det kommer fra gølvvet» og «når alle fagutviklerne står sammen, er det vanskeligere for enkeltlærere å stå imot» er utsagn fra skole A som kan tyde på at skolen klarer i stor grad å få alle lærerne med på en kollektivt faglig utvikling.

Alle fagutviklerne forteller om deling på skolens egne nettverksmøter etter fagnettverkene, men at det faglige innholdet bare til dels henger sammen med det skolene er opptatt av.

Når en av fagutviklerne på skole D sier at «innholdet på nettverkene har vært veldig bra i år», så mener i alle fall denne fagutvikleren at det faglige utbyttet er stort. Samtidig sier flere av fagutviklerne at «oppdragene er litt uklare». Skole B sier: «Oppdragene oppleves som pålegg fra Ped.senter. De gir ikke lenger ferdige opplegg, bare en idé». Utsagnene ser ut til å bety at innholdet på nettverksmøtene er gode, faglig sett, men at oppdragene oppleves i liten grad som nyttige. De ikke henger sammen med skolens planer og føles som pålegg og ikke som et faglig utbytte.

5.2.3 Kriterium 3. Individuell utvikling

Alle fagutviklerne forteller at de har et personlig utbytte av deltagelsen på fagnettverksmøtene på en eller flere måter. Ut i fra dette kan vi si at fagnettverkene lykkes i relativt stor grad i å bidra til personlig utvikling for fagutviklerne. For mange er den faglige oppdateringen den viktigste motivasjonen for å gå på nettverksmøtene. Det oppleves også individuelt utviklende å delta i erfaringsdeling med mange forskjellige fagutviklere. «Jeg lærer noe selv, men kan ikke pålegge noen noe» sier en av fagutviklerne på skole B. Dette kan bety at det i mindre grad er nyttig for alle de andre lærerne på skolen at fagutviklerne går på nettverksmøtene. Konklusjon: Det ser ut til at selve nettverksmøtene i stor grad bidrar til individuell utvikling hos nettverksdeltageren, men i liten grad mot lærerne på skolen de representerer.

5.2.4 Kriterium 4 og 5: Erfaringsdeling og kollektiv refleksjon

Kriterium 4 og 5 inneholder begge erfaringsdeling og kollektiv refleksjon på fagnettverksmøtene målt gjennom Fagnettverkens systematiske evalueringer og tilsvarende Fagutviklerne evaluerer på hvert nettverksmøte aktuelle områder som omhandler innholdet på nettverksmøtene, deres eget utbytte og erfaringsdeling. Tallene viser at det er høy grad av erfaringsdeling og refleksjon innad på fagnettverkene.

Utsagnet fra en av fagutviklerne på skole C: «Jeg kan ikke mer enn de andre, så da må det jo bli et arbeidsfellesskap, men man må forplikte seg i et sånt fellesskap», vitner om en erkjennelse om at fellesskapet er stedet man utvikler ny praksis. Dette er et godt utgangspunkt for å lykkes, men skolen sier samtidig at de ikke lykkes med en kollektiv kultur rundt fagnettverkene, slik de fikk det til i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU). Dette kan tyde på at skolen lyktes i stor grad med kollektiv refleksjon i UiU, men i liten grad i fagnettverksarbeidet.

Alle skolene beskriver at de deler undervisningsopplegg, i plenum, på trinn, på fagmøter og i mapper digitalt. De lykkes i høy grad med å presentere og dele undervisningsopplegg med hverandre. Refleksjonen rundt hva som virker og ikke i undervisningen hørte jeg lite om i intervjuene. Det kan innebære at den finnes, men at bevisstheten ikke er så høy rundt det, eller at den er fraværende. Ingen nevner metodikk som ivaretar refleksjonen. Dette kan bety at skolene bare lykkes i middels eller lav grad med å reflektere og analysere undervisningen sin.

5.2.5 Kriterium 6: Kollektiv endring i praksis

Skole A har hatt utprøvinger som har gjeldt alle lærere i alle klasserom. Et sitat som viser erfaringene med at det er fagutviklerne som driver arbeidet, og at de får alle med seg er:

«Og det er det mange som har sagt at de synes det er fint at det er vi som gjør dette i stedet for at det er ledelsen som skal stå og innføre dybdelæring for de, da. Så er det vi som gjør det. Vi har fått tilbakemeldinger på at det er lærerikt og nyttig».

På skole C sier en av fagutviklerne: «Det stopper litt hos meg når jeg sier: jeg bare gjør det, jeg». Dette er et utsagn som representerer flere fagutviklere på skolene. «Lærerne har et tidspres, så jeg kan ikke pålegge andre merarbeid» og «Hjelp, her må vi IKKE belaste de!» er to utsagn fra skolene B og C som bekrefter uttalelsen. Dette er alle eksempler på at utprøvingen stopper med

fagutvikleren.

Det siste kriteriet sier noe om i hvilken grad arbeidet som er påbegynt på fagnettverkene strekker seg helt ut i klasserommene. Konklusjonen på dette er at det bare er en skole som lykkes i høyere grad med hovedmålet for nettverksarbeidet: at utviklingsarbeidet skal ha innvirkning på undervisningen i alle klasserom på skolen.

5.2.6 Konklusjon, delspørsmål 2: *I hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand?*

De fire skolene har ulik opplevelse av i hvilken grad nettverkene er hjelpsomme for skolens utviklingsarbeid. En av skolene har utviklet et system som henger sammen med «rytmen» og oppdragene fra fagnettverkene. De lager sin plan ut i fra planen som lages for fagnettverkene. Denne skolen forteller i intervjuet at de opplevde, både ledelse og lærere, at de ikke fikk nok ut av fagnettverkene. Ledelsen inviterte fagutviklerne til drøfting om hvordan de kunne bruke fagutviklerne bedre. Fagutviklerne ved de andre tre skolene sier at de helt klart ikke får utnyttet nok det de tar med seg hjem til egen skole. De opplever at skolen ikke har rigget et system der fagnettverksarbeidet har en plass i skolens utviklingsarbeid. Fagnettverkene har en verdi. Særlig for fagutvikleren som deltar, men også i en viss grad ut mot andre lærere som blir orientert om det fagutvikleren har vært med på. Alle fire skolene har en delingskultur, i form av at de deler undervisningsopplegg med hverandre, som presentasjon eller som et digitalt område der opplegg lagres tilgjengelig for alle. Men det er ikke like tydelig at begrepet «delingskultur» også innebærer refleksjon. Oppdragene fra fagnettverkene blir på tre av skolene stort sett utført av fagutvikleren selv. Hovedbegrunnelsen for dette er at oppdraget oppleves som «på siden» av skolens utviklingsarbeid. Det er kun en av skolene som har gjort erfaringer med at alle elevene på skolen har erfart nye undervisningsformer som følge av oppdrag gitt på fagnettverkene.

5.3 Svaret på hovedproblemstilling 1

Det er ikke en entydighet i materiale mitt at det alle skolene gjør likt i fagnettverksarbeidet. Snarere ser vi en stor ulikhet mellom skolene. Det hadde vært interessant i en oppfølgerstudie å se på denne variasjonen for å se hva som kan forklare denne. Jeg har i min studie vært opptatt av å beskrive på hvilke måter og i hvilken grad, for så i neste omgang lage noen hypoteser som kan hjelpe oss et steg videre. En konklusjon på problemstilling 1 er at fagnettverkene virker i varierende grad inn på skolenes utviklingsarbeid i Kristiansand. De virker bra inn når skolen har gjort strukturelle grep og gitt fagutviklerne rammer for å kunne bidra. De virker i liten grad inn når oppdragene oppleves som «på toppen» og når fagutviklerne deltar på nettverksmøter og kommer tilbake til skolen og bare orienterer noen av lærerne på interne fagmøter som i liten grad er sett i sammenheng med skolens utviklingsområder.

Kapittel 6. Hva skal til for at nettverkene skal bidra enda mer i skolenes utviklingsarbeid?

Innledning

Hva sier fagutviklerne, speilet mot de teoretiske forståelsesrammene? Jeg vil i dette kapittelet speile det fagutviklerne sier mot organisasjonsteori. Jeg vil bruke forståelsesrammene til Bolman og Deal når jeg ser på innsatsen vi gjør for å påvirke skolene gjennom å fasilitere fagnettverkene. For hver av rammene vil jeg analysere hva jeg har hørt ut i fra hypotesen jeg har satt opp. Jeg henviser til Bolman og Deal underveis fra varierte sidetall nevnt i teoridelen, og velger å ikke skrive sidetallene på ny i denne delen (Bolman & Deal, 2018, ss. 28-315).

6.1 Strukturen

Hypotese 1:

For å kunne nå helt ut i organisasjonen må det bygges en prosjektstruktur forankret i en strategi og tydelig ledelse.

Skolens primæroppgave er undervisning. Ser man denne primæroppgaven fra et strukturelt perspektiv ser man på systemer, effektive strukturer og prosedyrer. Oppgaven er å realisere fastlagte mål gjennom en tydelig ledelse og strategi. Når vi betrakter fagnettverkene, så har disse historisk sett ligget i et løp og et system drevet av Pedagogisk senter på vegne av Knutepunkt Sørlandet/ Region Kristiansand. Gjennom omleggingen av strukturen på fagnettverkene og koblingen til skolenes utfordringsbilde fikk nettverkene en tydeligere plass i kommunens system for utviklingsarbeid. Fagutviklerne som har vært med en stund forteller at de merket godt denne endringen i form at organisering på nettverksmøtene: «Det er nytt at vi får et oppdrag og at vi plasseres ved bord når vi kommer på møtet». Mange av fagutviklerne er godt fornøyd med omleggingen, men møtene beskrives også som «kunstige»: «Jeg skjønner intensjonen med arbeidsmåten, men noen ganger litt kunstig. Det er en mal for møtet, og så dytter de inn ting for at de skal passe i malen». Fagnettverkene blir beskrevet i kommunens Kvalitets- og utviklingsmelding der de særlig nevnes i arbeidet med Fagfornyelsen (Kristiansand kommune, Utviklings og oppfølgingsavdelingen, 2019, ss. 40-41).

Fagnettverkene har lang tradisjon med deltagelse fra alle regionskommunene. Det er lagt opp en tydelig plan for, og ledelse av nettverkene. Nettverkslederne har jevnlig planleggings- og evalueringsmøter ledet av en egen koordinator. Det er laget en tydelig struktur og strategi fra kommunens side. Systemet for å gi oppdrag til fagutviklerne som de skal ta med tilbake til egen skole er etablert. Det er ikke undersøkt hvordan disse oppdragene fungerer og henger sammen med skolens utviklingsarbeid. Oppdragene er gjort generelle for at de skal kunne tilpasses den enkelte skole. Likevel hører vi fagutviklerne beskrive at de ikke opplever at oppdragene alltid er godt egnet på egen skole: «Oppdraget henger ikke sammen med skolehverdagen» og «(innholdet) treffer ikke alltid» er utsagn som underbygger dette. Skolen som har omstrukturert sier samtidig at fagutviklerne oppdaget da de begynte å samarbeide innad at oppdragene på de ulike nettverkene er tilnærmet like. Sitatet «Eller fagnettverkssamlingene er jo bygget opp på samme måte sånn at alle fagutviklere snakker jo om det samme og det hjelper jo på at man kan ha et samarbeid, når de samme temaene blir tatt opp», viser dette.

Strukturen på fagnettverkene er gått gradvis over på en tydeligere hierarkisk struktur. Tidligere var det vanlig å spørre fagkontaktene (daværende tittel) om emner som kunne være aktuelle å ta opp på møtene, og nettverkslederne laget et program ut ifra deres ønsker. Etter omleggingen er denne muligheten sterkt nedtonet, og blir også kommentert av fagutviklere som har vært med over endringene i 2015. «...det er også noe jeg ønsker meg som ikke blir tatt opp» er et utsagn som beskriver dette. Dette kan være en medvirkende årsak til at noen av fagutviklerne ønsker seg tilbake til den gamle strukturen der de kunne komme på nettverksmøtet og få faglig påfyll, uten at de skulle ha gjennomført et oppdrag. Utsagnet «noen ganger bare komme og få er deilig» underbygger dette. Noen av fagutviklerne sier de heller ikke har oppfattet at begrunnelsen for omleggingen av fagnettverkene er å jobbe som lærende nettverk og at oppdragene skulle få nettverkene til å henge sammen med skolens utviklingsarbeid: «...skulle ha forklart hvorfor det ble sånn. Har ikke fått det med meg, i alle fall».

I en prosjektstruktur er ledelse av prosjektet avgjørende for om man lykkes eller ikke. Fagutviklerne er opptatt av sin rektors, eller ledelsens rolle i nettverksarbeidet. Alle beskriver rektor som positiv til arbeidet. Samtidig er det ikke en helhetlig tenkning der fagnettverkene inngår. Skolen som har omstrukturert beskriver tiden før omleggingen slik: «Men går vi 2 år

tilbake i tid, så var vel også nettverksmøtene i byen lagt opp likt, men uten at skolen tok tak i det. Det var likt....det handlet mye om det samme, tror jeg. Det var litt felles plan, men vi ble ikke.....Ledelsen tok ikke tak i det». En av de andre skolene som har erfaring fra Ungdomstrinn i utvikling sier at det var: «felles for hele skolen – men ledelsen sto i bresjen og var til stede». Dette beskriver de som en vellykket satsing.

En del av strukturen handler om rammevilkårene. Fagutviklerne forteller alle om et pengebeløp som de får, men få snakker om avsatt arbeidstid til oppgaven. Et sitat fra skole A som illustrerer et grep som handler om penger er: «Men så har de jo økt lønnen vår, da. Vi blir ikke rike av det, men det er jo et signal om at de synes jobben vår er viktig: de har tatt bort andre funksjoner på skolen og lagt pengene i en fagutviklerpott». Beløpet de får for å være fagutvikler er greit å få, men det står ikke i forhold til tiden som går med. I alle intervjuene møtte jeg problemstillingen mangel på tid. «Vi kunne trenge felles planleggingstid for fagutviklerne» og «Men jeg tenker også at såpass mye jobb som det begynner å bli å være fagutvikler, så er det klart at de enten kunne gitt oss mer lønn eller nedskrevet tid til samarbeid» er representative uttalelser som bekrefter dette. Noe annet fagutviklerne nevner som et rammevilkår som kunne hjelpe dem er tidspunktet for fagnettverkene. Flere nevner at de opplever at de kommer for sent fordi noe holder dem tilbake på skolen, samt at de er trøtte og kanskje stresset på slutten av dagen. To uttalelser som illustrerer dette: «Og sånn som når nettverksmøtene starter opp kvart over ett i byen, og undervisningen her slutter kvart over ett, eller kvart over to for noen, så fører det jo til at jeg har kommet for seint flere ganger til nettverksmøtet fordi at jeg har elever jeg må være med, på en måte» og «Jeg ønsker et annet tidspunkt hvor jeg er mer våken». Det ble også foreslått å bruke onsdagstiden felles for alle nettverkene. Da kunne det være lettere å få til en rytme for alle skolene i etterkant for oppfølging.

Stillingsbeskrivelser nevnes som en vanlig del av en struktur. Da omleggingen kom i 2015 diskuterte vi på avdelingen om det burde lages en beskrivelse av hva den nye tittelen innebærer, men dette ble ikke gjort. Nå hører vi flere fagutviklerne nevner i intervjuene at dette kunne vært hjelpsomt for dem i jobben. En av fagutviklerne sier at forventningene til henne kunne vært avklart gjennom en felles stillingsbeskrivelse: «Jeg har bedt lærerne skrive hva de forventer av meg. Det var en lang liste! Jeg skrev så min egen stillingsbeskrivelse».

Når Bolman og Deal sier at selvstyrte team er det ideelle samarbeidet, og vi også leser i nettverksteorien at «ekte nettverk» ledes av deltagerne selv, så gir dette, sammen med tanken om at deltagerne ikke lenger har muligheten til å komme med ønsker for innhold for nettverkene, en ide om at vi nå har beveget oss veldig tydelig i retning av en strukturelt modell som er toppstyrt og satt inn i en større strategi. Dette kan være bra i en koherenstenkning der alle tiltak henger sammen og er styrt i en villet endringsledelse for å skape en sterk læringskultur. (Fullan & Quinn, 2017, s. 56). Men vi har samtidig beveget oss bort fra nettverksideen om at deltakerne tar med seg et «wicked problem» fra sin egen organisasjon og får hjelp via teoristoff, refleksjon og erfaringsdeling fra de andre deltagerne som de kan ta med seg «hjem» til egen organisasjon.

Det store spørsmålet er om vi har klart å lage en struktur som rekker helt ut i klasserommet. Og svaret ut i fra intervjuene på dette er et tydelig nei. Et eksempel er utsagnet: «Vi har aldri prøvd å gjøre noe likt». Jeg vil drøfte myndighetsstrukturen i skolesektoren under ramme 3, endringskoalisjoner.

Mye tyder på at det ligger et stort potensiale i det som beskrives i den første hypotesen for vår kommune og for vårt nettverksarbeid. Det er bygget en tydelig struktur med klar ledelse rundt selve fagnettverkene. Men, strukturen og sammenhengen videre ut i organisasjonen er uklar og til dels fraværende.

Hypotesen blir bekreftet gjennom fagutviklernes fortellinger om struktur, strategi og ledelse på egen skole, eller mangel på en eller flere. Dette betyr at dersom skolen ikke har en tydelig strategi for utviklingsarbeidet, med en virksom prosjektstruktur drevet av en tydelig ledelse, så når ikke fagnettverksarbeidet ut til lærerne.

6.2 Kompetansen

Hypotese 2:

For å få enda mer ut av nettverkene, må deltagerne utnytte og tilegne seg sin egen kompetanse for å få til læring i organisasjonen.

HR-strategier, som beskrevet av Bolman og Deal, handler om å bruke (ansette) de rette folkene på rett plass. I tillegg er det viktig å gi dem gode rammevilkår og myndighet. Jeg har

allerede nevnt at fagutviklerne i Kristiansand får en sum for jobben. Fagutviklerne selv sier denne er symbolsk, og at det de kunne ønske seg var avsatt tid: Flere påpeker at jobben har økt i omfang med tiden. Et utsagn som illustrerer dette er: «....en ekstrajobb. Og jeg stiller spørsmålet: Orker jeg?» På den ene av intervjukolene har fagutviklerne fått en posisjon til å kunne lede utviklingsarbeid. Dette savnes på de andre skolene. Det kan se ut til at disse to vilkårene sammen gir en god mulighet for å kunne få utnyttet fagutviklernes kompetanse bedre. Bolman og Deal sier at når de ansatte trives og finner mening i arbeidet, vil organisasjonen nyte godt av dette. I tillegg nevner Bolman og Deal «å investere i opplæring og skape utviklingsmuligheter». Kommunen driver mange opplæringsløp internt, men er også i økende grad involvert i samarbeid med Universitetet i Agder.

Deltagerne på alle fagnettverk har i utgangspunktet samme realkompetanse: de er alle utdannet lærere. Vi må altså se på den samlede kompetansen hver av deltagerne har for å kunne beskrive forskjellene mellom deltagerne. Jeg har gruppert svarene til fagutviklerne under noen fellestrekk i svarene.

Motivasjon:

I nettverkstenkingen er deltageren en utsendelse FRA skolen TIL nettverket, og skal bringe med seg tilbake ny kunnskap og ideer. Man skulle da tenke at skolen har et behov for å sende den representanten som brenner for faget og som virkelig har lyst på muligheten fagnettverket gir for faglig påfyll, og gjerne også den som best klarer å motivere sine kollegaer i et utprøvingsarbeid når de kommer tilbake på skolen. Jeg opplevde fagutviklerne som glødende for faget, og de fleste var glade for påfyllet de fikk på fagnettverksmøtene. Samtidig sier flere av dem at de har påtatt seg jobben fordi det er «deres tur» eller fordi ingen andre ville. En fagutvikler sier: «Jobben vil ingen ha, og det er også inntrykket fra andre fagutviklere på nettverket». Så dette er utgangspunktet: ikke alle har den helt riktige motivasjonen, uten at det kan påvises en sammenheng med kvaliteten på arbeidet de gjør. Alle får omtrent samme lønn, og alle får fri fra jobb til å delta. Det er altså ikke i særlig grad strukturell forskjell for fagutviklerne når de deltar.

Erfaring:

Fagutviklerne er i alle aldre. Jeg spurte ikke etter alder, men gjennom intervjuet fortalte deltagerne uoppfordret om de var nyutdannet eller hadde jobbet mange år i skolen, og flere hadde også jobbet mange år som fagutvikler. I følge Maslow er selvrealisering et behov hos mennesket, og det kan være dette behovet som til dels blir dekket gjennom deltagelse på nettverkene. Deltagerne får nye erfaringer, og de får reflektert over sin egen praksis. Det å være fagutvikler kan oppfattes som en posisjon og som et verv. Det kan også oppleves selvrealiserende. På nettverksmøtene kan den sprikende erfaringen utgjøre både en spenning og en berikelse for opplegget. Spenningen kan ligge i at mange erfarne lærere og gjerne også deltagere på nettverk kan oppleve innholdet som «kjedelig» eller at det ikke er aktuelt, illustrert med utsagnet: «Noe er nyttig og kan brukes. Noe er kjedelig og jeg får følelsen av å være elev på skolebenken». Dette gjelder både med utgangspunkt i den personlige kompetansen, men også i skolens samlede kompetanse. Hvis en hel skole har jobbet mye med et kunnskapsområde, så kan noen skoler ha et dypere kunnskapsgrunnlag når de deltar på nettverksmøtet. Det kan oppleves som at noen fagutviklere og noen skoler «alltid» blir spurt om å bidra, fordi de er kommet langt i utviklingsarbeidet. Samtidig kan dette være til stor berikelse for alle deltagerne når disse erfarne lærerne deler sin kunnskap og sine erfaringer.

Et annet område fagutviklerne ønsker seg kompetanse på er: «hvordan kan jeg være en pådriver på egen skole» (sitat)? Det betyr at det ligger et potensiale i det å modellere hvordan fagutvikleren, sammen med andre fagutviklere på egen skole, kan legge opp en treningsøkt, eller en refleksjonsøkt for personalet.

Deltagelse:

Flere fagutviklere nevner deltagelse, eller manglende deltagelse som en ulempe. Det vil si at det er stor frihet i å delta på fagnettverkene. Det kan bety at noen skoler velger helt bort å komme på fagnettverkene. En fagutvikler sier om naturfagsnettverket, som bare er for Kristiansand kommune: «Det er veldig få (deltagere) i forhold til antall skoler. At det ikke prioriteres. Så det er jo litt kanskje med ledelsen på hver enkelt skole at ikke du pålegger».

Det faglige påfyllet og å dele erfaringer er det fagutviklerne trekker frem som det motiverende.

Tilhørighet:

Å høre til i et fellesskap snakker Bolman og Deal om. Denne opplevelsen er også nevnt av fagutviklerne. Interesse for faget er et treffpunkt. Samtidig nevner noen av fagutviklerne at det er litt utfordrende å stadig bli plassert med tilfeldige deltagere, slik lærende nettverktanken legger opp til for å kunne dele på tvers av enhetene.

6.3 Endringskoalisjoner/ politikk

Hypotese 3: For å kunne gi fagnettverkene påvirkningsmakt, må det inngås en endringskoalisjon med de som har den formelle påvirkningsmuligheten.

Fagnettverkene er en type koalisjon. Det er fagpersoner som møtes med ulik bakgrunn og med ulike motiver for å delta. I et nettverk som springer ut fra jevnbyrdige deltagere, og der ledelsen går på omgang, vil det kunne foregå kamp innad i nettverket for hvem som setter agendaen, bestemmer og kan påvirke. I våre fagnettverk er maktstrukturen annerledes, siden nettverkene styres av UO-avdelingen med en strategi som er en del av en større sammenheng. Det betyr at fagutviklerne er partisaner, altså de som ønsker å påvirke «nedenfra». Innholdet og formen på nettverket er bestemt «ovenfra». Dersom mange eller alle deltagerne var uenige i form eller innhold, så kunne en tenke seg at det var mulig å gå sammen for å prøve å endre på dette. Det kunne vært gjort gjennom å påvirke nettverkslederen direkte gjennom tydelige svar på evalueringsskjemaene eller fremme forslag i møtet. Siden hvert fagnettverk nå er så tydelig knyttet opp mot en felles strategi, så er igjen nettverkslederne låst i et system, og kan bare i en liten grad bestemme innholdet på nettverksmøtet. Lærende nettverksmodellen er gjennomført på møtene. En endring av denne ville kreve en behandling på et høyere nivå enn hos nettverkslederne. Den reelle makthaveren er da ikke nettverkslederen, men skoleeierne i Oppvekstnettverket.

Tilbakemeldingene fra deltagerne på fagnettverkene er entydig positiv. De evaluerer møtene som lærerike og som en arena for erfaringsdeling og refleksjon. Det er dermed ikke grunn til å tenke at det vil komme noen innvendinger fra deltagerne, selv om noen få av fagutviklerne sier at formen var bedre før, da man fikk med seg hjem undervisningsopplegg som kunne tas rett ut i klasserommet.

Fagnettverkene kan oppfordre til, og legge til rette for at skolene gjør et mellomarbeid etter tanken om et lærende nettverk som prøver ut og evaluerer på skolen før neste nettverksmøte. Nettverkslederne har samtidig ingen makt til å bestemme at skolene skal gjøre dette. Denne makten ligger, som nevnt over, hos eierne av nettverket: Region Kristiansand, ved Oppvekstnettverket. Dette nettverket, bestående av skolesjefer og tilsvarende nivå, har svært mange saker og møtes en gang per måned. Det kan se ut til at Oppvekstnettverket er fornøyd med hvordan fagnettverkene drives. De har tilgang til årsrapporter over deltagelse og innhold, og er på den måten orientert om arbeidet. Skolene er også selvdrevne i den forstand at rektor er enhetsleder, og skolene bestemmer selv sine utviklingsområder, innenfor lovverket og ellers en relativt vid ramme. Noen av fagutviklerne etterlyser en tydeligere ledelse fra kommunen. Et utsagn som kan underbygge denne påstanden er: «Så det legges jo ikke noe felles krav kanskje fra, ja...toppen da, på en måte at ledelsen skal prioritere det»,

Kristiansand kommune har noen overordnede satsingsområder som kommuniseres på skoleledermøter. Denne perioden er de store områdene inkluderende læringsmiljø, lesing, realfag og Fagfornyelsen. Disse er beskrevet i Kvalitets- og utviklingsmeldingen.

(Kristiansand kommune, Utviklings og oppfølgingsavdelingen, 2019, s. 9) Det foreligger noen rammer for arbeidet, eksempelvis Rammeverk for inkluderende språk og lesing. Ledermøtene har påvirkningskraft gjennom modellering, erfaringsdeling, signalisere rutiner og i noen grad pålegg. Kommunens strategi har likevel i stor grad vært å sette noen rammer og så, til en viss grad, etterspørre gjennom for eksempel ledelsesdialogen. Skolene har hatt frihet i valg av fokusområder, ut i fra sin skoles særpreg og utfordringsbilde. Kommunen har tilbudt støtte gjennom kursrekker, workshops og veiledning.

Jeg vil ut i fra denne refleksjonen trekke slutningen at slik fagnettverkene og «makten» er organisert nå, så er det vanskelig å kunne drive en type «politikk» innen denne organisasjonen. Denne hypotesen blir verken bekreftet eller avkreftet, da Bolman og Deals

forståelsesramme for «politikk» ikke er like framtrødende for skole som for andre organisasjoner.

6.4 Kulturen

Hypotese 4: For å få til et utviklingsarbeid på den enkelte skole, må man endre kulturen bort fra privatpraksis til kollektiv læring gjennom å utfordre «hvordan vi gjør ting hos oss».

Kan fagnettverkene ha sin egen kultur? Det er interessant å se på fagnettverkene gjennom kulturperspektivet. Jeg vil først rette lupen mot fagnettverkene for deretter se nærmere på skolens kultur.

6.4.1 Kultur på fagnettverkene:

Begrepet kultur er fraværende når vi snakker om fagnettverkene i intervjuene. Kulturen blir likevel til dels beskrevet ut i fra aktivitetene. På fagnettverkene er det fagnettverkslederne som viderebringer en type kultur. Noen få fagutviklere forteller at de har vært med i mange år. Disse bidrar selvsagt også til å skape en kultur. Bolman og Deal beskriver kulturen som «det som preger» organisasjonen. Det kan handle om historier, hendelser, mønster og symboler, men også overordnede verdier og visjoner. Det kan være vanskelig å beskrive fagnettverkene ut ifra disse begrepene. De har ikke en uttalt visjon, hendelsene er gjentakende innenfor en ramme og deltagerne skifter hyppig. Det nærmeste man kommer synlig symbol er Lærende nettverksmodellen som alltid presenteres i samme form og i de samme fargene på alle dokumentene som brukes. Dette er nevnt at deltagerne som gjenkjennende og kan virke som et «lim», da alle deltagerne vet hvilke deler av prosessen fargene representerer. For å kunne se nærmere på kulturen på selve nettverksmøtene vil jeg bruke Cameron og Quinns «competing values framework» som beskrevet i kapittel 3.2.2. Ut i fra disse rammene er det mulig å gjøre en enkel analyse av hvilke verdivalg som er gjort på fagnettverkene.

Klankultur, som handler om «vi-følelsen», er tilstede igjennom det som er samlende for det enkelte nettverket. På fagnettverket er det selve faget, eller området som er bakgrunnen for hvorfor medlemmene er samlet. Noen av nettverkene i Region Kristiansand har en samling av personer i funksjonsstillinger, som IKT og skolebibliotek. Når man er alene om en funksjon på skolen, kan det være viktig å treffe «klanen» med likesinnede på et nettverk. På de andre fagnettverkene er det i større grad utskiftninger på deltagerne. Noen er fagutviklere i mange år, men fagnettverkslederne rapporterer at det hver høst er en stor andel fagutviklere som skiftes ut. Dette kan virke svekkende på «klan-følelsen». Fagutviklerne nevner også at de synes det er vanskelig å bli kjent fordi man hele tiden bytter på hvem man jobber med. En fagutvikler sier: «Ingen tør å si det (min anm: at de ikke skjønner oppgaven), for vi kjenner ikke de på gruppen». Dersom en ønsket å styrke kulturen gjennom å styrke «vi-følelsen» kunne vi ha lagt vekt på å la deltagerne være med å formulere en visjon, vi kunne ha laget en logo eller et symbol og vi kunne bevisst trukket fram hendelser og skapt historier som kunne «gitt organisasjonen røtter». Det vil være nettverkslederne som blir kulturbærerne, i den grad vi kan si det er en egen kultur på nettverksmøtene.

«Adhokrati», eller en skapende kultur, vil holde verdien av en skapende og innovativ kultur høyt i arbeidet. Fagutviklerne beskriver faste oppgaver, som de ikke alltid forstår, og som har en «lekse» som skal gjøres til neste gang. Oppgavene er åpne og har rom for personlige valg, men har ikke en innovativ hensikt. Et eksempel hentet fra nettverk Småtrinn fra 19.09.17 er følgende:

«Diskuter med kollegaene dine om dybdelæring. Finn eksempler på aktiviteter/ strategier/ metoder av dybdelæring som du vil ta med deg til neste møte og dele og diskutere i din gruppe».

Denne oppgaven er åpen, men er likevel ment å lede til konsensus om hva begrepet dybdelæring kan være i praksis. Hadde innovasjonsverdien vært ledestjernen i nettverksarbeidet, ville vi ha sett helt andre typer oppgaver som krevde kreativitet, og som virkelig var åpne for at nettverkene var den rette arenaen for å være nyskapende.

«Marked» er den typen verdi som er opptatt av tall og måling. Opprinnelig har nettverkene hatt et større fokus på resultater gjennom å jobbe med nasjonale prøver og eksamen. Siste to årene har innholdet hatt en dreining mot den nye læreplanen slik at prøver og resultater ikke

har hatt like stor plass. Nettverksdeltagerne for ungdomstrinn har etterspurt nasjonale prøver og eksamen som innhold på fagnettverkene, og får noe av dette. Det har foregått en bevisst dreining bort fra «markedskulturen». Dette er i tråd med det som er beskrevet i kapittel 3.1.1 om hvor den nye læreplanen har en dreining bort fra det tallbasert og over mot det verdibaserte. Dreiningen får, og vil få, konsekvenser inn i fagnettverkene.

Siste verdien er «hierarki», og det er denne verdien vi kan se tydeligst på fagnettverkene. Lærerne ønsker lære av andre for å kunne følge opp elevene på best mulig måte. Alle nivåene i et slikt verdisett er opptatt av å «gjøre ting riktig». Det betyr at våre lokale nettverk er styrt og samkjørt fra UO-avdelingen. Fagutviklerne forteller at de ser sammenheng i innholdet mellom nettverkene nå, og også sammenhengen til ledermøtene. Som en av fagutviklerne sier: «Vi ser en tydelig sammenheng mellom ledermøtene og fagnettverksmøtene nå i Fagfornyelsen».

6.4.2 Kultur på skolene:

Fagutviklerne beskriver kulturen på sin egen skole gjennom å si noe om hva som er «lov» eller «tradisjon». Flere nevner ordet kultur og er bevisst at dette handler om «slik gjør vi det hos oss». Jeg vil gjøre en analyse av kulturen på skolene sett gjennom Cameron og Quinns fire rammer for konkurrerende verdier.

Klankulturen kan være veldig sterk på en skole. Min egen erfaring, etter å ha vært involvert i skolevurdering og/ eller veiledningsarbeid på mer enn 50 skoler i hele landet, er at det er lett å oppdage hvor sterk klanfølelsen er i et personale. En følelse av tilhørighet med humor som lim, en uttalt visjon og en felles retning kan skape en god arbeidsplass og kan være en sterk kraft i et utviklingsarbeid. Samtidig kan en slik sterk identitetsfølelse være til hinder for at nye krefter og nye ideer slipper til. Fagutviklerne beskriver sin kultur som svært ulik. På en skole er det skapt en læringskultur, med felles språk. Dette sitatet illustrerer det: «Og når vi har hatt møter og prater sammen så får vi et felles språk, altså...som vi da...eller som når vi, som uansett hvilket fag vi er på, så når vi samles så får vi et felles språk, når vi samarbeider». Mens en annen skole beskriver at de har en kultur der det kan komme et blick eller en kommentar fra tilhørerne når noen har i oppdrag å si noe på fellestiden: «Vi har en kultur i

personalet der det er en risiko for å bli rettet på når man står fram i plenum». Slike opplevelser vil svekke klanfølelsen. Den tredje skolen beskriver sin kultur som at det er en «uskreven regel om at det er vanskelig å gå i takt». Det trenger ikke bety at ikke klanfølelsen er sterk, men det kan bety at det kan være vanskelig å lede et utviklingsarbeid i dette personalet uten å først jobbe med kulturbygging.

«Adhokatri» eller skape kan være en verdi i det arbeidet skolen nå går inn med arbeidet med den nye læreplanen. Undervisningen vil ta en helt annen form når man følger den nye Overordnede delen av Fagfornyelsen. For å få dette til, er det nødvendig å gjøre om på den eksisterende praksisen, og etablere nye samarbeidsformer som går på tvers av fag og mer i dybden. En skole har tatt strukturelle grep som har åpnet for den nysgjerrige utforskningen i fellesskap. To av de andre skolene nevner eksempler på arbeid i utviklingstiden som kan ha et skapende tilsnitt. Dette utsagnet bekrefter dette: «Vi har laget kunst som skal uttrykke elementer fra overordnet del i Fagfornyelsen». I hverdagen er skolene og lærerne nokså låst innenfor regelverk, timeplaner, vurderingsrutiner og skolens satsingsområder. Det er få områder å være innovativ på, men skolen står overfor en gylden mulighet til å være nyskapende på terskelen av en ny læreplan.

Verdien for «Marked» er som i fagnettverkene, ikke tydelig. Fagutviklerne nevner i liten grad resultater og målinger i intervjuene. Spørsmålene legger ikke opp til fortellinger om tallene. De forteller om en stor innsats for elevene; at undervisningen skal være variert og at læringsmiljøet skal være trygt. Det store engasjementet for elevenes ve og vel er en svært tydelig drivkraft hos alle de intervjuede lærerne. Elevene nevnes mange ganger. Et eksempel er: «...en positivitet blant lærerne.... Det tror jeg smitter over på elevene, så det var mye mer elevaktivitet. Altså det gjør mye med læringen, tenker jeg, når vi får med mange flere elever». Systemene er likt i kommunen med en felles kartleggingspraksis som bygger på Udirs kartlegginger. Ledelsesdialogen forutsetter at skolen er resultatinformert og essensielle tall, som mobbetall, skal kommenteres i samtalen. FLiK hadde sine T-målinger. Kommunen arrangerer workshops for ledere og lærere på kartleggingsprøver og noen nasjonale prøver som dreier seg om oppfølging av resultater. Likevel er ikke resultatene noe som fagutviklerne kommenterer. Vi kan stille spørsmålet om vi nå er kommet til et punkt der resultater er grunnlaget for arbeidet, men ikke styrende som den viktigste verdien.

Som allerede nevnt, ønsker lærerne bare å følge opp elevene sine godt. «Hierarki» handler om å gjøre ting riktig, og det er lærerne opptatt av i stor grad, noe som kommer svært tydelig fram i intervjuene. Det er ikke dette som beskrives som hindrende for å få til en sammenheng mellom fagnettverkene og utviklingsarbeidet på skolen. I sin søken etter å gjøre ting på riktig måte ender ofte skolene og lærerne i en fragmentert praksis fordi undervisning og læring er et komplekst område å forstå og ha oversikt over. En av fagutviklerne sier: «Jeg blir veldig god, men det kommer ikke videre». Lærerne i intervjuene snakker om å prøve ut i klasserommet. De snakker i mindre grad om refleksjon over hva som virker. Dette kan være det store spørsmålet i alt utviklingsarbeid: Hvordan kan vi velge noen få, felles områder som vi satser på, planlegger, gjennomfører og utforsker grundig i et lærende fellesskap. En av skolene har startet på veien til en slik praksis, de andre tre har potensiale til å kunne gjøre det. Alle skolene nevner at de allerede har en delingskultur å bygge på: «Folk er villige til å dele».

Hypotese 4 blir bekreftet. Skolene har mye å hente på å skape en samarbeidskultur som utforsker sin egen praksis i fellesskap. Bildet av «sånn gjør vi det her» kan endres gjennom å aktivt skape de nye fortellingene. Verdien som beskrives av Cameron og Quinn som «å gjøre ting riktig» for elevenes beste er en så sterk drivkraft at den potensielt kan trumfe de andre verdiene. Fagfornyelsen kan være en mulighet for skolene til å erfare nye samarbeidsformer som igjen kan etablere et nytt syn på «hvordan vi gjør det hos oss».

6.5 Svaret på hovedproblemstilling 2

Hypotesestrukturen:

For å se nærmere på hovedproblemstilling 2, henter jeg opp igjen tabell 1, hypotesestruktur:

Hypotese 1:	For å kunne nå helt ut i organisasjonen må det bygges en prosjektstruktur forankret i en strategi og tydelig ledelse.	Bekreftes
Hypotese 2:	For å få enda mer ut av nettverkene, må deltagerne utnytte og tilegne seg sin egen kompetanse for å få til læring i organisasjonen.	Bekreftes

Hypotese 3:	For å kunne gi fagnettverkene påvirkningsmakt, må det inngås en endringskoalisjon med de som har den formelle påvirkningsmuligheten.	Hverken bekreftes eller avkreftes
Hypotese 4:	For å få til et utviklingsarbeid på den enkelte skole, må man endre kulturen bort fra privatpraksis til kollektiv læring gjennom å utfordre «hvordan vi gjør ting hos oss».	Bekreftes

Tabell 1: Hypotesestruktur

Denne oversikten viser at tre av fire hypoteser er bekreftet gjennom analysene jeg har gjort i kapittel 6.

Hypotese 1 viser at der det mangler en tydelig prosjektledelse, eller der fagnettverkene ikke er satt tydelig inn i en helhet på skolene, så kommer ikke utviklingsarbeidet ut i alle klasserom. Den skolen som har tatt strukturelle grep, har lyktes i å nå ut i klasserommene.

Hypotese 2 blir bekreftet gjennom at Fagutviklerne selv ønsker seg bedre kompetanse i å drive utviklingsarbeid på egne skole. Skolelederne kan ha kompetanse i å drive profesjonelle lærende fellesskap, men de gjør det i mindre grad.

Hypotese 3 ble hverken bekreftet eller avkreftet. Det må altså andre grep til enn å danne koalisjoner for å påvirke utviklingsarbeidet. Et helhetlig tankesett (koherens) kan være veien å gå for kommunen.

Hypotese 4 er bekreftet gjennom mange forskjellige utsagn fra fagutviklerne. Igjen kan det se ut til at skolen som har tatt strukturelle grep også har lyktes best med å danne kultur for et profesjonelt lærende fellesskap.

Oppsummering:

Det kan se ut til at skolene får ulikt ut av fagnettverkene. Det er mye som er bra, men det er helt klart store forskjeller mellom skolene og i hvilken grad fagnettverkene er hjelpsomme i skolenes utviklingsarbeid.

«Kultur spiser struktur til frokost» er blitt et populært munnhell, sagt av så mange at den opprinnelige kilden er usikker. Innholdet i utsagnet dekker hovedfunnene i denne analysen:

- 1: Ved å gjøre strukturelle grep, kan skolene skape rammene for å få til sammenhengen mellom fagnettverkene og skolenes utviklingsarbeid.
- 2: Kompetanseheving innen hvordan man driver utviklingsarbeid på egen skole, både for ledelsen og for fagutviklerne, kan gi trygghet i en strukturendringsfase. Skolene kan ta i bruk, eller videreutvikle samarbeidsformer vi vet har effekt og som beskrives i de store nasjonale satsingene. Lærende nettverk er en form som støttes i forskning om organisasjonsutvikling og nettverk generelt og innen skole spesielt.
- 3: Strukturelle grep kan føre til at personalet får erfaringer med nye eller forbedrete samarbeidsformer. Hvordan man arbeider sammen er en del av kulturen på en arbeidsplass, og ved å starte med strukturen, og samtidig løfte opp symboler, historier og verdier, så kan kulturen påvirkes til å bli en god samarbeidskultur. Et sitat fra skole A som kan illustrere denne tanken er:

«Men det tror jeg nok at hvis flere får en sånn aha opplevelse så er sjansen større for at en tar dette med seg inn i annen planlegging og at det ikke er sånne stunt som skjer på utsiden av hverdagen, eller av den store helheten da»

Kapittel 7 Praktiske og teoretiske implikasjoner av studiet

Denne studien har to problemstillinger som jeg har undersøkt gjennom å intervju fagutviklere på fire skoler i fokusgruppeintervju. Problemstillingene er:

1. På hvilke måter og i hvilken grad bidrar fagnettverkene til skoleutvikling på den enkelte skole i Kristiansand?

2. Hva skal til for at de skal bidra enda mer?

Jeg har tatt utgangspunkt i organisasjonsteori og nettverksteori som viser at nettverk er en samarbeidsform som kan ha god effekt på utviklingsarbeid i skolen. Jeg har utarbeidet fire hypoteser ut i fra Bolman og Deals forståelsesrammer.

7.1 Dette fant jeg:

Struktur:

- a) Siden vi ser så stor variasjon mellom skolene i hvordan de driver sitt eget nettverksarbeid, så er det grunn til å tro at det mangler en overordnet prosjektledelse for nettverksarbeid i Kristiansand kommune.
- b) Fagnettverkene har en funksjonell struktur, og de er en del av en strategi for å øke kompetansen hos lærerne
- c) Denne kompetansen spres ikke ut til alle lærerne (og klasserom) i Kristiansand.
- d) Fagutviklerne er i stor grad fornøyd med erfaringsdelingen og refleksjonen som foregår på fagnettverkene.
- e) Oppdraget som gis som mellomarbeid henger ikke alltid sammen med skolens utviklingsarbeid.
- f) Et underliggende problem kan se ut til å være manglende ressurser.

Kompetanse:

- g) Det kan se ut til å være manglende kompetanse på, manglende trening i eller manglende prioritering av å organisere seg som profesjonelle lærende fellesskap på skolene.

- h) Det kan også se ut til at det kan mangle kompetanse i å følge en implementeringsstruktur på hver av skolene.

Kultur:

- i) Noen skoler har tatt, eller er i ferd med å ta, strukturelle grep som vil gi et grunnlag for, og en erfaring med å jobbe som profesjonelle, lærende fellesskap. Dette kan påvirke skolens kultur.
- j) Det kan se ut til at fagutviklerne ikke har en klar nok legitimitet når de skal lede den lokale delen av prosjektet: oppdraget som skal utføres på egen skole.

7.2 Praktiske implikasjoner:

For å svare på disse utfordringene, så er det interessant å se på implikasjoner av dette i lys av retningslinjer som er blitt gitt av de nasjonale myndighetene (som DEKOMP, beskrevet i kap.3.1.3) og det strategiske arbeidet som nå er i gang i Nye Kristiansand. Funnene, analysert gjennom forståelsesrammene til Bolman og Deal, viser at det er strukturelle grep man kan ta, både i kommunen og på den enkelte skole for å skape en større sammenheng i systemet. En strategi i form av en større helhetstenkning (jf. koherens beskrevet i kap.3.1.3) vil kunne fornye bruken av nettverk i kommunen slik at nettverksarbeid kan være virksomt i skolens utviklingsarbeid.

I Nye Kristiansands strategi, som er under utarbeidelse, er det tenkt inn tiltak som vil kunne imøtekomme utfordringene som jeg har framhevet. Jeg skriver hvilke utfordringer tiltakene vil kunne bidra til forbedring på i parentes etter beskrivelsen av tiltaket.

I dokumentet er det framhevet at kommunen må modellere hvordan man jobber som et kollektivt lærende fellesskap og ha forventninger til skolene om at de tar de nødvendige grepene for å få dette til. Det kan innebære å organisere alle møtene i vår regi som lærende

møter etter Torbjørn Lunds modell, eller lignende modeller som inneholder erfaringsdeling, refleksjon og forpliktelse. En implementeringsstruktur med klar begynnelse, slutt og evaluering vil kunne hjelpe i arbeidet. (a), b), c), h), i) og j)

En enkel start kan være å bygge opp en plan for utviklingstiden på skolen som tar utgangspunkt i planen for fagnettverkene med mellomarbeid. Kommunen, ved den nye Fag- og utviklingsavdelingen, vil kunne lage en oversikt over en rytme som bygger på datoene for Fagnettverkene. Disse datoene settes tidlig, siden så mange mennesker og lokaliteter er involvert. Ut i fra disse datoene kan det bestemmes for- og etterarbeid for både ledermøter, bydelsmøter og for skolenes egne utviklingsmøter. (a), c) og e). Det er også mulig å tenke seg at rektor involverer fagutviklerne i en type utviklingsgruppe (j) som har et annerledes mandat enn en plangruppe som tar seg mer av administrative saker.

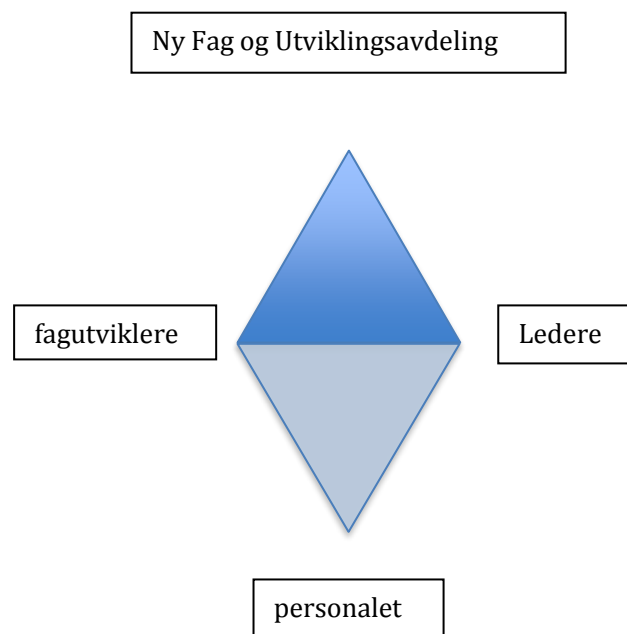
Kompetanseheving vil kunne bidra inn til at skolene blir istandsatt til å bli bedre profesjonelle lærende fellesskap. Et pågående eksempel er det oppstartede DEKOMP der en tredjedel av skolene i Kristiansand allerede er med, og resten kommer med i løpet av 6 til 8 år. Her har skolen en utviklingsgruppe som består av ledelsen pluss ressurslærere, som er lønnet i en liten prosent av prosjektmidler fra Utdanningsdirektoratet, via Fylkesmannen. Disse gruppene trener skolene i å jobbe sammen i et lærende fellesskap, både ledere og lærere. (g) og h)

Det kan rettes et blikk mot selv fagnettverkene: Organiseringen der ser ut til å virke godt. Man bør vurdere hvordan oppdraget som gis kan bli mer rettet mot skolenes utviklingsarbeid, samtidig som det skal favne alle skolers ståsted. Særlig rettet mot punkt e) og g), så kunne en tenke seg at fagutviklerne på nettverksmøtene få trening i hvordan de kan lede utviklingsarbeid på egen skole sammen med ledelsen. (d), e) og g).

Kun ett punkt er da ikke ivaretatt i noen av punktene over som berøres av Rammeverket for skole i Nye Kristiansand: Punktet f) som handler om ressurser. Dette er et punkt som må tas opp i fellesskap med fagorganisasjonene. En felles retningslinje, gjerne i kombinasjon med en slags stillingsbeskrivelse, vil kunne rydde bort ulikheter og stressfølelse samtidig som det vil kunne gi fagutviklerne en legitimitet til å drive sin del av utviklingsarbeidet på egen skole (j).

En oppsummering:

Læring skal, etter de nye strategiene nasjonalt, foregå på skolen primært. Nettverkene blir da en sekundær hjelp til skolene. Kommunen må ha fagnettverkene som et prosjekt som når helt ut i klasserommene. For å klare dette må det jobbes med både faglig og ledelsesmessig støtte. I tillegg til kompetanse, fordrer arbeidet ressurser, tid og en tett kobling mellom kommunen og fagutviklerne på den ene siden og kommunen og lederne på den andre siden. Dette kan illustreres som et triangel. For å skape den totale helheten der vi klarer å få «2 + 2 til å bli 5», må personalet på skolen ha en plass i figuren, og den kan tegnes som en diamant:



Figur 13 Diamanten. En illustrasjon på et helhetlig system (etter idé fra M.Øgård)

Det er de samme ressursene som kreves overfor personalet: kompetanse, tid og støtte. Prosjektet må ha en tydelig prosjektstruktur, og en tydelig implementeringsstruktur. Vi må alle spille på lag og spille hverandre gode. På denne måten kan prosjektet nå helt ut i klasserommene.

7.3 Teoretiske implikasjoner:

I forlengelsen av denne studien kunne det vært interessant med en følgeforskningsstudie som kunne gå sammen med enhetene og undersøke hva, helt konkret, som er virksomt i «diamanten», figuren skissert over. Dette kunne vært interessant å studere hva som skjer dersom man setter i verk de praktiske implikasjonene.

7.4 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven belyst fagnettverkene i Region Kristiansand ved å studere hvordan de bidrar inn i skolenes utviklingsarbeid ved fire skoler i Kristiansand. Metoden har vært fokusgruppeintervju og en kvalitativ tilnærming. Jeg har brukt organisasjonsteori og nettverksteori som kunnskapsgrunnlag, og jeg har brukt Bolman og Deals forståelsesrammer for å prøve å forstå hva som kan være virksomt.

Det er mitt håp at oppgaven vil kunne bidra til refleksjon i kommunen og på skolene hvordan nettverksarbeid kan bli mer virksomt. Fagnettverkene er bygget opp som en solid kunnskapsbase og arena for refleksjon og det gjøres mye godt utviklingsarbeid på skolene: Studien viser eksempler på hvordan noen får til å skape en sammenheng mellom fagnettverkene og utviklingsarbeid med utprøving og refleksjon for alle lærerne på en skole. Vi kan bruke gode eksempler som er beskrevet i oppgaven, og vi kan lete etter gode eksempler fra andre skoler. Målet er å skape et verdidrevet system som bygger på holdninger og verdier og som skaper kultur for læring i fellesskap. Det er trolig en milepæl og en gylden anledning å skape nye strukturer og gode sammenhenger når vi nå etablerer Nye Kristiansand.

Oversikt over figurer:

Figur 1:	Oversikt over oppgaven
Figur 2:	Torbjørn Lunds modell, Lærende nettverk (Regional versjon)
Figur 3:	Framtidsbilde nettverksarbeid Kristiansand
Figur 4:	Egen modell Kristiansand, arbeid med Fagfornyelsen
Figur 5:	Sammenhengen mellom tendenser og reformer i skolen
Figur 6:	Generell maktfordeling
Figur 7:	Syn på læring, Ingunn Elisabeth Stray, UiA
Figur 8:	Mads Holmquists modell for utviklingsprosessen
Figur 9:	Rammeverket, koherens
Figur10:	Torbjørns Lunds modell for lærende nettverk (original)
Figur 11:	Illustrasjon Bolman og Deals forståelsesrammer
Figur 12:	Competing values framework, Cameron og Quinn
Figur 13:	Diamanten. En illustrasjon på et helhetlig system

Oversikt over tabeller:

Tabell 1:	Hypotesestruktur
Tabell 2:	Oversikt over inngangene til problemstillingene
Tabell 3:	Analysemodell problemstilling 1
Tabell 4:	Kriterier og tilhørende spørsmål
Tabell 5:	Svar fra fagutviklerne kriterium 1
Tabell 6:	Svar fra fagutviklerne kriterium 2
Tabell 7:	Svar fra fagutviklerne kriterium 3
Tabell 8:	Evaluering av fagnettverkene skoleåret 2018-19
Tabell 9:	Svar fra fagutviklerne kriterium 4 og 5
Tabell 10:	Svar fra fagutviklerne kriterium 6

Bibliografi

- Agranoff, R. (2012). *Collaborating to manage*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Agranoff, R., & McGuire, M. (2001). *After the Network Is Formed: Process and performance*. Westport: Quorum books.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse 6.utg.* Oslo : Gyldendal Norsk Forlag AS .
- Det Kongelige kommunal- og moderniseringsdepartement. (2015-2016). *Mel. St. 27*. Oslo: Fagbokforlaget. Retrieved from Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/fe3e34b866034b82b9c623c5cec39823/no/pdfs/stm201520160027000dddpdfs.pdf>
- E.Quinn, K. S. (2014). *Identifisering og endring av organisasjonskultur* (1.utgave, 2.korrigert opplag ed.). Oslo: Cappelen Damm.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen De riktige, lokale, regionale og nasjonale driverne* (1. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Halvorsen, A., Madsen, E. L., & Jentoft, N. (2013). *Evaluering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler* . Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Haug, A. (2009). *Lokaldemokratiet på nett og i nett. Dr.Polit avhandling*. Oslo : Universitetet i Oslo.
- Holmquist, M. (2010). *Lärande nätverk- En social oas i utvecklingsprocessen*. Luleå, Sverige: Universitetstryckeriet, Luleå.
- Jacobsen, D. I. (2012, juni 1.). *Nordisk Administrativt tidsskrift* . Retrieved desember 30., 2018, from http://www.nafnet.no/images/nat_1-2012.pdf
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (3 ed.). Oslo: Cappelen Damm.
- Junemann, C., & Ball, S. J. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol, Great Britain: The Policy Press, University of Bristol.
- Knutepunkt Sørlandet. (2011, 12 11). *Vi ligger tett og sammen er vi sterke*. Retrieved 01 26, 2019, from <https://issuu.com/randilo/docs/knutepunkt>

- Knutepunkt Sørlandet. (ukjent år). *Knutepunktsorlandet.no*. Retrieved 01 21, 2019, from <https://web.archive.org/web/20160404020036/http://www.knutepunktsorlandet.no/om-knutepunktet/om-knutepunkt-sorlandet/>
- Kristiansand kommune . (2017, 10 26). *Kristiansand kommune*. Retrieved from Kristiansand kommune/ flik : <https://www.kristiansand.kommune.no/flik>
- Kristiansand kommune, Utviklings og oppfølgingsavdelingen. (2019). *Kvalitets- og utviklingsmeldingen 2018*. Kristiansand : Kristiansand kommune .
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 01). *Regjeringen.no*. Retrieved from Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021: https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf
- Ludvigsen, S. (2015). NOU 2015/8 Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ludviksen, S. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole*. Retrieved 01 11, 2019, from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Lund, T. (2017, 12 12). *Udir.no*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/skoleutvikling/videoforedrag-torbjorn-lund---larendene-nettverk/>
- Løver, M. E., & Postholm, M. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S., Prøitz, T., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Morse, R. S. (2007). *Developing Public Leaders in an Age of Collaborative Governance*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Pedagogisk-senter. (2007, 09). Samarbeid om pedagogisk utviklingsarbeid. *Samarbeidsavtale Knutepunkt Sørlandet*. Kristiansand, Norge: Pedagogisk senter.
- Regjeringen. (1996, 11 14). *regjeringen.no*. Retrieved from Regjeringen historisk arkiv : <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>

- Regjeringen. (2019, 04 22). *Meld.St.21(2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Retrieved from Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec4?q=nettverk#KAP4>
- Roald, K. (2013). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen : Fagbokforlaget .
- Røiseland, A., & Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstyring - Governance på norsk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2015). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sigurd Skirbekk, U. (2019, 04 28). *Store norske leksikon*. Retrieved from Store norske leksikon, Max Weber: https://snl.no/Max_Weber
- Sjøberg, S. (2018). *Store norske leksikon: PISA - internasjonal skoletest*. Retrieved 01 19, 2019, from https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest
- Stray, I. E. (2017, 12). *Teachers' ways in times of fluidity. Doctoral dissertation* . Kristiansand, Norway: Univerity of Agder.
- Universitetet i Oslo . (2010, 09 28). *UiO Institutt for lærerutdanning og skoleforskning* . Retrieved from UiO Det utdanningsvitenskapelige fakultet : <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa-pluss/>
- UO-avdelingen Kristiansand kommune. (2019, 05 13). *Evaluering av fagnettverk skoleåret 18-19*. Kristiansand , Norge: Kristiansand kommune .
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 05 04). *(Lærende) nettverk som arbeidsform - en mulighet og en utfordring i realfagskommunesatsingen ved Torbjørn Lund*. Retrieved from Udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/realfagskommuner/26-27.nov/nettverk.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 05 08). *Aksjonslæring*. Retrieved from Udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 04 22). *Desentralisert ordning*. Retrieved from Udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/desentralisert-ordning/desentralisert-ordning/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 05 08). *Hva er Lesson Study*. Retrieved from Udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/film-lesson-study/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 04 30). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Retrieved from udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Organisering/#Samarbeid-og-laring-i-nettverk>
- Vegge, S. (2017). *Organisasjonsutvikling gjennom nettverk - FLiK*. Kristiansand - forelesningsfoiler 03.11.17: Universitetet i Agder.
- Westeren, K. I. (2015). *bibsys.no*. Retrieved from Styring av informasjonsteknologi i offentlig sektor - Hvordan kan vi forstå problemer og suksesser? : <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/297023/Western.pdf?sequence=1>
- Øgård, M. (2014). Fra New Public Management til New Public Governance. In H. Baldersheim , & L. E. Rose, *Fra New Public Management til NDet kommunale laboratorium: Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (pp. 93-110). Bergen: Fagbokforlaget .

Vedlegg:

Intervjuguide, fagutviklere

1. Beskriv hvordan fagnettverksarbeidet er organisert på skolen.
2. Hva er rektors rolle som pådriver og deltager i fagnettverksarbeidet?
3. Hvordan er fagnettverksarbeidet en del av skolens utviklingsarbeid?
4. På hvilke måter samarbeider fagutviklerne på din skole?
5. Hvordan påvirker fagnettverksarbeidet lærernes læring?
6. På hvilke måter påvirker fagnettverksarbeidet kvaliteten på arbeidet i det enkelte klasserom?
7. Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid er en del av skolens utviklingsarbeid?
8. Hva hindrer eventuelt at fagnettverksarbeid kan vises igjen i klasserommet?
9. Beskriv idealsituasjonen for fagnettverksarbeidet på din skole.

Tilleggsspørsmål:

Noe på kommunalt nivå som hindrer nettverksarbeidet?

Er det kommet noen uventede effekter (positivt eller negativt) med denne omleggingen?

Erfaringsdeling (*på nettverket, og hjemme?)

Faglig utvikling

Individuell utvikling

Kollektiv refleksjon (*på nettverket, og hjemme?)

Kollektiv praksis